

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Московский педагогический государственный университет»



Л. В. Федорова, К. Л. Федорова

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПРИ
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ НА СТАРШЕЙ
СТУПЕНИ СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**

Научно-методические рекомендации

МПГУ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
Прометей

Москва

2013

УДК ????
ББК ???
 ? ??

Рецензент:

Г. А. Кузьменко, к. п. н., доцент

? ?? Федорова Л. В., Федорова К. Л. Теория и практика реализации проекта при обучении иностранным языкам на старшей ступени средней общеобразовательной школы: Научно-методич. рекомендации. – М.: МПГУ, 2013. – 64 с.

Одобрено научно-методическим советом факультета физической культуры федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет».

Научно-методические рекомендации раскрывают теоретические и прикладные аспекты реализации проектной деятельности, ориентированной на совершенствование знаний, умений и способностей в области иностранного языка. Авторы: Л. В. Федорова – заместитель директора по УВР ФГБОУ ЦО «Чертаново», К. Л. Федорова – учитель иностранного языка ФГБОУ ЦО «Чертаново».

ISBN ?????

© МПГУ, 2013

© Издательство «Прометей», 2013

Содержание

Введение	4
Глава 1. Проектная методика обучения иностранным языкам: история и современность.	9
1.1. Ретроспективный анализ использования проектной методики в зарубежной и отечественной системах образования.	9
1.2. Проектная методика обучения иностранным языкам в контексте современных педагогических технологий.	15
Выводы к главе 1	20
Глава 2. Технология использования проектной методики в обучении иностранным языкам на старшей ступени средней общеобразовательной школы	23
2.1. Психолого-педагогические основы технологии использования проектной методики в обучении иностранным языкам.	23
2.2. Технология проектного обучения иностранному языку на старшей ступени средней общеобразовательной школы	32
2.3. Обобщение опубликованного педагогического опыта по применению проектной методики в процессе преподавания иностранного языка ..	41
Выводы к главе 2	44
Глава 3. Методическое обоснование технологии использования проектной методики в системе учебных и внеучебных занятий по сквозной теме “Housing” для учащихся старшей ступени обучения – 11-го класса.	48
3.1. Теоретические основы разработки проекта системы учебных и внеучебных занятий по сквозной теме “Our House of Tomorrow”	48
3.2. Содержание и реализация проекта системы учебных и внеучебных занятий по сквозной теме “Our House of Tomorrow”	50
Выводы к главе 3	54
Заключение.	56
Список использованной литературы	60

Введение

Актуальность исследования. Необходимость постоянного совершенствования системы и практики образования обусловлена социальными переменами, происходящими в обществе. Вопросы повышения качества обученности и уровня воспитанности личности учащегося были и остаются приоритетными в современной методике преподавания иностранного языка (далее – ИЯ).

Реформирование школьного образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития учащегося. Именно развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения [37, с. 3].

ИЯ как учебный предмет обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления школьников. Социальный заказ общества в области обучения ИЯ выдвигает задачу развития личности учащихся, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого ученика. Поэтому не случайно, что основной целью обучения ИЯ на современном этапе развития образования является личность учащегося, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой ею иноязычной речевой деятельности [45, с. 137].

Задача, стоящая перед школой, заключается в первую очередь во внедрении и эффективном использовании новых педагогических технологий, какой является проектная методика

Так, Е. С. Полат обосновывает применение проектной методики как новой педагогической технологии в развитии современной дидактики следующим образом:

- в условиях все еще существующей классно-урочной системы занятий проектная методика наиболее легко вписывается в учебный процесс и может не затрагивать содержания обучения, которое определено образовательным стандартом для базового уровня;
- это технология, которая позволяет при интеграции ее в реальный учебно-воспитательный процесс успешнее достигать поставленных государственным стандартом образования целей;

- это истинно педагогическая технология, гуманистическая не только по своей философско-психологической сути, но в чисто нравственном аспекте. Она обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к учителю и друг к другу, коммуникабельность, желание помочь другим. Соперничество, высокомерие, грубость, авторитарность, столь часто порождаемые традиционной педагогикой, несовместимы с этой технологией [38, с. 15–16].

На современном этапе развития образования проектную методику детально исследуют как зарубежные, так и отечественные авторы: И. Л. Бим, И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова, О. М. Моисеева, Е. С. Полат, И. Чечель, L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips и другие.

Многочисленными исследованиями [6; 23; 34; 38; 55; 58; 59; 61] было установлено, что проектная деятельность выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода.

Применение проектной методики особенно актуально на старшей ступени обучения ИЯ (10–11-е классы) средней общеобразовательной школы. Именно на завершающем этапе обучения учащихся на первый план выступает самостоятельное использование ИЯ как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в новых областях окружающей действительности [45, с. 154].

Проектная методика как новая педагогическая личностно-ориентированная технология отражает основные принципы гуманистического подхода в образовании:

- особое внимание к индивидуальности человека, его личности;
- четкость, ориентация на сознательное развитие критического мышления обучающихся.

Таким образом, проектная методика является альтернативой традиционному подходу к образованию, основанному главным образом на усвоении готовых знаний и их воспроизведении.

Анализ научно-теоретической литературы, изучение педагогического опыта, а также личные наблюдения автора дипломного исследования позволяют выявить ряд **противоречий** процесса обучения ИЯ на современном этапе. Основными являются противоречия между:

- требованиями программы для общеобразовательных учреждений к уровню обученности ИЯ выпускников средних общеобразовательных школ в соответствии с социальным заказом общества, с одной стороны, и реальным уровнем владения ИЯ на завершающем этапе обучения (10–11-е классы), с другой;
- преобладанием все еще традиционного подхода к содержанию и организации занятий по ИЯ и наличием потребности введения новых педагогических технологий в обучение ИЯ, наиболее адекватных социальному заказу общества и современным целям образования;
- большим интересом учащихся к внедрению нововведений в учебный процесс и одновременно определенной осторожностью со стороны учителей к восприятию и применению новых педагогических технологий;
- смешением или подменой понятия проекта как инновационного направления и проекта как практически любого мероприятия, создания любого продукта, даже без целостной и детальной разработки (например, неделя английского языка, создание общешкольного альманаха).

Поиск путей решения вышеперечисленных противоречий составил **проблему исследования**.

Актуальность, теоретическая значимость и недостаточная практическая разработанность данной проблемы обусловили выбор **темы исследования**: «Проектная методика в системе учебных и внеучебных занятий по сквозной теме (на материале английского языка: старшая ступень обучения средней общеобразовательной школы)».

Объект исследования: процесс обучения английскому языку на старшей ступени обучения (10–11-е классы) средней общеобразовательной школы.

Предмет исследования: проектная методика в системе учебных и внеучебных занятий по сквозной теме.

Гипотеза исследования заключается в следующем: если в процессе овладения ИЯ на старшей ступени средней общеобразовательной школы (10–11-е классы) применять проектную методику, то она будет способствовать:

- формированию и развитию внутренней мотивации учащихся к более качественному овладению ИЯ;
- повышению мыслительной активности учащихся и приобретению навыков логического мышления по проблемам, связанным с реальной жизнью, расширению сферы иноязычного общения;
- языковому и речевому развитию учащихся, совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции в целом;
- развитию индивидуальных особенностей учащихся, их самостоятельности, совершенствованию первичной и вторичной языковой личности;
- более результативному решению задач образования, развития и воспитания личности учащегося.

Цель работы: теоретически обосновать, разработать и апробировать проектную методику в системе учебных и внеучебных занятий по сквозной теме, доказать эффективность ее использования при обучении ИЯ на старшей ступени (10–11-е классы) средней общеобразовательной школы.

Цель потребовала решения ряда **задач**:

1. Дать теоретическое обоснование проектной методики обучения ИЯ в ее психологическом и дидактическом аспектах на основе ретроспективного анализа научно-теоретической литературы по данной проблеме.

2. Исследовать и обосновать технологию использования проектной методики при обучении ИЯ на завершающем этапе средней общеобразовательной школы.

3. Исследовать и проанализировать опубликованный педагогический опыт по данной проблеме.

4. Разработать и апробировать в опытно-экспериментальной работе систему учебных и внеучебных занятий с использованием проектной методики на старшей ступени (10–11-е классы) средней общеобразовательной школы.

5. Проанализировать собственный опыт использования проектной методики в системе учебных и внеучебных занятий на старшей ступени обучения ИЯ, выявить эффективность проектного обучения как новой педагогической технологии в системе образования.

Практическая значимость заключается в применении в педагогическом процессе по ИЯ разработанных авторами данных методических рекомендаций в системе учебных и внеучебных занятий по сквозной теме, позволяющих устранить существующий дисбаланс между требованиями программы для общеобразовательных учреждений к уровню обученности

ИЯ и реальным владением ИЯ на завершающем этапе обучения (10–11-е классы).

Научная новизна исследования состоит:

- в ретроспективном анализе проектной методики в образовании, в том числе в обучении ИЯ;
- в рассмотрении проектной методики как новой личностно-ориентированной педагогической технологии в языковом образовании;
- в психолого-педагогическом обосновании разработки проекта системы учебных и внеучебных занятий по сквозной теме “Our House of Tomorrow” для учащихся старшей ступени обучения.

Успешное решение поставленной цели и задач в соответствии с гипотезой данного исследования потребовало обращения авторов к следующим **методам научного исследования**:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической и лингвистической научно-теоретической литературы по данной проблеме.

2. Беседа с преподавателями и учащимися.

3. Наблюдения за деятельностью учителей и учащихся в процессе обучения ИЯ на старшей ступени обучения средней общеобразовательной школы.

4. Анкетирование среди учащихся и учителей.

5. Опытнo-экспериментальная апробация разработки проекта системы учебных и внеучебных занятий по сквозной теме на старшей ступени обучения ИЯ.

Данная работа структурно представлена тремя главами, выводами по главам, заключением, списком использованной литературы.

Глава 1.

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

1.1. Ретроспективный анализ использования проектной методики в зарубежной и отечественной системах образования

В рамках ретроспективного анализа использования проектной методики в зарубежной и отечественной системах образования в данном разделе целесообразно рассмотреть:

- сущностную характеристику метода проектов как предпосылки современного проектного обучения ИЯ;
- проектную методику как основу для реализации личностно-деятельностного подхода к обучению ИЯ.

В последнее время наблюдается общемировая направленность на гуманизацию образования, что находит свое выражение в ориентации процесса обучения на развитие личности учащегося.

Среди многообразия новых педагогических технологий в системе образования, направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода, наиболее характерна проектная методика обучения, где широко используется «эго-фактор» (Я-фактор), предполагающий преломление всего обучения через личность учащегося, через его потребности и интересы.

Обращение ученых и практиков к проблеме личностно-ориентированного обучения имеет давнюю историю. В конце XIX в. дидактические поиски западных педагогов были проникнуты вниманием к эмоциональной привлекательности обучения. Идеи гуманистического направления в философии и образовании были связаны с методом проектов, который также называли методом проблем или методом целевого акта.

Метод проектов возник в 1920-е годы в сельскохозяйственных школах США в связи развивающейся там все шире и шире идеей трудовой школы. Проектное обучение было направлено на то, чтобы найти способы, пути развития активного самостоятельного мышления ребенка, чтобы научить его не только запоминать и воспроизводить знания которые дает школа, но и уметь применять их на практике. Таким образом, общий принцип, на котором базировался метод проектов, заключался в установлении непосредственной связи учеб-

ного материала с жизненным опытом учащихся, в их активной познавательной и творческой совместной деятельности в практических заданиях (проектах) при решении одной общей проблемы.

Метод проектов успешно развивался благодаря педагогическим идеям американского педагога и психолога Дж. Дьюи, а также его учеников и последователей В. Х. Килпатрика, Э. У. Коллингса.

Джон Дьюи (1859–1952), американский педагог, психолог, философ-идеалист, подверг критике господствовавшую тогда в США школьную систему за отрыв от жизни, абстрактный, схоластический характер всего обучения, основанный на приобретении и усвоении знаний. Дж. Дьюи предложил реформу школьного образования, согласно которой знания должны извлекаться из практической самостоятельности и личного опыта ребенка.

Дж. Дьюи отмечал: «...знание, которое можно назвать знанием, умственное воспитание, ведущее к какой-нибудь цели, – дается лишь в процессе близкого и реального участия в активностях социальной жизни» [20, с. 42].

Дж. Дьюи [20, с. 46] выдвигает лозунг, который является одним из основных тезисов современного понимания проектного обучения: «Обучение посредством деланья». При этом Дж. Дьюи выделяет ряд требований к успешности обучения:

- проблематизация учебного материала;
- активность ребенка;
- связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

Таким образом, Дж. Дьюи утверждает, что ребенок усваивает материал, не просто слушая его или воспринимая органами чувств, а как результат возникшей у него потребности в знаниях и, следовательно, является активным субъектом своего обучения.

Подробное освещение метод проектов получил также в работах В. Х. Килпатрика и Э. Коллингса (США). В. Х. Килпатрик так определяет программу школы, работающую по методу проектов: «Программа есть ряд опытов, связанных между собой таким образом, что сведения, приобретенные от одного опыта, служат к развитию и обогащению целого потока других опытов» [46].

В соответствии с этим был сделан вывод о том, что школьная программа должна создаваться не государством, не учителями, а детьми совместно с учителем в процессе обучения и основы ее необходимо брать из окружающей действительности.

В начале XX в. Коллингс предлагал разделять проекты на следующие типы:

1) *экскурсионные (Excursion projects)* – например, осмотр подсолнухов миссис Мерфи, цель которого – узнать, почему она «сажает свои подсолнухи в задней части двора, а не в переднем палисаднике вместе с другими цветами»;

2) *трудовые (Hand projects)*, которые «стремятся выразить различного рода мысли в конкретной форме – смастерить кроличью ловушку, приготовить какао для школьного завтрака и т.п.»;

3) *игровые (Play projects)* – «праздник Масленицы, Пасхи, мороженого, кукол, игра в магазин, “в сыщиков”, праздники, устраиваемые с целью прославления церковных событий, исторических героев»;

4) *проекты рассказывания (Story projects)* – сюда входят рассказы детей о различных событиях, пение песен, слушание граммофонных рассказов с кратким изложением содержания.

Метод проектов привлек внимание и русских педагогов еще в начале XX в. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Большое внимание методу проектов уделяли С. Т. Шацкий, В. Петрова, Н. К. Крупская, профессор Б. В. Игнатьев, В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина. Советские педагоги считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности учащихся в обучении и будет способствовать непосредственной связи между приобретением знаний и умений и применением их для решения практических задач.

Сторонники метода проектов В. М. Шульгин, М. В. Крупенина, Б. В. Игнатьев провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, где приобретение знаний будет осуществляться на основе и в связи с трудом учащихся.

В 1929–1930 гг. универсализация метода проектов и развитие комплексной системы обучения привели к составлению и изданию комплексно-проектных программ. При таком построении учебного процесса, как нередко утверждали многие педагоги-практики, учащиеся оказывались в различных жизненных ситуациях, сталкивались с затруднениями и преодолевали их с помощью инстинктов и привычек, а также тех знаний, которые нужны для достижения данной цели. Однако данная цель часто носила лишь узкопрактический характер и не в полной мере способствовала должному развитию учащегося. Например, учащиеся должны были выполнить сле-

дующие исследовательские проекты-дела: «Как мистер Мозер разводит таких прекрасных кур»; «Что мы узнали о Солнце»; «Уход за курами организация живого уголка» и другие.

В. Петрова [41, с. 62] приводит пример игрового проекта «Устройство горы для катания», проводимого в школе № 5 Москвы для младших групп 1-й ступени. «Вокруг этой темы, – пишет В. Петрова, – была развернута учебная тема: подготовка к зиме и защита от холодов. Дети, с одной стороны, делали варежки, чинили теплую одежду для того, чтобы иметь возможность кататься на своей горе, а с другой – наблюдали явления замерзания воды, формы снежинок и пр.»

В результате такого подхода учебные предметы отрицались, систематическое усвоение знаний под руководством учителя на уроке подменялось работой по выполнению заданий-проектов. Вследствие этого уровень общеобразовательной подготовки школьников резко снизился.

Н. К. Крупская в 1931 г., рассматривая вопрос о возможности использования некоторых элементов метода проектов в условиях советской школы, предостерегала об «опасности узкого практицизма» и провозглашала разработку таких проектов, на которых «возможна была бы большая учеба» [28, с. 12–13].

Рассуждения Н. К. Крупской о глубокой связи теории и практики, об «опасности узкого практицизма», о необходимости развития личности учащегося посредством исследовательской работы являются, по мнению авторов данного исследования, наиболее существенными положениями в современном понимании проектного обучения.

В основе современного понимания проектной методики, как отмечает Е. С. Полат, лежит «использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для ученика, с одной стороны, а с другой – разработка проблемы целостно, с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов» [42, № 2, с. 4].

«Чтобы добиться такого, результата, – продолжает Е. С. Полат, – необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи» [38, с. 67].

Исходя из вышесказанного, необходимо сделать следующий вывод: проектное обучение всегда ориентировано на самостоятельную активно-познавательную практическую деятельность учащихся при решении личностно значимой про-

блемы, в процессе которой происходит открытие основных закономерностей научной теории и их глубокое усвоение.

Подходя к данному вопросу с психологической точки зрения, необходимо заключить, что в основе проектного обучения лежит принцип «эго-фактора», который предполагает такой подход к учащимся, который может быть соотнесен с развиваемым в настоящее время личностно-деятельностным подходом в методике обучения.

Какова же сущностная характеристика личностно-деятельностного подхода?

В основе личностно-деятельностного подхода лежат психолого-педагогические положения П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. В. Зимней, А. А. Леонтьева, Д. Б. Эльконина. Сформулированный личностно-деятельностный подход был определен концепцией общего среднего образования, выдвинутой временным научно-исследовательским коллективом в 1988 г. в качестве одного из системообразующих факторов перестройки всего школьного образования. Как отмечается авторами концепции, личностно-деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка. Этот подход противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного преподавания, пассивности учения школьников, наконец, бесполезности самих знаний, навыков и умений, которые не реализуются в деятельности [22, с. 18].

Рассматривая проектную методику в контексте личностно-деятельного подхода, отметим сначала, что означает личностный, то есть первый, компонент. Личность, как подчеркивает И. А. Зимняя, «выступает в качестве субъекта деятельности, она формируется в деятельности и в общении с другими людьми и сама определяет характер и особенности протекания этих процессов» [22, с. 63].

Таким образом, в центре обучения находится сам школьник, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, то есть ученик как личность.

Сущность проектной методики, рассматриваемой в контексте личностно-ориентированного обучения, состоит в том, что цель занятий и способы ее достижения должны определяться с позиции самого учащегося, на основе его интересов, индивидуальных особенностей, потребностей, мотивов, способностей. Вследствие этого личностно-ориентированное обу-

чение, лежащее в основе проектной методики, предполагает изменение основной схемы взаимодействия. Как отмечает И. А. Зимняя, «вместо широко распространенной схемы субъектно-объектного взаимодействия $S \rightarrow O$, где S – учитель, субъект педагогического воздействия и управления, а O – ученик, объект, должна иметь место схема субъектно-субъектного равно-партнерского учебного сотрудничества. То есть обучение осуществляется по схеме $S_1 \leftrightarrow S_n$, где S_1 – это учитель, человек, вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как к партнеру, информативный для школьника, интересный собеседник, содержательная личность, S_n – это школьник как единый взаимодействующий, коллективный, совокупный субъект партнерского общения» [22, с. 71].

На завершающем этапе средней общеобразовательной школы личностно-ориентированное проектное обучение является особенно значимым по следующим причинам:

1. Учащиеся 10–11-х классов в психологическом плане относятся к юношескому возрасту, который представляет собой «третий мир», существующий между детством и взрослостью.

2. Промежуточность общественного положения и статуса юношества способствует активизации мыслительной деятельности старшеклассников и повышению степени их самостоятельности.

3. На старшей ступени обучения активно развивается на основе рефлексии свое собственное самосознание, образ «Я», соотношение реального и идеального «Я».

4. Перед школьниками этого возраста стоит задача социального и личностного самоопределения, которая предполагает четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире, с чем связана необходимость развития самосознания, выработка мировоззрения и жизненной позиции [45, с. 166].

Далее рассмотрим деятельностный компонент, также лежащий в основе проектного обучения. Обратимся к общим положениям теории деятельности, сформулированным А. Н. Леонтьевым, И. А. Зимней.

Существенной особенностью любой деятельности, как подчеркивает И. А. Зимняя [22, с. 65], является ее мотивированность. Поскольку объектом обучения в преподавании ИЯ согласно личностно-деятельностному подходу служит речевая деятельность, а языковая система выступает только как средство реализации этой деятельности, то, как и всякая деятельность, речевая деятельность должна основываться на коммуникативно-познавательной потребности учащихся высказать

свою мысль. Эта потребность, как подчеркивает И. А. Зимняя [22, с. 70], входит в общую систему их мотивации. Соответственно у учителя ИЯ возникает педагогическая и психологическая проблема первоначального создания, формирования или сохранения уже существующей у школьника потребности общения на ИЯ и познания средством этого языка личностно значимой действительности.

Учебный проект является важным средством формирования мотивации изучения ИЯ.

Важнейшими факторами, которые способствуют формированию внутреннего мотива речевой деятельности при проектном обучении, по мнению авторов данного исследования, являются:

- связь идеи проекта с реальной жизнью: идея всякого проекта должна быть связана с созданием конкретного продукта или решения отдельной значимой для учащегося проблемы, взятой из реальной жизни в процессе практической деятельности;
- наличие интереса к выполнению проекта со стороны всех его участников: в процессе применения проектной методики очень важно добиться личностного принятия идеи проекта и пробуждения подлинного интереса к его реализации, что позволит добиваться успешного его выполнения и эффективности его обучающего воздействия;
- ведущая роль консультативно-координирующей функции преподавателя: переход с позиции лидера в позицию консультанта и координатора, что дает обучаемым реальную автономию и возможность проявления своей собственной инициативы и самостоятельности в процессе выполнения проекта, способствует саморазвитию личности.

Таким образом, проектная методика реализует личностный подход к учащимся, требующий прежде всего отношения к ученику как к личности с ее потребностями, возможностями и устремлениями.

1.2. Проектная методика обучения иностранным языкам в контексте современных педагогических технологий

В данном разделе целесообразно рассмотреть дидактические основы использования проектной методики в контексте современных педагогических технологий, которые включают следующие положения:

- 1) ориентационные изменения в школьной системе образования;
- 2) дидактическая структура проектного обучения как новой педагогической технологии в системе образования;
- 3) сравнительная характеристика традиционного классно-урочного и проектного обучения.

На протяжении последних десятилетий основные ориентации развития школьного образования в обществе нацелены на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности. Сегодня очевидным становится факт, что знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности, так как сами знания, вне определенных навыков и умений их использования, не решают проблемы образования человека и его подготовки к реальной деятельности вне стен учебного заведения [48, с. 8].

Анализ материалов международных научных конференций убеждает в том, что целью образования в настоящее время становятся не просто знания и умения, а определенные качества личности. Постиндустриальное общество заинтересовано в том, чтобы граждане были способны самостоятельно активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Школьное образование должно быть направлено, в соответствии с этим, на решение следующих задач.

1. Формирование готовности к решению различных проблем. Очевидно, что, в зависимости от ситуации, решение конкретной возникающей проблемы будет опираться на целый спектр знаний, навыков, умений в разных предметных областях.

Для того чтобы данное качество было сформировано, необходимо:

- сделать преподавание более проблемно-ориентированным;
- шире использовать рефлексивный подход в обучении;
- стимулировать у обучаемых умение не только отвечать на поставленные вопросы, но и формулировать свои собственные вопросы по курсу;
- усилить степень автономии учащихся;
- пересмотреть традиционную роль учителя и ученика на уроке.

2. Совершенствование билингвальной коммуникативной компетенции в устном и письменном общении с учетом социокультурных отличий современного мира.

3. Развитие стремления учиться всю жизнь, обновляя и совершенствуя полученные знания, умения и навыки применительно к изменяющимся условиям [48, с. 8–9].

Однако, как утверждает Е. С. Полат, «решить эти задачи не представлялось возможным в силу отсутствия реальных условий для выполнения при традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения, в большей степени ориентированных на классно-урочную систему занятий» [38, с. 13].

Задача школы, как подчеркивает Е. С. Полат [38, с. 14], заключается не столько в содержании образования, сколько в использовании новых технологий обучения.

Что же означает понятие «технология»?

Технология (от др.-греч. *τεχνή* – искусство, мастерство, умение) определяется как совокупность приемов и способов получения, обработки и переработки определенных изделий; как научная дисциплина, разрабатывающая и совершенствующая такие приемы и способы [54, с. 248].

Технология обучения – это комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения. Как подчеркивает Д. В. Чернилевский [54, с. 248–249], технология обучения предполагает управления процессом обучения, включает в себя два взаимосвязанных процесса: организацию деятельности учащихся и контроль этой деятельности.

Далее обратимся к понятию «проектирование» (от лат. *projectus* – брошенный вперед). Говоря о проектировании, следует заметить, что эта категория не является новой в педагогической теории. В последние десятилетия это понятие появилось в контексте новой программы образования, предложенной в конце 1970-х годов Королевским колледжем искусств Великобритании. Оно тесно связано с проектной культурой, являющейся той общей формой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания и исполнения и которая определяется как дизайн или проектирование.

Проектирование, как отмечает Н. П. Сибирская [47, с. 344], представляет собой деятельность по созданию образа будущего, предполагаемого явления. Оно является одним из аспектов творчества человека и основано на планировании, прогнозировании, принятии решений, разработке, научном исследовании.

Дж. К. Джонс [18, с. 43], определяя понятие «проектирование», отмечал: «Вот некоторые определения и формулировки процесса проектирования, появляющиеся в последнее время:

1. Моделирование предполагаемых действий до их осуществления, повторяемое до тех пор, пока не появится полная уверенность в конечном результате.

2. Осуществление очень сложного акта интуиции.

3. Оптимальное удовлетворение суммы истинных потребностей при определенном комплексе условий.

4. Вдохновенный прыжок от фактов настоящего к возможностям будущего».

Основываясь на понятиях технологии обучения и проектирования, Е. С. Полат [38, с. 67] рассматривает проектную методику *как совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта.*

Таким образом, проектная методика – это педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых путем самоорганизации и самообразования учащихся.

Исходя из данного определения, рассмотрим дидактическую структуру современной проектной методики.

Как известно, в области методики как частной теории обучения относится изучение цели, содержания, форм, методов и средств обучения по определенному учебному предмету. Метод представляет собой дидактическую категорию как совокупность теории, операций овладения определенной областью практических или теоретических знаний, той или иной деятельности. При проектном обучении метод рассматривается как способ достижения поставленной дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [38, с. 66].

Многие дидакты и педагоги [4; 5; 10; 15; 37; 42; 55; 56] обратились к этой методике, так как при ее использовании в учебном процессе решаются важные дидактические задачи:

- занятия не ограничиваются приобретением учащими определенными знаниями, умениями и навыками, а выходят на практические действия учащихся, затрагивая

их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация учащихся;

- учащиеся получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывая необходимую информацию не только из учебников, но и из других источников. При этом школьники учатся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, учатся устанавливать причинно-следственные связи;
- в проекте успешно реализуются различные формы организации учебной деятельности, в ходе которой осуществляется взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем, роль которого меняется: вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом;
- в проектной работе весь процесс ориентирован на учащегося: здесь прежде всего учитываются его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности;
- усиливается индивидуальная и коллективная ответственность учащихся за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый учащийся, работая индивидуально или в микрогруппе, должен представить всей группе результаты своей деятельности;
- совместная работа в рамках проекта учит учащихся доводить дело до конца, они должны задокументировать результаты своего труда, а именно: написать статью для газеты, сообщение, собрать и обработать статистические данные, сделать аудио- и видеозапись, оформить альбом, коллаж, стенгазету и т.д.

Таким образом, общей особенностью проективных приемов является наличие поставленной лично значимой проблемы и задачи решить ее. Если это теоретическая проблема, то процесс проектирования заключается в нахождении конкретного ее решения, если практическая – то задачей школьника является достижение конкретного результата этой проблемы, готового к внедрению. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных исследовательских, поисковых методов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний, умений из различных сфер науки, техники, творческих областей.

Необходимо также отметить, что в условиях проектного лично-ориентированного обучения учитель приобретает иную роль и функцию в учебном процессе. Проектное обуче-

ние, с решительностью заменяет, по материалам Е. С. Полат [38, с. 10], традиционную парадигму образования «*учитель – учебник – ученик*» на новую: «*ученик – учебник – учитель*».

Именно так построена система образования в лидирующих странах мира, что отражает гуманистическое направление в философии, психологии и педагогике.

Обратимся к сравнительной характеристике традиционной парадигмы образования и новой, применяемой при проектном обучении.

При этом наиболее существенным является рассуждение Р. П. Мильруда. Анализируя современные тенденции в образовании, Р. П. Мильруд [32, с. 17] подчеркивает следующее: «Если традиционно в учебной практике преобладают тренировочные приемы обучения, то современной тенденцией становится более активное использование проектных приемов». Главное различие, как утверждает Р. П. Мильруд [32, с. 17], заключается в том, что «с помощью тренировочных приемов обучения школьники усваивают готовое содержание, а с помощью проективных заданий они учатся творчески создавать содержание обучения и усваивать его».

Р. П. Мильруд действительно оказался прав в своих рассуждениях о сравнении традиционной и новой парадигм образования. В настоящее время традиционные школьные программы перегружены учебной информацией, что непосредственно приводит к заметному разрыву между теорией и практикой, так как в этой ситуации не может идти речь о формировании навыка применения. Проектное обучение при этом является более продуктивным, так как в процессе выполнения учебного проекта знания приобретаются учащимися в процессе использования информации при решении практических задач. Поиск же решения практических задач активизирует необходимость добывания знаний, познавательную деятельность.

Таким образом, содержание проектной деятельности учащихся усложняется по мере предыдущих, более простых проектных заданий. Проектирование помогает учащимся осознать роль знаний в жизни и обучении – знания перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании.

Выводы к главе 1

1. Проектная методика в рамках ретроспективного анализа основывается на личностно-деятельностном подходе, который означает переориентацию всего учебного процесса на

постановку и решение самими школьниками познавательных, коммуникативных и исследовательских задач. Это позволяет рассматривать проектное обучение как одну из наиболее продуктивных и интенсивных методик, которая способствует достижению высоких результатов обученности и образованности личности.

Ведущие положения проектной методики основаны:

- на учете особенностей личности учащихся;
- на связи идеи проекта с реальной жизнью;
- на изменении основной схемы взаимодействия учителя и учеников, которая предполагает субъектно-субъектное, равнопартнерское учебное сотрудничество учителя и учащихся;
- на значительном повышении уровня автономности учащихся при решении лично значимых проблем в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности;
- на значительном повышении уровня внутренней мотивации учащихся к более качественному овладению ИЯ.

2. Проектная методика является:

- альтернативным подходом в современной системе образования;
- новой педагогической технологией, представляющей собой совокупность поисковых, проблемных методов как дидактическое средство активизации познавательной деятельности учащихся, развития их креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств;
- продуктивным обучением, в основе которого лежит отличная от традиционной парадигма образования «ученик – учебник – учитель» и проективные приемы обучения: самостоятельное планирование, прогнозирование, принятие решений, детальная разработка лично значимой проблемы, научное исследование.

Современное проектное обучение нашло широкое применение в образовательных системах обучения многих стран мира. Его высокая эффективность подтверждается учителями Великобритании, США, Бельгии, Бразилии, Финляндии, Германии, Италии и других стран, где идеи Дж. Дьюи (гуманистического подхода к образованию) нашли широкое распространение и приобрели большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей

действительности в совместной деятельности школьников. Основной тезис современного понимания проектной методики сводится к следующему: *«Я знаю, для чего мне нужно то, что я познаю, и где и как я могу эти знания применить»* – и в настоящее время привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Глава 2.

ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Психолого-педагогические основы технологии использования проектной методики в обучении иностранным языкам

В данном разделе предпринята попытка рассмотрения психолого-педагогических основ использования проектной методики с учетом специфики иностранного языка как учебного предмета на старшей ступени обучения в средней общеобразовательной школе, которые включают следующие положения:

- роль ИЯ как учебного предмета в современной образовательной системе;
- специфика обучения ИЯ на старшей ступени средней общеобразовательной школы, основные цели и задачи;
- использование проектной методики с учетом специфики обучения ИЯ на старшей ступени обучения средней общеобразовательной школы.

Перед современной школой стоят задачи, связанные с созданием условий для интеллектуального и духовно-нравственного развития учащихся, для подготовки интеллигентного человека; для воспитания в каждом школьнике потребности в самообразовании, самовоспитании и саморазвитии; для формирования у учащихся широкого и гуманного взгляда на мир.

Система урочной и внеурочной работы в школе по всем учебным дисциплинам должна быть направлена на решение указанных задач.

ИЯ является деятельностным учебным предметом, который обладает образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом, создающим прочную основу для формирования интеллигентного человека.

В целях обеспечения непрерывности языкового образования общеобразовательная школа предоставляет учащимся, закончившим базовый курс обучения в 9-м классе, возмож-

ность продолжить изучение ИЯ на старшем этапе (10–11-е классы).

Рассмотрим характерные особенности обучения ИЯ на старшем этапе.

Согласно материалам сборника, содержащего комплект программно-нормативных документов для 10–11-х классов [40, с. 13–14], таковыми являются:

1) более активное взаимодействие всех видов речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования, письма);

2) использование аутентичных проблемных публицистических и художественных текстов в качестве источников информации, затрагивающих актуальные темы современности;

3) большая инициативность и спонтанность речи учащихся, в которой могут затрагиваться нестандартные ситуации общения;

4) основные виды диалогической речи – свободная беседа, групповое обсуждение предложенной проблемы, преобладание диалога – обмена мнениями;

5) построение развернутых собственных высказываний на основе текста и самостоятельно с достаточной аргументацией по поводу прочитанного или услышанного.

Таким образом, основной целью обучения ИЯ на старшем этапе является совершенствование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, являющееся главным условием осуществления межкультурной коммуникации в целом.

На завершающем этапе обучения целесообразно использовать такую педагогическую технологию, которая давала бы возможность учителю ввести своих учеников в процесс познания, нацелить их на поиск знаний, то есть способствовала бы дальнейшему развитию вторичной языковой личности и совершенствованию первичной, дальнейшему формированию коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенции.

При этом наиболее логичным является рассмотрение психолого-педагогических основ использования проектной методики с учетом специфики ИЯ как учебного предмета на старшей ступени обучения средней общеобразовательной школы.

Каким же образом проектная методика может быть использована в преподавании ИЯ на старшей ступени обучения?

Объектом изучения ИЯ является иноязычная речевая деятельность как важнейшее средство межкультурного взаимодействия в целом. По утверждению И. Л. Бим [5, с. 11], межкультурное взаимодействие возможно только в том случае,

если у школьников будут сформированы все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ИКК): языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебная.

Проектная методика как современная педагогическая технология обеспечивает успешное формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а следовательно, и развитие вторичной языковой личности.

Обозначим существенные методические выводы, лежащие в основе проектного обучения как современной педагогической технологии на этапе творческого применения языкового материала:

1. Чтобы сформировать у школьников необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, а также языковую компетенцию на уровне, определенном программой, необходима активная устная практика для каждого ученика группы.

2. Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысли, рассуждать над путями решения этих проблем с тем, чтобы дети акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступает в своей прямой функции – формировании и формулировании этих мыслей.

3. Чтобы учащиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, но искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре [42, № 2, с. 5].

Основная идея подобного подхода к обучению ИЯ, таким образом, заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления искусства владения определенными языковыми средствами.

Признаками проектной методики как новой личностно-ориентированной технологии являются:

1. Наличие концептуальной идеи автора – личностно-деятельностный подход к обучению ИЯ.

2. Точность и предсказуемость результатов, осознание путей их достижения.

3. Нацеленность на создание конкретного речевого продукта (диалог, монолог и т.д.), воплощенных в видах и формах учебной и внеучебной деятельности (коллаж, комикс, сценарий, дневник, стенгазета).

4. Связь идеи проекта с реальной жизнью: наличие связей между теорией и практикой.

5. Самоорганизация и ответственность участников проекта. Консультационно-координирующий характер деятельности учителя.

6. Обоснованная технология обучения коммуникативной компетенции (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебной), которая является главным условием развития межкультурной коммуникации в целом. Данная технология предусматривает временную и структурную завершенность проекта, а именно наличие четкого алгоритма выполнения последовательных действий.

Анализируя вышесказанное, определим основные принципы использования проектного обучения на старшей ступени средней общеобразовательной школы в рамках собственно-методических принципов обучения ИЯ.

1. Принцип коммуникативности. Данный принцип обуславливает всю учебно-познавательную деятельность учащихся в процессе осуществления проекта, предполагая целенаправленный, мотивированный характер их речевой деятельности, наличие определенных взаимоотношений между участниками проекта, практическую ориентацию каждого занятия.

Личностно-значимое, мотивированное речевое высказывание учащегося в проектной деятельности является главным условием, которое служит наилучшей предпосылкой формирования речевой деятельности говорения.

Выделяют следующие принципы коммуникативного подхода в рамках проектной методики обучения ИЯ:

1. В процессе проектного обучения учащиеся включаются в познание окружающего мира и выполняют проблемные задания, развивающие самосознание, мышление.

2. В процессе проектной деятельности учащиеся принимают активное участие в формировании ведущих и текущих (промежуточных) целей и задач; ищут пути их решения, выбирают оптимальное решение при наличии альтернативы, осуществляют и аргументируют выбор; предусматривают последствия выбора, действуют самостоятельно: сравнивают полученное с требуемым; корректируют деятельность с учетом промежуточных результатов; объективно оценивают результат проектной работы и результат проектирования.

3. Учащимся дается возможность выражать свои собственные мнения, чувства, поделиться опытом. Том Хатчинсон (Tom Hutchinson) [59, с. 11] при этом утверждал: “Project work is very personal. There is nothing simulated about the project. The students are writing about their own lives: their house, their family, their own town, their dreams and fantasies, their own research into topic that interest them”. Язык, по утверждению Т. Хатчинсона [59, с. 13], должен быть средством общения и проектная работа раскрывает учащимся большие возможности для пользования языком с целью его совершенствования. Довольно-таки «чужая» информация, например о “Janet and John’s family”, “Mr. Smith’s house”, не способствует развитию коммуникативной компетенции в должной степени.

4. Поощряется совместная работа учащихся (в группах, командах). Работа в коллективе и присутствующий при этом «дух соревнования» значительно повышают мотивацию учащихся, давая им возможность обмениваться идеями и помогать друг другу.

Следовательно, в процессе активной мыслительной иноязычной речевой деятельности при проектной работе возникают различного рода связи между иностранным языком и собственным миром учащегося, что способствует развитию коммуникативной компетенции.

Рассмотрим представленную ниже схему (рис. 1.1) [59].

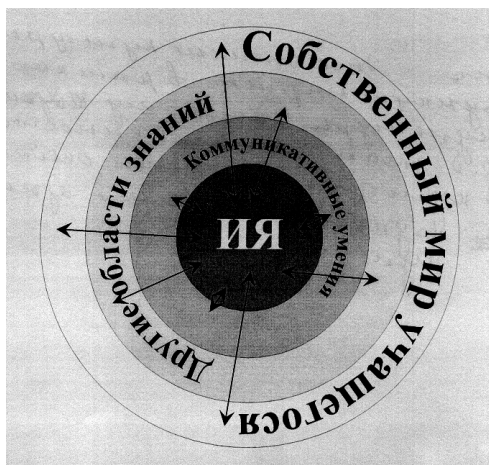


Рис. 1.1. Проектная работа и интеграция

Как показано на схеме, проектная работа является источником использования широкого спектра коммуникативных навыков и умений, что дает право учащимся расширять и углублять знания, полученные из разных областей, а также предоставляет возможность открыто высказываться о вещах, которые действительно имеют большое значение для их собственной жизни. Сплетение языка с действительными нуждами учащегося, когда непосредственная цель действия (его предмет) совпадает с мотивом, потребностью самого ученика поделиться своей мыслью с учителем, является основой коммуникативного подхода при проектном обучении ИЯ.

2. Принцип ситуативной обусловленности. Учащиеся принимают активное участие в деятельности, имитирующей реальные ситуации. В процессе проекта организуется совместная работа учащихся на личностно значимые темы: “Our House of Tomorrow”, “We are against Violence”, “My Dream family” и т.д.

3. Принцип проблемности. Данный принцип предусматривает выполнение проекта как решение коммуникативно-познавательных задач различного уровня сложности.

В основе любого проекта лежит проблема, требующая определенных языковых средств со стороны учащихся для ее разработки и решения и имеющая определенную практическую и теоретическую познавательную значимость. Например:

1. Система школьного образования в России и странах изучаемых языков. (Проблема: можно ли построить школу будущего, взяв все положительное, что есть в школьном образовании России, Великобритании, США? Какой вы ее (школу) представляете?)

2. Культура России и стран изучаемых языков. (Проблема: помогает ли знание культуры, традиций, обычаев лучше понять национальный характер?)

3. Средства массовой информации. (Проблема: влияют ли средства массовой информации на формирование нашего мировоззрения?)

4. Охрана окружающей среды. (Проблема: как демократическое общество решает проблемы окружающей среды?)

Необходимо отметить, что успешное решение личностно значимой проблемы предполагает интеграцию знаний из других областей. Так, после изучения темы “Education” (Образование) учащимся предлагается составить проект “The schools of tomorrow” (Школы будущего), взяв все положительное, что есть в школьном образовании России, Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. При этом учащиеся,

работая над проектом, воспроизводят в памяти знания из различных областей, полученные на уроках иностранного языка, а также истории, географии и других, что способствует актуализации пройденного материала. С другой стороны, поиск решения практических задач актуализирует необходимость добывания новых знаний, познавательную деятельность учащихся.

Если при традиционном подходе учащимся приходится неоднократно сталкиваться с трудностями в выполнении заданий, требующих ассоциаций со знаниями, усвоенными ранее, то по проектной методике учащиеся освобождаются в большей части от таких трудностей, так как в процессе разработки проекта собственная заинтересованность учащегося, его внутренние мотивы, стремление проявить свои творческие способности, заставляющие активно мыслить, рассуждать над проблемой, раскрывают в его памяти необыкновенные речевые ресурсы, которые он использует в новой сложившейся ситуации. В большинстве методических пособий указывается, что межпредметные связи в проектной работе способствуют развитию у учащихся познавательной активности, воображения, самодисциплины, навыков совместных действий и умения вести исследовательскую работу.

Таким образом, в основе творческого решения проблемы, как ведущей составляющей проектного обучения, лежит не только знание ИЯ, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых для решения этой проблемы. Процесс интеграции при проектном обучении ИЯ помогает учащимся осознать роль языковых знаний, которые становятся основным средством при успешном овладении иноязычной речевой деятельностью, помогают овладевать культурными образцами мышления, формировать свои мыслительные стратегии и смело вступать в межкультурную коммуникацию.

4. Принцип соизучения языка и культуры. Данный принцип предполагает создание диалога культур в процессе иноязычной речевой деятельности учащихся.

Рассмотрим схемы на рис. 1.2, 1.3 [59].



Рис. 1.2. Иностранный язык и культура при традиционном подходе



Рис. 1.3. Иностранный язык и культура при проектном подходе

Язык – это элемент культуры, он функционирует в рамках определенной культуры, поэтому обучающиеся должны быть знакомы с особенностями данной культуры, а также с особенностями функционирования языка в культуре. Поэтому ИЯ должен быть не просто средством узнавания иностранной культуры и истории, он также должен быть средством общения учащимся о своей собственной культуре, то есть должен способствовать созданию диалога культур. Таким образом, ИЯ в проектной работе является также и связующим звеном между англо-говорящим миром и собственным миром ученика.

5. Принцип автономности. Проектная работа устраняет зависимость ученика от преподавателя путем самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного продукта или решения отдельной проблемы, взятой из реальной жизни. Следовательно, одним из главных принципов работы по проектной методике при обучении иностранному языку на старшем этапе является предоставление обучаемым реальной автономии и возможности проявления инициативы и самостоятельности в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности.

Развитие автономии учащегося в учебной деятельности по овладению изучаемым языком выделяется в качестве важной образовательной цели в современных программах по изучению иностранных языков. При этом уровень автономии, самостоятельности в процессе изучения иностранных языков рассматривается как обязательный критерий уровня владения изучаемым языком [27, с. 9].

Ориентированная на личность обучаемого проектная методика предполагает, таким образом, следующее: учащиеся самостоятельно определяют цели и задачи иноязычной речевой деятельности, отбирают необходимый материал, пользуясь разнообразными источниками информации, планируют содержание иноязычной речевой деятельности и осуществляют ее, добываясь искомого результата.

Наряду с этим учащиеся нуждаются в целом ряде определенных интеллектуальных, творческих, коммуникативных умений, необходимых и достаточных для самостоятельного решения проблемы, лежащей в основе проектной методики обучения иностранным языкам. Е. С. Полат [42, № 2, с. 5] выделяет следующие умения, которые способствуют успешному овладению проектной деятельностью:

1) *интеллектуальные* (умение работать с информацией, с текстом (выделить главную мысль, вести поиск информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т.п., умение работать с разнообразными справочными материалами);

2) *творческие* (умение генерировать идеи, для чего требуются знания в различных областях; умение находить не один, а несколько вариантов решения проблемы; умение прогнозировать последствия того или иного решения);

3) *коммуникативные* (умение вести дискуссию, слушать и слышать своего собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль).

В контексте автономного учения проектное обучение предполагает формирование также и умений осознавать собственные потребности, выбирать адекватные способы и средства их реализации, оценивать результаты своего труда.

Важным моментом является и то, что учащимся рекомендуется вести дневник, – это позволяет им участвовать в обсуждении хода и результатов учебного процесса. В дневнике школьники формулируют свои чувства и отношение к этому процессу, делают выводы о факторах, стимулирующих или тормозящих его. Дневник позволяет фиксировать каждый успешный шаг в овладении языком, удачно выбранные приемы работы и учебные материалы; непрерывно оценивать собственный прогресс, вести диалог с учителем.

Анализируя важнейшую составляющую проектного обучения – автономность учащихся, необходимо сделать следующий вывод: в ходе проективной деятельности в процессе иноязычного общения учащийся овладевает целым рядом важнейших умений: осознавать свои цели и потребности, отбирать необходимые материалы, планировать и прогнозировать результаты, пользоваться различными видами учебных материалов; осмысливать и обсуждать ход и результаты; взаимодействовать с учителем и товарищами; активно мыслить и познавать действительность посредством ИЯ, добывать необ-

ходимые знания и умения и успешно использовать их в практической деятельности.

Для выпускников школы автономность при проектировании является средством для повышения внутренней мотивации и может стать целью, реализация которой ведет к возможности самообразования в сфере изучения ИЯ.

Исходя из приведенной сущностной характеристики проектной методики с учетом ИЯ как учебного предмета, необходимо отметить, что проектная методика как нельзя лучше подходит к продуктивным методикам обучения ИЯ, иноязычной культуре и межкультурной коммуникации, суть которой – развивающее, личностно-ориентированное обучение.

2.2. Технология проектного обучения иностранному языку на старшей ступени средней общеобразовательной школы

При описании методики использования проектного обучения ИЯ на старшей ступени обучения средней общеобразовательной школы необходимо рассмотреть конкретные обучающие действия учителя и учебные действия учеников в процессе проектной деятельности с учетом основных психолого-педагогических факторов и специфики ИЯ как учебного предмета.

Обозначим основные особенности организации проектной работы в процессе обучения ИЯ на завершающем этапе средней общеобразовательной школы.

Необходимыми требованиями к использованию проектной методики при обучении ИЯ являются:

1) наличие личностно значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи, требующей интегрированного знания, поиска для ее решения): исследования истории возникновения различных праздников в англоговорящих странах – St. Patrick's Day, Thanksgiving Day, Halloween, Christmas, Mother's Day и т.д.; организация путешествий в разные страны; проблема семьи; проблема свободного времени у молодежи; проблема обустройства дома; проблема отношений между поколениями и т.п.;

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, совместный выпуск газеты, альманаха с репортажем с места событий; программа туристического маршрута; план обустройства дома, парка; планировка и обустройство квартиры и т.д.);

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;

4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий (алгоритм проведения проектной деятельности):

- выдвижение гипотезы их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и прочих);
- обсуждение способов формирования конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и т.д.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Далее целесообразным является определение этапов разработки структуры проекта и его проведения.

Технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа: *подготовительный*, *основной* и *заключительный*. На каждом этапе решаются конкретные задачи, определяется характер деятельности учащихся и учителя.

Схематично этапы проектирования можно рассмотреть в табл. 1.1 [55].

Таблица 1.1. Этапы проектирования

Этапы	Содержание работы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
1. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ			
Этап мотивации и целеполагания	а) Определение темы; б) выявление одной или нескольких проблем; в) уточнение целей коночного результата; г) выбор рабочих групп	Уточняют информацию. Обсуждают задание. Выявляют проблемы	Мотивирует учащихся. Помогает в постановке целей проекта. Наблюдает

Этапы	Содержание работы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
Этап планирования	а) Анализ проблемы, выдвижение гипотез, обоснование каждой из гипотез; б) определение источников информации, способов ее сбора и анализа; в) постановка задач и выбор критериев оценки результатов; г) распределение ролей в команде	Выдвигают гипотезы решения проблем, формируют задачи. Определяют источники информации. Выбирают и обосновывают свои критерии успеха	Помогает в анализе и синтезе. Наблюдает
Этапы принятия решений	а) Обсуждение методов проверки принятых гипотез («мозговой штурм»); б) выбор оптимального варианта; в) определение способа представления результата; г) сбор информации – интервью, опросы, наблюдения, эксперименты	Обсуждают методы проверки. Выбирают оптимальный вариант. Уточняют источники информации.	Наблюдает. Консультирует. Советует (по просьбе). Косвенно руководит

Этапы	Содержание работы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
<i>2. ОСНОВНОЙ</i>			
Этап выполнения проекта	Поиск необходимой информации, подтверждающей или опровергающей гипотезу. Выполнение проекта	Работают с информацией. Проводят исследования. Синтезируют и анализируют идеи. Оформляют проект.	Наблюдает. Направляет процесс анализа (если это необходимо). Составляет и заполняет индивидуальные карты текущего контроля за проектной деятельностью на каждого учащегося
<i>3. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ</i>			
Этап защиты проекта	а) Подготовка и оформление доклада; б) обоснование процесса проектирования; в) объяснение полученных результатов; г) коллективная защита проекта	Защищают проект	Наблюдает. Направляет процесс защиты (если необходимо). Задает вопросы в роли рядового участника
Этап проверки и оценки результатов	а) Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач); б) анализ достижения поставленной цели; в) оценка результатов, выявление новых проблем	Коллективный самоанализ проекта и самооценка.	Участвует в коллективном анализе и оценке результатов проекта

Из табл. 1.1 видно, что технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе решаются определенные задачи, устанавливается характер деятельности учащихся и учителя.

Важнейшую роль при организации проектной деятельности выполняет сам учитель.

Деятельность преподавателя на разных этапах меняется. На подготовительном она состоит в том, чтобы инициировать идеи проекта или создать условия для появления идеи проекта, а также оказать помощь в первоначальном рамочном планировании. Таким образом, здесь преобладает *регулятивно-организационная* функция. На этом этапе реализации проекта преподаватель выступает в роли помощника, консультанта по отдельным вопросам, источника дополнительной информации. Существенная роль отводится координации действий между отдельными микрогруппами и участниками проекта. Иными словами, на данном этапе ведущей функцией учителя является *консультационно-координирующая*. На заключительном этапе возрастает роль *контрольно-оценочной* функции, поскольку учитель принимает участие в подведении итогов работы в качестве независимого эксперта.

Контрольно-оценочная функция учителя заключается в оценивании проектной деятельности и подведении итогов.

Анализ литературы по данной проблеме [38; 42, № 2; 55; 56] позволил выявить несколько способов оценки проектной деятельности учителя. Наиболее интересными, по мнению автора данного исследования, являются:

- способ оценки, разработанный доктором педагогических наук, проректором Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования И. Чечель;
- способ оценки, разработанный доцентом МПГУ П. С. Лернером.

И. Чечель предлагает для старшеклассников наиболее сложный рейтинговый подход, где выделены и оцениваются 10 критериев на 4 уровнях (0, 5, 10, 20 баллов). Оценка складывается из суммы среднеарифметической величины коллективной оценки, самооценки и оценки преподавателя. И. Чечель выделяет 5 критериев выполнения и 5 критериев защиты проекта, каждый из которых оценивается отдельно.

П. С. Лернер оценивает общее влияние исследовательской поисковой деятельности на образовательный процесс, а так-

же предлагает комплексный вариант, интегрирующий объективную часть (коллективное оценивание экспертов-учащихся данного класса) и субъективную часть, формируемую самим учащимся по 12 позициям.

Проектная работа в большинстве случаев подразумевает и этап *применения результатов проектирования*: учащиеся делают заключения о возможности применения полученных практических результатов в жизни своего города, страны, а также приходят к формулированию новых проблем.

Преподаватель при общем руководстве проектом должен постоянно уметь «переключаться» от выполнения одной функции к другой или совмещать их. В этом заключается сложность руководства проектом. Не все преподаватели умеют или хотят отказаться от функции лидера и стать консультантом-координатором, то есть предоставить своим обучаемым реальную автономию и возможность проявления инициативы и самостоятельности.

Далее рассмотрим типологию проектов, их структурирование, сущностную характеристику.

Рассматривая в данном исследовании технологию использования проектной методики при обучении ИЯ на старшей ступени средней школы, необходимо прежде всего отметить, что проекты могут быть разными и их использование в учебном процессе требует от учителя серьезной подготовительной работы. Метод проектов можно применять как в обычном классе в виде индивидуальной или групповой самостоятельной работы учащихся в течение различного по продолжительности времени, так и с использованием современных средств информационных технологий, в частности компьютерных телекоммуникаций.

Разрабатывая проект вместе со своими учениками, готовясь к нему, подбирая необходимые материалы, нужно четко осознавать его особенности и соответственно планировать работу. Поэтому, приступая к работе над проектом, важно ознакомиться с их типологией.

Современный подход к вопросу классификации проектов, ссылаясь на исследование Е. С. Полат [42, № 2, с. 6], прежде всего определяется рядом общедидактических принципов.

Рассмотрим таблицу классификации современных проектов (табл. 1.2) [42, № 2].

Как показывает данная таблица, каждый тип проекта имеет тот или иной вид координации, сроки исполнения, этапность, количество участников. Поэтому, разрабатывая проект, надо иметь в виду признаки и характерные особенности

Таблица 1.2. Таблица классификации современных проектов

Общедидактический принцип	Типы проектов	Краткая характеристика
Доминирующий в проекте метод или вид деятельности	Исследовательский	Требует хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности предмета исследования
	Творческий	Предполагает творческое оформление результатов, не имеет детально проработанной структуры совместной деятельности участников, которая развивается, подчиняясь конечному результату
	Ролево-игровой	Предполагает распределение участниками определенных ролей: литературные персонажи, выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения. Структура намечается и остается открытой до окончания работы
	Информационный (ознакомительно-ориентировочный)	Предполагает сбор информации о каком-то объекте, явлении; ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Требует хорошо продуманной структуры: цель проекта (предмет информационного поиска), способы обработки информации (анализ, синтез идей, аргументированные выводы), результат информационного поиска (статья, доклад, реферат), презентация
	Предметно-ориентировочный	Предполагает четко обозначенный с самого начала результат деятельности, ориентированный на социальные интересы самих участников. Требует хорошо продуманной структуры, сценария всей деятельности его участников с определением функции каждого из них
Предметно-содержательная область	Монопроект	Проводится в рамках одного учебного предмета. При этом выбираются наиболее сложные разделы программы (в курсе ИЯ это темы, связанные со страноведческой, социальной, исторической тематикой), требует тщательной структуризации по урокам с четким обозначением целей, задач проекта, тех знаний, умений, которые ученики в результате должны приобрести
	Межпредметный	Выполняется, как правило, во внеурочное время. Требует очень квалифицированной координации со стороны специалистов, слаженной работы многих творческих групп, хорошо проработанной формы промежуточных и итоговой презентаций

Общедидактический принцип	Типы проектов	Краткая характеристика
Характер координации проекта	С открытой координацией (непосредственный)	Предполагает консультационно-координирующую функцию руководителя проекта
	Со скрытой координацией (телекоммуникационный проект)	Координатор выступает как полноправный участник проекта. Предполагает совместную учебно-познавательную деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций и направленную на достижение общего результата совместной деятельности. Межпредметные проекты требуют привлечения интегрированного знания, в большей степени способствуют диалогу культур
Характер контактов	Внутренний (региональный)	Организуют внутри школы, между школами, классами внутри региона одной страны
	Международный	Предполагает участие школьников из разных стран
Количество участников проекта	Личностный	Проводится индивидуально, между двумя партнерами
	Парный	Проводится между парами участников
	Групповой	Проводится между группами
Продолжительность проведения	Краткосрочный	Проводится для решения небольшой проблемы или части более значимой проблемы
	Средней продолжительности (1–2 месяца). Долгосрочный (до года)	Междисциплинарный, содержит достаточно значимую проблему

каждого из них. В реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих проектов, проектно-ориентированных и ролево-игровых.

Характер организации проекта в большой степени зависит как от типа проекта, так и от его темы (содержания), условий проведения. Если это исследовательский проект, то он непременно включает этапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах. Поэтому необходимо отслеживать деятельность учащихся поэтапно, оценивая ее шаг за шагом. При поэтапном оценивании необходимо использовать разно-

образные формы поощрения: «Все правильно, продолжайте» или «Надо бы остановиться и подумать». В ролево-игровых проектах, предусматривающих соревновательный характер, может использоваться балльная система. В творческих проектах часто бывает невозможно оценить промежуточные результаты, но отслеживать работу необходимо, чтобы вовремя прийти на помощь, если это потребуется.

Проект – это решение, исследование определенной проблемы, его практическая или теоретическая реализация. Проектная деятельность учащихся подчинена определенному алгоритму и является сложной, состоящей из нескольких этапов творческой, исследовательской работы. Этим проектная методика отличается от работы над темой, в которой часто достаточно просто усвоить новый материал по теме; от ролевой игры, дискуссии и т.п., в которых роли распределяются в групповой работе для осуществления следующего методического замысла: лучшего усвоения материала, стимулирования интереса, мотивации познавательной деятельности учащихся. Все указанные методические цели могут присутствовать и при использовании проектной методики, но, кроме всего прочего, ей обязательно присущи исследование проблемы, творческая поисковая деятельность, воплощенная в каком-либо конкретном продукте.

Однако работа над проектом содержит определенные трудности. Не всегда учащиеся готовы или способны осуществлять проектную деятельность на ИЯ: вести дискуссию, обсуждать организационные вопросы, излагать ход мыслей и т.д. Неизбежны и языковые ошибки, так как часть дополнительной информации незнакома учащимся и вызывает определенные языковые трудности. Поэтому повторение и обобщение необходимого грамматического и лексического материала должны предшествовать разработке проектов, а сами проекты целесообразно проводить на заключительном этапе работы над темой, когда уже созданы условия для свободной импровизации в работе с языковым и речевым материалом.

Выполнение проектных заданий и участие в проекте позволяют учащимся видеть практическую пользу от изучения ИЯ, следствием чего является повышения интереса к учебному предмету, исследовательской работе в процессе «добывания знаний» и их сознательного применения в различных иноязычных речевых ситуациях, а значит, способствуют возрастанию коммуникативной компетенции учащихся, развитию их языковой личности, высокой мотивированности обучаемых.

Результативность проектной работы зависит от множества факторов, которые должны отслеживаться учителем при

планировании того или иного проекта. Знание основных особенностей типологии проекта является необходимым условием успешной реализации проекта, а значит, осуществления продуктивной иноязычной речевой деятельности учащихся в процессе обучения ИЯ.

2.3. Обобщение опубликованного педагогического опыта по применению проектной методики в процессе преподавания иностранного языка

Международный телекоммуникационный образовательный археологический проект “Global Village – Fort Ross”¹

Постановка проблемы. Настоящий проект возник на базе международного телекоммуникационного образовательного археологического проекта “Global Village”. Проект объединяет усилия школьников, ученых и возможности Интернета. Планируется участие трех основных групп школьников: Аляски, Калифорнии и России. Американская сторона спонсируется Калифорнийским департаментом по вопросам содержания парков и заповедников (DPR); Калифорнийским университетом Беркли (UCB); Ассоциацией интерпретаторов истории в Форт-Россе (FRIA) и Обществом калифорнийских археологов (SCA).

Идея проекта заключается в том, что весь мир имеет возможность свободного общения, невзирая на политику, географию и культуру. Мир представляется координаторам проекта одной «большой деревней» (global village). С основанием поселения русских в Форт-Россе в 1812 г. возникла разноэтническая община на северном побережье Калифорнии. Русские, коренные народы Аляски, аборигены Калифорнии жили и работали вместе и образовали единую дружную семью. Подобно Форт-Россу, в настоящее время появилась возможность тесного контакта по всему миру посредством Интернета. С 1 января 1997 г. стартовал проект, открывающий узел связи, на страницах которого размещался материал, касающийся вопросов археологии и истории Форт-Росса.

Работая вместе, профессиональные археологи и местные учителя школ разработали полезные упражнения и задания для школьных уроков. Весной 1998 г. археологическая группа под руководством ученых из Калифорнийского университета

¹ На основе опубликованного опыта преподавателя английского языка экспериментальной школы № 44 Иркутска Л. А. Глацковой в рамках внеклассной работы по воспитанию чувства гражданственности при обучении ИЯ.

в Беркли (профессор Лайтфут) проведет раскопки в Форт-Россе. Предполагается, что не менее шести школ будет отобрано для «электронного» участия в раскопках. Забегая вперед, скажу, что реально в проекте участвовала только наша иркутская школа, так как основная информация, касающаяся данного исторического периода, находится в наших архивах и музеях.

Археологи будут делиться результатами своих исследований со школьниками, которые, в свою очередь, станут анализировать полученные данные (фотографии, рисунки и т.д.) и помогать в определении хода исследования, основываясь на своих собственных выводах и советах местных ученых.

Цели проекта. Цели настоящего проекта полностью согласуются с основными положениями международного телекоммуникационного проекта “Global Village”:

- способствовать общению между школьниками, учителями, учеными разных стран, невзирая на особенности культуры, политики и минуя границы;
- использовать Интернет для повышения эффективности образования;
- способствовать активному знакомству со своим собственным культурным наследием;
- повысить культуру школьников в вопросах сохранения парков и заповедников;
- развивать международное сотрудничество школьников Иркутска и Калифорнии.

Задачи и результаты проекта. Создание клуба юных краеведов на базе Музея истории Иркутска будет способствовать активному решению следующих задач:

1. Привлечение внимания широкой общественности Иркутска к изучаемой проблеме.
2. Активное изучение места и роли Иркутска в освоении новых земель на североамериканском континенте.
3. Развитие навыков переводческой деятельности у школьников.
4. Организация международного экологического лагеря летнего труда и отдыха школьников – участников проекта.

Мероприятия. В ходе проекта установились тесные контакты с американской стороной. Взаимный обмен информацией расширял знания о Русской Америке и поселении Форт-Росс. Учащиеся школ № 24 и 44 использовали полученную информацию при подготовке городских и школьных конференций по темам: «Поселение русских в Форт-Россе» (Оксана Першутова), «Декабристы и деятельность РАК» (Артем Райников), «И. В. Кусков и его родословная» (Анна Куклина),

«Крепость и поселение – интерпретация прошлого в государственном историческом парке Форт-Росса» (Яна Рагускина), «Форт-Росс: история заселения», «Коренное население Северной Калифорнии» (Таня Карелина), «Раскопки в Форт-Россе. Находки и открытия» (Денис Глацков), «Одежда времен Шелехова» (Елена и Николай Ильины).

Вся полученная информация размещалась на странице электронного журнала клуба «Иркутск – Форт-Росс» (<http://ifrc.irk.ru>).

Кульминацией проекта явился визит американских школьников и учителей (8 человек) в Иркутск, в гости к друзьям по переписке. Проект имел свое развитие в активном участии в археологических раскопках на территории Вознесенского монастыря, а в дальнейшем – в пребывании в международном детском экологическом лагере на озере Байкал. За время пребывания в Иркутске группа имела возможность посетить могилу Г. И. Шелехова, побывать в городе-спутнике Иркутска Шелехове, встретиться с детьми и работниками Дома творчества, изучающими русские танцы.

Совместные работа и отдых русских и американских школьников показали, что проблемы были общими и пути их решения находились объединенными усилиями педагогов русской и американской сторон. Не существовало языкового барьера – уровень владения английским языком позволял ребятам свободно общаться, американские школьники проявили интерес к изучению русского языка, впоследствии некоторые из них занялись серьезным изучением русского языка у себя на родине. Игры и соревнования, походы и развлечения очень сблизили ребят. Проходил процесс взаимного проникновения культур. Американцы были поражены гостеприимством русских, величием Байкала, первозданностью природы Забайкальского заповедника.

Ответный визит русской делегации проходил в Дни живой истории (Living History Days) в Форт-Россе. Интереснейшая программа была подготовлена руководителями проекта. Ученики (русские и американские) приняли участие в праздничном представлении – они все были одеты в русские костюмы того времени, исполняя роли солдат, матросов, рабочего люда. Ребята палили из пушек того времени, варили русский борщ, учились плести корзинки из лозы, делали восковые свечи, пекли хлеб и ставили самовар, а затем у костра пели русские песни.

Ребята участвовали в археологических раскопках на территории Форт-Росса; в другие дни пребывания ознакомились

с городом Сан-Франциско, посетив его мэрию и российское консульство. При этом стирались различия между детьми – перед ними стояли одни и те же задачи и решение одних проблем.

Бесспорно, парки и парковые зоны Калифорнии оставили неизгладимое впечатление. Было выяснено, что забота об окружающей среде, проблемы переработки отходов (уничтожение и переработка мусора из разных типов материалов), охрана животных, экологическое воспитание детей стоят на первом месте в системе образования Америки.

Дальнейшая работа клуба строится на поднятии чувства национального достоинства россиян, воспитании чувства гражданственности у нашего подрастающего поколения через сохранение национальных культурных обычаев и традиций.

Клуб, изучая исторические аспекты Русской Америки, пытается решить эти задачи.

Выводы к главе 2

1. Интегративной целью обучения ИЯ на современном этапе образования является способность и готовность учащихся осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение в заданных государственным стандартом образования пределах. Проектная методика, в основе которой лежит концепция личностно-деятельностного подхода, отвечает современным образовательным требованиям.

Целью обучения ИЯ является совершенствование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции учащегося в процессе иноязычной речевой деятельности, мобилизация творческих способностей и личностного потенциала учащегося при осознании себя как субъекта учебной деятельности по овладению ИЯ, критической рефлексии собственного опыта учебной деятельности и способности к саморазвитию в процессе гибкой, конструктивной мыслительной деятельности.

В соответствии с поставленной целью *содержание* обучения ИЯ с использованием проектной методики составляют лингвистические и социокультурные знания, которые формируются у учеников в процессе овладения новым языковым материалом по теме проекта, в процессе поиска значимой информации из иноязычных источников.

Группа навыков и умений по оперированию знаниями, приобретаемыми в процессе проектной деятельности, включает умения *интеллектуальные* (умения работать с инфор-

мацией, ориентироваться в информационном пространстве, систематизировать знания, выделять главную мысль; умения вести поиск новой фактологической информации, анализировать гипотезу и ее разрешение; умения делать обобщения и выводы, работать со справочными материалами); *творческие* (умения генерировать идею, находить несколько вариантов решения проблемы, выбирать наиболее рациональный из них, прогнозировать последствия принятых решений, умение видеть новую проблему); *коммуникативные* (умения вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, умение находить компромисс с собеседником, умение лаконично излагать свою мысль); а также навыки и умения, связанные с осуществлением всех видов речевой деятельности и методологические (умения работать в библиотеках, на компьютере, в телекоммуникационных сетях). Названные навыки и умения должны быть взаимосвязаны и дополнять друг друга.

Ведущие принципы, реализуемые в ходе обучения ИЯ с помощью проектной методики:

- принцип коммуникативности;
- принцип ситуативной обусловленности;
- принцип проблемности;
- принцип соизучения языка и культуры;
- принцип автономности.

2. Любой проект – это способ организации совместной деятельности учащихся, согласования взглядов, идей, приемов, средств в достижении общей цели. Организация совместной проектной деятельности – планирование и исполнение, контроль и оценка – предполагает совокупность технологических шагов, в процессе которых происходит творческое взаимодействие участников проекта, складываются их взаимоотношения, создаются творческие содружества на пути к достижению практически значимого результата проектной деятельности.

Организация работы по проекту предполагает следующие этапы.

Подготовительный:

1) представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;

2) выдвижение гипотез, решение поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой из гипотез;

3) обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных

источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов.

Основной:

- 1) работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;
- 2) текущий анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач).

Заключительный:

- 1) защита проектов (презентация результатов);
- 2) оценка результатов, выявление новых проблем.

Практическое использование результатов работы над проектом: в качестве наглядных пособий, докладов на других уроках, выставок и т.д.

3. При организации проектной деятельности, структурировании выполнения проекта необходимо учитывать, что проекты могут быть различными, обладая определенными типологическими признаками:

- доминирующий в проекте метод или вид деятельности (исследовательский, творческий, ролево-игровой и т.д.);
- предметно-содержательная область (монопроект или межпредметный проект);
- характер координации проекта (открытая или скрытая, телекоммуникационные проекты);
- характер контактов (внутренний, региональный или международный);
- количество участников проекта (личностные, парные, групповые);
- продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный);

4. В процессе выполнения проектной работы успешно реализуется принцип успеха, который предполагает ориентацию всего учебного процесса на учащегося: на его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности (рис. 2.1).

Правильно организованная проектная работа оказывает положительное обучающее воздействие на учащихся, способствует самостоятельному добыванию знаний и опыта обучаемыми из непосредственного личного общения с реальной жизнью, развивая у них независимость, самостоятельность, критическое мышление, инициативу и рефлекссию. ИЯ при этом выступает средством познания нового и интересного, приобщения к диалогу культур.

Следовательно, организация любого учебного проекта предполагает организацию творческой деятельности учащихся, что является главным условием становления личности.

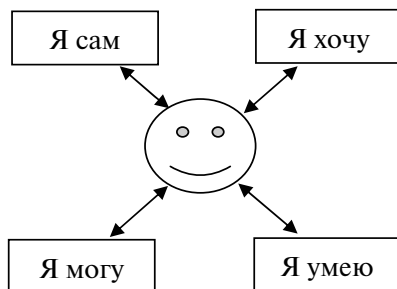


Рис. 2.1. Принцип успеха, реализуемый в ходе проектной работы

Глава 3.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В СИСТЕМЕ УЧЕБНЫХ И ВНЕУЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО СКВОЗНОЙ ТЕМЕ “HOUSING” ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ – 11-ГО КЛАССА

3.1. Теоретические основы разработки проекта системы учебных и внеучебных занятий по сквозной теме “Our House of Tomorrow”

В результате исследования проблемы использования проектной методики на старшей ступени обучения (10–11-е классы) автором данной работы был разработан и апробирован проект заключительного занятия по сквозной теме “Housing”, проводимого в 11-м классе А гимназии № 2 Иркутска.

Тема проекта: “Our House of Tomorrow”.

Тип проекта: ролево-игровой с элементами исследовательской и творческой деятельности; монопроект с открытой координацией; внутренний, групповой, краткосрочный.

В основе проекта “Our House of Tomorrow” лежит исследовательская работа старшеклассников по выявлению основных проблем экологического, экономического и социального характера, связанных со строительством «Дома будущего» в современных условиях.

Цель проекта: проверить эффективность проектной методики в процессе обучения ИЯ.

Доказать, что:

- 1) проектная деятельность обеспечивает повышение уровня владения языковым материалом и говорением как одним из видов речевой деятельности;
- 2) проектная деятельность обеспечивает повышение уровня внутренней мотивации учащихся к более качественному овладению иностранным языком;
- 3) проектная деятельность способствует повышению уровня самостоятельности учащихся, сплоченности коллектива, а также их общего интеллектуального развития.

Цель потребовала решения следующих задач:

1. Обогащать, расширить языковые и речевые знания учащихся по сквозной теме “Housing”, систематизировать и закрепить ранее пройденный материал по теме, совершенствовать развитие иноязычной речевой компетенции и межкультурной коммуникации в целом.

2. Повысить уровень автономности учащихся посредством самоорганизации в проведении исследовательский, творческой работы.

3. Ознакомить учащихся с методами групповой работы, методами проведения исследований, направленных на решение определенной проблемы.

4. Развивать сплоченность коллектива, ответственное критическое мышление, воображение, смекалку в процессе иноязычной ролево-игровой деятельности.

5. Вовлечь учащихся данного проекта в дальнейшую исследовательскую деятельность по решению новых проблем, связанных с реальной жизнью и внутренним миром старшеклассников.

Направленность проекта: познавательная.

Продолжительность проведения: 3 академических часа.

Возраст: 16–17 лет (11-й класс).

Место проведения: гимназия № 2 Иркутска.

Оборудование и оформление: фотоматериалы с изображениями различных жилищ, карта земного шара, портрет Роберта Бернса, стихотворение “My Heart’s in the Highlands...”, фломастеры, клей, ножницы, ватман и другие необходимые «строительные» материалы.

Модель проектного занятия: занятие основано на пройденном материале по теме “Housing” и нацелено на расширение и обогащение языковых и речевых знаний учащихся по этой теме с помощью дополнительной литературы, а также на совершенствование лексико-грамматических навыков в процессе иноязычной речевой деятельности (Passive Voice, Gerund Subjunctive Mood), лингвистической и коммуникативной компетенции в целом.

Занятие строится по типу ролевой игры и предполагает деление класса на две микрогруппы (в классе 15 человек). Каждая микрогруппа представляет собой собрание знатоков строительного дела: главного архитектора, дизайнера-оформителя, инженера-конструктора и строителей, а также главного эколога и социолога, мнение которых учитывается при строительстве «Дома будущего». В ходе ролевой игры учащимися обсуждаются преимущества и недостатки как современ-

ных, так и старинных домов, даже составляются совместные проекты «Дома будущего», которые предполагают план строительства, макет дома (плакатное изображение) и представление (защиту) конечного результата каждым из участников проекта. На заключительном этапе проектного занятия проводятся его анализ и оценка, формулируются соответствующие выводы.

3.2. Содержание и реализация проекта системы учебных и внеучебных занятий по сквозной теме “Our House of Tomorrow”

Проект “Our House of Tomorrow” состоит из трех этапов (уроков) – подготовительный, основной, заключительный, – организуемых в определенной последовательности в соответствии с технологией использования проектной методики при обучении иностранному языку.

Каждое из занятий (Activity) планируется по следующей схеме:

1. Введение (Introduction).
2. Основные задачи занятия (Objectives).
3. Необходимая информация (Materials).
4. Пошаговое описание действий (Procedures).
5. Факультативные задачи (Extensions).

Activity 1 (подготовительный этап)

Introduction. Занятие начинается с краткого введения учителя: учитель приветствует всех участников проекта, знакомит учащихся с основными особенностями проектной деятельности, определяет тему проекта – “Our House of Tomorrow”.

Objectives:

1. Сформулировать проблему исследования.
2. Выдвинуть гипотезы и определить направления поиска информации по работе с гипотезами.
3. Организовать группы учащихся, определить роли каждого члена группы.

Procedures. Учитель представляет ряд ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике. Учащимся предлагается поразмышлять над следующими высказываниями:

1. House is made by men, home is made by women.
2. East or West, home is best!
3. Our planet is our Home!

4. There exist concrete kids in a concrete house.

Учащимся предлагается ряд наводящих вопросов:

What is the main difference between the words “house” and “home”?

После ответов учащихся, учитель дает следующую информационную справку.

Materials:

1. Учитель: The original meaning of the word “home” in English and many other Indo-European languages too was a “safe dwelling place”, a village, even a world. The word “house” come from the same root as “sky” and has used to mean a “covering and concealing”. Home is something intimate and private. House is a physical structure not a place where one should supposedly receive kind treatment and feel relaxed.

Лексические трудности при этом снимаются учителем посредством перевода незнакомых слов, которые даны на доске:

dwelling – жилой;

to conceal – скрывать;

a kind treatment – доброе обращение.

2. Учитель указывает на стихотворение, написанное на доске: “My heart’s in the Highlands...”.

Учитель:

My heart’s in the Highlands, my heart is not here,

My heart’s in the Highlands, a – chasing the deer,

A chasing the wild deer and following the roe,

My heart’s in the Highlands wherever I go.

Лексические трудности снимаются учителем посредством перевода незнакомых слов, которые даны на доске:

to chase – преследовать, гнаться;

a deer – олень (*pl.* deer);

a roe – косуля (*pl.* roe).

Учитель: Do you know, who wrote these verses?

Учащиеся: Robert Burns.

Учитель: What are they about? Is there any connection between this poem and the second expression given on the blackboard? Which one? Do you agree with the author? Why?

Ответы учащихся.

3. Учитель указывает на высказывание под номером 3: “Our planet is our Home!”. Задаёт вопрос: “Should we care about our planet? Why? What can happen to our planet if we don’t think about our future?”

Ответы учащихся.

4. Учитель: What do you think what the expressions “concrete house”, “concrete kids” mean? Does the surroundings influence children? In what way?

В ходе рассуждений учащиеся сами логически подходят к обозначению проблем и выдвижению гипотез для их успешного решения. Учитель при этом играет роль консультанта-координатора.

Учащиеся: “If we create comfort and happiness inside, we will be able to live in our House of Tomorrow”. “If we take care about our environment, we will be able to build our dream house”. “If we take care about the health and the upbringing of our kids, we will be able to build our House of Tomorrow”.

Далее учитель совместно с учащимися определяет направления поиска по работе с гипотезами:

- исследовать современные методы постройки домов, экологически безвредные для окружающей среды;
- найти способы создания уюта и комфорта не только для своей семьи, но и для окружающего мира;
- исследовать причинно-следственные связи социальных проблем, связанных с жизнью и деятельностью детей, формированием их личности.

Первый урок заканчивается выбором рабочих групп и распределением ролей в командах.

Activity 2 (основной этап)

Introduction. Занятие начинается с краткого введения учителя: учитель приветствует всех участников, формирует цели урока.

На данном этапе происходит актуализация уже известного языкового материала по выбранной теме, а также ознакомление с новыми лексическими единицами.

Objectives:

1. Организовать работу в малых группах по сбору необходимой информации, анализу и синтезу идей.
2. Обсудить методы проверки принятых гипотез в малых группах: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты.
3. Определить формы и способы представления результатов проектов.

Procedures. С целью систематизации и закрепления основной лексики по выбранной теме (“Housing”) учащимся предлагаются различные виды речевых упражнений:

1. Учитель раздает учащимся опорную словарную схему и проводит игру “Bingo”, направленную на активизацию необходимых лексических единиц.
2. Учитель демонстрирует учащимся фотоиллюстрацию по данной тематике (“Housing”). Проводит игру “Competition Game”: учащиеся работают по группам, каждая группа по

очереди озвучивает то, что изображено на иллюстрации, используя необходимые слова и выражения из активного словаря.

3. Учитель предлагает прочитать текст “The richest man in the world”, раздает экземпляры на парты.

Далее учитель организует небольшую дискуссию.

Учитель: “What is the main idea of the text?” “Would you like to live in such a palace?” “Why?” “Could it be the House of Tomorrow?” “Explain why”.

Quote the lines of the text, which show advantages and disadvantages of building such a house.

Выполнение данных упражнений способствует активизации учащихся в малых группах, подводит к сбору необходимой информации, анализу и синтезу идей.

В конце занятия учащиеся определяют форму и способ представления результатов проекта (интервью, реклама, ролевая игра, устный доклад), а также обсуждают методы проверки принятых гипотез в малых группах: интервью, опрос, наблюдение, эксперимент и т.д.

Учащимся предлагается следующая схема для организации языкового материала.

Materials:

Types of houses	Advantages	Disadvantages	Measures, decisions
-----------------	------------	---------------	---------------------

Extensions. Учащимся предлагается самостоятельно отыскать дополнительный материал по данной проблеме в соответствии с определенной ролью: главный дизайнер-оформитель (main designer), главный архитектор (main architect), главный инженер-конструктор (main engineer-constructor), строитель (builder).

С целью проверки принятых гипотез учащиеся проводят беседы, опросы, интервьюирование родных и близких, своих одноклассников и школьных товарищей (результаты демонстрируются при защите проекта).

В процессе проектирования учителем постоянно осуществляется отслеживание деятельности каждого ученика на всех этапах работы над проектом.

Activity 3 (заключительный этап)

Introduction. Вводное слово учителя: учитель приветствует всех учащихся, формирует цели урока.

Objectives:

1. Завершить отбор информации и ее обсуждение в группах, составить сценарий защиты проекта.

2. Оформить проектную работу (конечный результат в виде юмористического фотоколлажа, стенгазеты, дневника, журнала, записей интервью, доклада и т.д.).

3. Защитить проект, проанализировать результаты проектной деятельности.

Procedures:

1. Подготовка. Учитель предоставляет время учащимся (20 минут) для завершения проектной работы, ее оформления и подготовки к защите (презентации) результатов. Наблюдает, координирует деятельность учащихся.

2. Защита проекта.

I группа – реклама проекта Дома будущего.

Учащиеся данной группы провели большую исследовательскую и творческую работу по данной проблеме. В итоге ими была представлена реклама «созданного» ими Дома будущего: каждый участник имел возможность высказаться в соответствии со своей ролью.

II группа – итогом ее работы был доклад, составленный учащимися и обобщенный лидером этой группы. Доклад сопровождался иллюстрациями. Во время защиты учащиеся задают своим одноклассникам различные вопросы.

3. Оценка результатов. Во время защиты проектов была проведена оценка результатов как самими учащимися, так и учителем.

Выводы к главе 3

В ходе проведенного исследования автором данной работы были использованы срезы для выявления результатов эффективности проектной методики среди учащихся 11-х классов.

На начальном этапе проектной деятельности учащимися была предоставлена анкета.

Начальный срез выявил следующие результаты: в целом учащиеся показали достаточный интерес к предстоящей работе, что способствовало дальнейшему повышению мотивации участников в процессе проектной деятельности.

Учащиеся соблюдали дисциплину, легко включались в работу и без особых трудностей выполняли задания учителя. Это способствовало большей концентрации внимания учащихся, активизации их речевой, мыслительной деятельности. Особенно активны были следующие учащиеся: Е. Бронская, Т. Юсеева, С. Любимова, Т. Таскаев, М. Панин.

1) На заключительном этапе был проведен итоговый срез, который представлял собой самостоятельную оценку учащихся результатов своей деятельности. Итоговый срез выявил следующее: по большинству показателей проектная методика является эффективной инновационной технологией, которая обеспечивает: значительное повышение уровня владения языковым материалом и говорением как одним из видов речевой деятельности;

2) повышение уровня внутренней мотивации учащихся;

3) повышение уровня самостоятельности учащихся, уровня сплоченности коллектива;

4) повышение общего интеллектуального развития учащихся.

В целом проектная работа, проведенная по теме “Our House of Tomorrow”, способствовала укреплению языковой и речевой базы учащихся, обогащению их словарного запаса, развитию коммуникативных умений и межкультурной компетенции в целом.

Заключение

В результате проведенного дипломного исследования по проблеме использования проектной методики в системе учебных и внеучебных занятий по сквозной теме на старшей ступени обучения автором были сделаны следующие выводы:

1. Проектная методика является новой педагогической технологией обучения и представляет собой возможную альтернативу традиционной классно-урочной системе. Необходимость применения проектной методики в современном школьном образовании обусловлено очевидными тенденциями в образовательной системе к более полноценному развитию личности учащегося, его подготовке к реальной деятельности.

В процессе целенаправленного анализа теоретической научно-методической литературы по проблеме был сделан вывод, что проектная методика, являясь инновационной технологией, соотносится с основными задачами современного школьного образования:

- сделать преподавание более проблемно-ориентированным;
- шире использовать рефлексивный подход в обучении (анализ, синтез идей);
- стимулировать у обучаемых умение формулировать собственные суждения;
- усилить степень автономии учащихся;
- пересмотреть традиционную роль учителя и ученика на уроке.

Однако решение данных задач школы является затруднительным при традиционном подходе в образовании, направленном в большей степени на усвоение и воспроизведение школьного материала и развитие необходимых умений.

2. Проектная методика находит все более широкое применение при обучении учащихся иностранному языку, что обусловлено ее характерными особенностями:

а) проектная методика направлена на реализацию личностного потенциала учащегося в процессе иноязычной речевой деятельности, где имеют место не субъектно-объектные отношения учителя и учащихся (как при традиционной классно-урочной системе), а субъектно-субъектные с доминирующей консультационно-координирующей функцией учителя;

б) проектная методика предполагает овладение коммуникативной компетенцией при условии личностно-деятельностного подхода в процессе иноязычной речевой деятельности. Деятельностный компонент реализуется при этом двояко. С

одной стороны, в проектной работе соблюдается взаимосвязь теории и практики, то есть учащиеся в процессе творческого создания конкретного продукта (стенгазета, юмористический фотоколлаж, запись интервью, журнал, дневник) применяют определенные научные знания, собственный опыт и наиболее полно осознают их функционирование при решении различных проблем, что влечет за собой поиск все новых и новых знаний, открытие новых источников информации. С другой стороны, учащиеся в процессе проектной работы вовлечены в активную мыслительную деятельность. Коммуникативно-познавательная потребность ученика при личностно-ориентированном обучении становится внутренним мотивом его речевой деятельности, при этом язык выступает в своей главной функции – формирования и формулирования мыслей.

Таким образом, проектная методика основана на личностно-деятельностном подходе и в большей степени способствует формированию вторичной языковой личности, развитию и совершенствованию первичной языковой личности, а значит, и совершенствованию иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции школьников в целом.

3. Применение проектной методики наиболее результативно на завершающем этапе (10–11-е классы) средней общеобразовательной школы, так как сущность проектной методики при этом отвечает основным психологическим особенностям старшеклассников, их мотивам и потребностям и позволяет наиболее полно раскрывать их личность. Прежде всего это обусловлено:

- проблемным характером проектной деятельности, ее интегративностью: в основе проектной методики лежит практически или теоретически значимая проблема, связанная с реальной жизнью, решение которой требует от участников знаний не только в рамках данного предмета, но и в других областях;
- автономным характером проектной деятельности: проектная методика предполагает устранение прямой зависимости обучаемого от преподавателя путем самоорганизации и возможности проявления собственной инициативы в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности.

Таким образом, актуальность темы данного исследования, его практическая и теоретическая значимость в современной системе образования способствовали решению ряда задач, поставленных в начале исследования:

1. Нами было дано теоретическое обоснование проектной методики в ее психолого-педагогическом аспекте с учетом специфики иностранного языка как учебного предмета на старшей ступени обучения.

2. Была исследована и обоснована технология использования проектной методики при обучении ИЯ, проанализирован опубликованный педагогический опыт по данной проблеме (международный телекоммуникационный образовательный археологический проект “Global Village – Fort Ross”).

3. Была разработана и апробирована в опытно-экспериментальной работе система учебных и внеучебных занятий с использованием проектной методики по сквозной теме “Our House of Tomorrow” на старшей ступени обучения, а также был проанализирован собственный опыт использования проектной методики при обучении ИЯ. Проект системы учебных и внеучебных занятий по сквозной теме “Our House of Tomorrow” проводился для учащихся 11-х классов гимназии № 2 Иркутска. Результаты разработанного нами проекта в рамках сквозной темы показали ее определенные преимущества перед традиционным обучением ИЯ.

В процессе дипломного исследования использовались беседы и анкетирования среди учащихся и учителей с целью выявления эффективности проектного обучения как новой педагогической технологии.

Проведенное исследование показало следующие результаты: в целом проектная методика является эффективной инновационной технологией, которая значительно повышает уровень владения языковым материалом, внутреннюю мотивацию учащихся, уровень самостоятельности школьников и сплоченность коллектива, а также общее интеллектуальное развитие учащихся.

Однако собственные наблюдения показали, что в большинстве своем использование проектной методики все еще уступает применению традиционного подхода в процессе обучения. Это обусловлено неполной или несвоевременной информированностью учителей о специфике использования данного альтернативного подхода в процессе обучения, консервативной атмосферой большинства общеобразовательных школ, а также существующими трудностями использования проектной методики со стороны учащихся: языковые сложности, недостаточная способность к самостоятельному критическому мышлению, самоорганизации и самообучению. Поэтому организация проектной работы требует прежде всего исследования основных теоретических и практических основ

использования проектной методики в учебном процессе, направленных на устранение возникающих трудностей, что и было предпринято в данной работе.

Таким образом, можно считать правомерными и результативными решение цели, задач и адекватность формулировки гипотезы данного научного исследования.

Список использованной литературы

1. Ангеловски Крсте. Учителя и инновации: Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1991.
2. Ариян М. А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 17–22.
3. Асеев В. Г. Возрастная психология: Учеб. пособие. – Иркутск: Изд-во ИГПИ, 1989.
4. Байдурова Л. А., Шапошникова Т. В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 5–11.
5. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
6. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.
7. Бим И. Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С. 7–11.
8. Бим И. Л., Миролюбов А. А. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 3–10.
9. Богородицкая В. Н., Хрусталева Л. В. Учебники нового поколения. Серия учебников английского языка для V, VI, VII, VIII, IX, X, XI классов средней школы // // ПС English. – 2000. – № 18. – С. 5–12.
10. Борисова Е. М. Проект на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 2. – С. 27–31.
11. Бурцева Э. В. Учебный проект как средство мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыкового вуза: Автореф. дис. ... к-та пед. наук. – Улан-Удэ, 2002.
12. Вайсбурд М. Л., Толстиков С. Н. Обучение реальному общению по экологической тематике на английском языке в условиях международного экологического проекта // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С. 11–16.
13. Вайсбурд М. Л., Толстиков С. Н. Учебное общение как этап подготовки к участию в международных экологических проектах // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 4. – С. 3–10.
14. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации // Народное образование. – 2000. – № 9. – С. 177–180.
15. Венедиктова С. Л. Проектная деятельность учащихся на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 11–14.

16. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23–29.

17. Даниленкова Г. Г. Педагогическое проектирование учебного процесса // Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе: Сб. научных статей. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – С. 25–27.

18. Джонс Дж. К. Инженерное и художественное конструирование. Современные методы проектного анализа. – М.: Мир, 1976.

19. Джонс Дж. К. Методы проектирования. – М.: Мир, 1986.

20. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего. – М.: Гос. изд-во РСФСР; Берлин, 1922.

21. Есипов Б. П., Равкин З. И. Метод проектов // Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М.: Советская энциклопедия, 1964–1968. – Т. 2. – С. 806.

22. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.

23. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.

24. Иванова Е. В. Работа старшеклассников с различными информационными источниками // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 41–42.

25. Игнатова Т. Ю. Английский для общения: Интенсивный курс. – М.: Высшая школа, 1997.

26. Князев М. Н. Проблемы технологии обучения иностранному языку на современном этапе в западноевропейской методике // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 105–107.

27. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранными языками как образовательная цель // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9–14.

28. Крупская Н. К. О методе проектов: Стенограмма доклада на конференции по методу проектов. – М.–Л.: Гос. учеб. пед. изд-во, 1931.

29. Лукина Э. Ю., Богданова С. Ю. Housing: Методич. указания для студентов 1 курса. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2000.

30. Мартыанова Т. М. Использование проектных заданий на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4. – С. 19–21.

31. Милованова Л. А. О профильно-ориентированном обучении английскому языку в старших классах // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 65–71.

32. Мильруд Р. П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 13–18.

33. *Мишина Г. С.* Из опыта работы с международными e-mail проектами // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 54–57.

34. *Моисеева О. М.* Опыт проектного обучения иностранному языку в средней школе (на материале французского языка): Автореф. дис. ... к-та пед. наук / МПГУ. – М., 1994.

35. *Назарова Т. С.* Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20–27.

36. *Немов Р. С.* Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 2 кн. Кн. 2. Психология образования. – М.: Просвещение: Владос, 1994.

37. *Нехорошева А. В.* Из опыта работы по проектной методике // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 18–21.

38. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалифицированных педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: Академия, 2000.

39. О концепции реформирования системы образования РФ: Рекомендации парламентских слушаний // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 9–11.

40. Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по иностранному языку / Сост. Е. Е. Горчилина. – М.: Дрофа, 2001.

41. *Петрова В.* Метод проектов. – М.–Л.: Молодая гвардия, 1929.

42. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10; № 3. – С. 3–9.

43. *Полякова Е. Б., Раббот Г. П.* English for Teenagers. – М.: Слово, 1996.

44. Проблема учебного процесса в инновационных школах. Вып. 5: Сб. научных трудов / Под ред. О. В. Кузьмина. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2000.

45. Программы для общеобразовательных учреждений. Иностранные языки (английский, немецкий, французский, испанский). 1–11 классы общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 1997.

46. *Равкин З. И.* Метод проектов // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – С. 567–568.

47. *Сибирская Н. П.* Проектирование педагогических технологий // Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. – М.: АПО, 1999. – Т. 2. – С. 344–345.

48. *Соловова Е. М.* Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 8–11.

49. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – М.: Совершенство, 1998.

50. Тамбовкина Т. Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 63–68.

51. Теслина О. В. Проектные формы работы на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 41–46.

52. Туркина Н. В. Работа над проектом при обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 46–48.

53. Фасхутдинова Г. М. Новые УМК по английскому языку для X и XI классов общеобразовательной школы // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5. – С. 51–53.

54. Чернилевский Д. В. Технология обучения и ее выбор // Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. – М.: АПО, 1999. – Т. 2. – С. 248–249.

55. Чечель И. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанности всезнающего оракула // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–16.

56. Чечель И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.

57. Щукина Н. М. Опыт работы гимназии по вовлечению старших школьников в выполнение иноязычных интегративных проектов (на материале работы с УМК по английскому языку для X–XI классов В. В. Сафоновой, И. П. Твердохлебовой, Е. Н. Солововой и др.) // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 4. – С. 63–70.

58. Fried-Booth Diana L. Project Work. – Oxford University Press, 1986.

59. Hutchinson Tom. Introduction to Project Work. – Oxford University Press, 1991.

60. Mythology of International Project Work // PIC English. – 2000. – № 38. – P. 6.

61. Phillips Diane, Burwood Sarah, Dunford Helen. Projects with Young Learners. – Oxford University Press, 1999.

62. Ribé Ramon, Vidal Núria. Project Work. Step by Step. – Heineman English Language Teaching, 1993.

Л.В. Федорова, К.Л. Федорова

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Научно-методические рекомендации

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования
МПГУ

117571 Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446

Тел.: (499) 730-38-61

E-mail: izdat.innov@mpgu.edu

Издательство «Прометей»

129164 Москва, ул. Кибальчича, д. 6, стр. 2

E-mail: info@prometej.su

Подписано в печать 11.04.2013.

Формат 60х90/16. Объем 4 п.л.

Тираж 500 экз. Заказ № ???.

