

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

**Комарова Ольга Константиновна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**Телекоммуникационный проект как средство развития языковой компетенции обучающихся основной школы на уроке английского языка**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование  
Направленность (профиль) магистерской программы: Инновационные технологии в иноязычном образовании

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ**

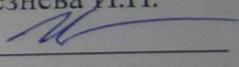
Заведующий кафедрой

к. пед. наук, доцент Майер И.А.

« 20 » 11 2018 г. 

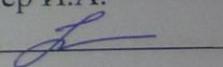
Руководитель магистерской программы

к. пед. наук, доцент Селезнева И.П.

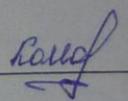
« 16 » 11 2018 г. 

Научный руководитель

к. пед. наук, доцент Майер И.А.

« 16 » 11 2018 г. 

Обучающийся Комарова О.К.

« 16 » 11 2018 г. 

Красноярск 2018

## Оглавление

|  |     |
|--|-----|
| Введение.....  | 4   |
| Глава 1. Теоретические аспекты проблемы развития языковой компетенции обучающихся основной школы на уроках английского языка .....   | 10  |
| 1.1. Подходы к определению понятия языковой компетенции.....   | 10  |
| 1.2. Формирование и развитие языковой компетенции обучающихся в рамках коммуникативного подхода с учетом требований ФГОС .....   | 16  |
| 1.3. Особенности обучения иностранным языкам в основной школе.....   | 21  |
| Выводы по главе 1.....   | 28  |
| Глава 2. Метод проектов в обучении иностранным языкам.....   | 30  |
| 2.1. Дидактический потенциал метода проектов .....   | 30  |
| 2.2. Потенциал телекоммуникационных проектов в обучении иностранным языкам.....  | 35  |
| 2.3. Типология телекоммуникационных проектов по иностранным языкам ..  | 47  |
| Выводы по главе 2.....   | 50  |
| Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по развитию языковой компетенции обучающихся основной школы средствами телекоммуникационных проектов.....                         | 52  |
| 3.1. Анализ содержания УМК по английскому языку “Spotlight-7” (авторы: Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс).....   | 52  |
| 3.2. Организационно-методическая деятельность учителя английского языка на этапе подготовки реализации проекта .....   | 58  |
| 3.3. Методика организации проектной деятельности обучающихся на уроке.....   | 66  |
| 3.4. Результаты опытнo-экспериментальной работы по развитию языковой компетенции обучающихся 7 класса МБОУ СШ №28 г. Норильска в рамках телекоммуникационного проекта..... | 75  |
| Выводы по главе 3.....   | 90  |
| Заключение .....   | 93  |
| Библиография .....   | 96  |
| Приложение А .....   | 103 |
| Приложение Б.....  | 107 |
| Приложение В.....  | 109 |

|                    |     |
|--------------------|-----|
| Приложение Г ..... | 111 |
| Приложение Д.....  | 116 |

## **Введение**

**Актуальность исследования.** В федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения в описании предметных образовательных результатов по иностранному языку в средней школе особое внимание уделяется формированию и дальнейшему совершенствованию коммуникативной компетенции обучающихся средней школы в единстве ее составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной. Поиски исследователей в основном лежат в плоскости описания условий и средств формирования речевой компетенции, что представляется вполне логичным, т.к. язык является прежде всего средством коммуникации. При этом формированию и развитию языковой компетенции уделяется, на наш взгляд, недостаточно большое внимание. А ведь именно лексико-грамматические и произносительные навыки являются основой для развития всех других составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Актуальной проблемой современной методической науки является поиск эффективных средств формирования и развития языковой компетенции обучающихся. Бесспорен тот факт, что в условиях системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов к обучению важным является отбор таких средств, способ и технологий обучения, в том числе иностранному языку, которые обеспечили бы активное вовлечение обучающихся в познавательную деятельность и развитие их творческих способностей. В этом контексте кажется возможным использовать потенциал метода проектов, хорошо зарекомендовавшего себя в педагогической практике.

На современном этапе развития методики отечественными и зарубежными исследователями показаны возможности и преимущества данного метода в достижении качественно нового уровня обучения и воспитания (М.Ю. Бухаркина [Бухаркина, 2005], О.С. Виноградова [Виноградова, 2003], В.В. Копылова [Копылова, 2004], Е.С. Полат [Полат,

2000], С. Хайнс [Haines, 1989], Д. Фрайд-Бут [Fried-Booth, 1988] и др.); создания новых курсов с введением учебных проектов в образовательный процесс высшей школы (О.С. Виноградова [Виноградова, 2003], И.Ю. Соловьева [Соловьева, 2000]); использования потенциала метода проектов в обучении иностранным языкам (Е.С. Полат [Полат, 2000], Э.В. Бурцева [Бурцева, 2002], В.В. Копылова [Копылова, 2004]); использования метода проектов в реализации национально-регионального компонента содержания обучения иностранному языку (А.П. Кузнецова [Кузнецова, 2002]); и др.

Практически все перечисленные исследования в основном касались вузовского образования или старшей школы, и не затрагивали уровня основного общего образования. Кроме того, большой интерес представляет исследование специфики использования информационно-коммуникационных проектов как современного средства обучения иностранным языкам. Однако технология использования метода телекоммуникационных проектов на уроках иностранного языка в основной школе до сих пор до конца не разработана. Существует ряд противоречий: во-первых, между требованиями образовательных стандартов к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и языковой как ее составляющей и у обучающихся средней школы и недостаточной ее фактической сформированностью; во-вторых, между потребностью обучающихся в освоении содержания предмета «Иностранный язык» на основе новых методов и технологий и отсутствием методики организации такой работы в условиях основной школы; в-третьих, между заложенным в методе проектов потенциалом и неиспользованием данного потенциала в массовой практике. Поиск путей разрешения данных противоречий привел нас к выбору **темы** исследования: «Телекоммуникационный проект как средство развития языковой компетенции обучающихся основной школы на уроке английского языка».

**Объектом исследования** является процесс иноязычного образования в основной школе.

**Предмет** исследования – потенциал информационно-коммуникационных технологий в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся основной школы на уроках иностранного языка.

**Цель исследования** – теоретическое обоснование и практическая апробация эффективности использования телекоммуникационных проектов для развития языковой компетенции обучающихся основной школы на уроках английского языка.

В своем исследовании мы исходим из **гипотезы**: развитие языковой компетенции обучающихся основной школы на уроке английского языка будет эффективным, если:

- использовать потенциал метода проектов в органической связи с программным материалом;
- организовать деятельность обучающихся в телекоммуникационном проекте с целью создания языковой среды.

Реализация данных условий поможет активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся и повысит мотивацию к изучению иностранного языка.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом, целью и гипотезой поставлены следующие **задачи**:

1. Провести ретроспективный анализ разработанности проблемы развития языковой компетенции обучающихся на основе метода проектов.
2. Изучить понятие языковой компетенции, выявить критерии и уровни ее сформированности.
3. Определить специфику применения метода проектов, в том числе телекоммуникационных при обучении иностранному языку в основной школе.
4. Разработать критерии внешней оценки эффективности проектной деятельности для развития языковой компетенции обучающихся на уровне основного общего образования.

5. Организовать опытно-экспериментальную работу по проектированию и апробации занятий с использованием телекоммуникационного проекта для развития языковой компетенции обучающихся основной школы. Проверить эффективность данного метода в ходе опытного обучения на ступени основного общего образования.

**Теоретическую основу исследования** составили исследования различных аспектов формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции (Н.Д. Гальскова [Гальскова, 2017], Н.И. Гез [Гез, 2008], И.А. Зимняя [Зимняя, 1991], А.А. Миролубов [Миролубов, 2015], В.В. Сафонова [Сафонова, 2004], Е.И. Пассов [Пассов, 2010] и др.); использование метода проектов в обучении иностранным языкам (Е.С. Полат [Полат, 2000], М.Ю. Бухаркина [Бухаркина, 2005], Э.В. Бурцева [Бурцева, 2002], В.В. Копылова [Копылова, 2004]); работы по описанию дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам (П.В. Сысоев [Сысоев, 2010]).

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений были использованы следующие **методы исследования**: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; беседы; опросы; анкетирование; тестирование; опытно-экспериментальная работа; включенное наблюдение; методы количественной обработки результатов исследования.

**База исследования**: опытно-экспериментальная работа проводилась МБОУ СШ № 28 г. Норильска.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что предпринята попытка разработки методики организации проектной деятельности обучающихся на уровне основного общего образования при обучении иностранным языкам с целью развития языковой компетенции. Определена специфика организации деятельности обучающихся на уроках английского языка в телекоммуникационных проектах. Показана возможность реализации межпредметных связей в преподавании иностранных языков. Дано

теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности использования телекоммуникационных проектов в развитии языковой компетенции обучающихся основной школы при обучении иностранным языкам.

**Теоретическая значимость** исследования заключается во внесении определенного вклада в изучение проблемы потенциала информационно-коммуникационных проектов в обучении школьников на уроках иностранного языка.

**Практическая значимость** состоит в возможности использования результатов исследования в практической работе учителей английского языка над совершенствованием иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся основной школы.

**Апробация результатов исследования.** Отдельные результаты исследования были представлены на заседаниях кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования КГПУ имени В.П. Астафьева в 2017 и 2018 гг. По материалам исследования подготовлен и представлен секционный доклад на тему: «Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку» на VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» 4-5 декабря 2018 г. на базе КГПУ имени В.П. Астафьева. Принята к публикации одноименная статья в сборник материалов вышеназванной конференции.

Результаты исследования апробированы в МБОУ "СШ №28" г. Норильска в 2017-2018 гг.

**Структура работы** включает в себя введение, три главы, заключение, библиографию и приложения. Работа изложена на 116 страницах, включая приложения.

**Во Введении** обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи, гипотеза, теоретическая основа исследования и практическая

значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы исследования, структура и содержание работы.

**В первой главе** раскрываются понятия языковой компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, подходы к формированию языковой компетенции у обучающихся основной школы.

**Во второй главе** описывается метод проектов, его дидактический потенциал. Отдельный раздел посвящен относительно новому явлению в образовательной практике – телекоммуникационным проектам, их видам и специфике организации деятельности обучающихся при работе с такими проектами.

**В третьей главе** представлены результаты опытно-экспериментальной работы по проектированию и апробации занятий с использованием телекоммуникационных проектов как эффективного средства развития языковой компетенции обучающихся основной школы.

**В Заключении** обобщаются результаты проведенного исследования, излагаются основные выводы, намечается перспектива дальнейшего изучения проблемы.

**Список использованной литературы** включает наименования работ отечественных и зарубежных авторов, а также государственные нормативные документы и учебные издания.

**В Приложение** включены материалы опытной работы.

# **Глава 1. Теоретические аспекты проблемы развития языковой компетенции обучающихся основной школы на уроках английского языка**

## **1.1. Подходы к определению понятия языковой компетенции**

На сегодняшний день рассмотрение понятия "языковая компетенция" является одной из актуальных тем как в лингвистике, так и в методике обучения иностранному языку. Это связано с переходом на новую парадигму образования, которая ориентирована на развитие конкретных компетенций. Место языковой компетенции среди этого списка далеко не последнее, поэтому интерес к данному вопросу существует до сих пор. Изучив методическую литературу, можно сделать вывод, что среди разных авторов нет единого взгляда на термин «языковой компетенции». Для того чтобы выстроить общее понимание языковой компетенции, учитывая все составляющие компоненты, приведём и подвергнем сравнению несколько определений этого термина.

Впервые термин «языковая компетенция» был введен американским лингвистом Н. Хомским в середине XX в. В его понимании языковая компетенция обозначает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [Хомский, 1972].

К концу 60-х - началу 70-х гг. последователи Н. Хомского начинают понимать под данным термином языковую способность, т.е. потенциальное знание языка и о языке его реального носителя, и языковую активность, т.е. реальную речь в реальных условиях. Содержание этих понятий отчетливо сформулировал Д. Слобин, указав на различие «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях» [Слобин, 1976, с. 23].

Французская исследовательница С. Муаран понимает под языковой компетенцией знание фонетических, лексических, грамматических и

текстуальных моделей языковой системы, а также умение оперировать ими в своем высказывании [Moirand, 1990, с. 23].

У французского ученого С. Савиньона под языковой компетенцией подразумевается грамматическая компетенция - способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические особенности языка и манипулировать ими [Михалкина, 1994, с. 14].

Голландский ученый Ян ван Эк рассматривает языковую компетенцию как способность создавать и интерпретировать грамматически правильные высказывания, состоящие из слов, употребленных в своем традиционном, внеконтекстном значении, т.е. в значении, которое обычно придают этим словам носители языка [Van Ek, 1986, с. 39]. Исследователь признает, что языковая компетенция является основой коммуникативной способности для любого уровня ее сформированности.

В 60-е гг. XX века в рамках социолингвистического направления в противовес языковой компетенции как знания языка возникает понятие коммуникативной компетенции как владения языком. О нем говорит американский лингвист Д. Хаймс, выступая с критикой языковой компетенции по Н. Хомскому. Ученый отмечает, что «существуют правила употребления, без которых правила грамматики бесполезны» [Hymes, 1972, с. 278]. Д. Хаймс определяет коммуникативную компетенцию как внутреннее знание уместности употребления языка в зависимости от ситуации, как способность вести речевую деятельность. Ученый показал, что владение языком предполагает знание не только грамматики, но и социальных условий ее употребления. Впоследствии в зарубежной лингвистике понятие коммуникативной компетенции разрабатывалось в русле методики преподавания иностранных языков.

В материалах Совета Европы по культурному сотрудничеству (1996) языковая компетенция понимается как знание и способность использовать формальные средства для создания грамматически правильных и значимых высказываний на языке и подразделяется на лексическую, грамматическую,

семантическую и фонологическую компетенции [The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 1996]. В более поздних документах Совета Европы (2001) языковая компетенция подразумевает знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленное высказывание [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка, 2003].

В отечественном языкознании проблема языковой компетенции также нашла свое отражение. С точки зрения М.Н. Вятютнева, языковая компетенция - «это приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания, т.е. в поверхностные структуры. Знание правил не означает обязательного умения формулировать их» [Вятютнев, 1975, с. 58]. По утверждению автора, языковая компетенция - это лишь звено в процессе овладения языком. Развитие только языковой компетенции не достаточно для речевой практики. Таким образом, владение языком включает в себя языковую и коммуникативную компетенции.

Г.В. Колшанский интерпретирует понятие языковой компетенции шире, оно означает «способность любого человека усваивать любую языковую систему на основе единого логического мыслительного аппарата, свойственного человеку и его мышлению как отражению закономерностей единого материального мира» [Колшанский, 1985, с. 11]. Он подчеркивает ее единство как системы, части которой подчинены целям выражения тех или иных мыслительных форм и категорий. Однако ни словарь, ни грамматика, ни фонетический состав языка в отдельности не могут обеспечить функционирование языка как средства общения. В связи с этим языковая компетенция предполагает также «соблюдение адекватности языковой формы и ситуативной роли партнеров по коммуникации» [Колшанский, 1985,

с. 14]. Таким образом, конечной целью овладения иностранным языком является «способность и умение участвовать в иноязычной коммуникации - порождать и воспринимать иноязычную речь в соответствии с реальной ситуацией общения и в степени заданной прагматической целью обучения» [Колшанский, 1985, с. 14].

Некоторые исследователи сопоставляют языковую компетенцию с лингвистической. Так в отечественной науке конца 80-х - начала 90-х гг. А.Л. Бердичевский высказал мысль о формировании лингвистической, лингвострановедческой и коммуникативной компетенций. В данной формулировке указывается на то, что лингвистическая и лингвострановедческая компетенции являются основой для овладения коммуникативной компетенцией, т.е. являются ее компонентами. Вслед за И.А. Зимней автор понимает лингвистическую компетенцию как «знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации, т.е. лингвистическая компетенция включает наличие языковых средств с определенным коммуникативным потенциалом, знание языковых средств и их функций, владение фоновыми механизмами речевой деятельности» [Бердичевский, 1989, с. 17]. Лингвистическая компетенция включает овладение языковой деятельностью на иностранном языке на функциональной основе и предполагает «гибкость языкового сознания» (по Т.М. Дридзе [Дридзе, 1984]) обучающихся; это умение оперировать языковыми средствами для целей общения, а также позволяет отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных и формулировать правила языка. Для того чтобы овладеть языком в ходе речевой деятельности, как указывает А.Л. Бердичевский, необходимо знание языка, овладение языковой деятельностью, системой иностранного языка, т.е. лингвистическая компетенция является предпосылкой для коммуникативной, поскольку речевая деятельность происходит только благодаря тому, что коммуниканты владеют системой языка.

Д.И. Изаренков понимает языковую компетенцию как «знание единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического). Важно также знать правила оперирования этими единицами каждого уровня для построения единиц более высокого уровня иерархии вплоть до коммуникативных синтаксических единиц. Другая сторона формирования языковой компетенции связана с формированием способности на основе строительного языкового материала и правил комбинирования единицами языка строить неограниченное число коммуникативных единиц определенной семантики» [Изаренков, 1990, с. 55].

Согласно словарю методических терминов языковая компетенция предполагает «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста. Обучающийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике» [Азимов, 2015, с. 407].

Н. Д. Гальскова [Гальскова, 2013] и Н. И. Гез [Гез, 1982] включают в структуру языковой компетенции знания о системе иностранного языка, а также навыки оперирования лексико-грамматическими и фонетическими языковыми средствами общения, сформированные на основе вышеуказанных знаний.

По мнению Е. Н. Солововой языковая компетенция предполагает овладение определенной суммой формальных языковых знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка — фонетикой, лексикой, грамматикой. [Соловова, 2013]

Проанализировав большинство определений понятия языковой компетенции, мы пришли к выводу, что целесообразно в логике исследования придерживаться понятия, которое дала В.В. Сафонова. Автор включает языковую компетенцию в структуру большего образования –

иноязычную коммуникативную компетенцию. Последняя предстает в единстве составляющих – языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной. Автор описывает языковую компетенцию как трехкомпонентную структуру, включающую языковые знания о правилах лексико-грамматического оформления фраз, произносительных, интонационных и синтаксических нормах построения фраз; языковые навыки распознавания и построения фраз и сверхфразовых единств, а также фонетического, лексико-грамматического, интонационно-синтаксического оформления высказываний на иностранном языке в соответствии с литературной нормой; языковые способности к лингвистическому наблюдению и обобщению результатов наблюдения в виде правил и алгоритмов [Сафонова, 2000].

Анализируя интерпретацию языковой компетенции зарубежными и отечественными исследователями, можно сделать следующие выводы:

1. языковая компетенция признается базовым компонентом коммуникативной компетенции, без языковой компетенции коммуникативная компетенция не может быть сформирована;
2. большинство ученых рассматривает языковую компетенцию как знание языковой системы изучаемого языка на всех уровнях (фонологическом, лексическом, грамматическом);
3. некоторые исследователи включают в языковую компетенцию навыки и умения использования этих знаний в речевой деятельности на иностранном языке.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что термин «языковая компетенция», первоначально возникнув в лингвистике, проникает в теорию обучения иностранному языку, быстро развиваясь и обогащая методическую науку новыми понятиями, ключевыми из которых является коммуникативная компетенция. Формирование последней является основным назначением предмета иностранного языка в школе, поскольку выпускники школ должны быть способны осуществлять иноязычное

общение с носителями языка, общаться посредством новых информационных технологий, иметь доступ к многообразию мировой культуры и политической жизни [Дудина, 2009, с. 80].

## **1.2. Формирование и развитие языковой компетенции обучающихся в рамках коммуникативного подхода с учетом требований ФГОС**

Как было сказано ранее, постепенно в зарубежной, а затем и в отечественной методике, в противовес лингвистической компетенции Хомского появился методический термин «коммуникативная компетенция», под которым стали понимать способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Коммуникативная компетенция не рассматривается как личностная характеристика того или иного человека; ее сформированность проявляется в процессе общения [Chomsky, 1978].

Коммуникативная компетенция включает:

- лингвистический компонент - знания лексики, фонетики и грамматики;
- социолингвистический компонент - знание правил и норм использования языка в различных ситуациях общения и развитие соответствующих специализации навыков, необходимых для ведения профессиональной деятельности;
- прагматический компонент - умение пользоваться языковыми средствами в определенных функциональных целях, например, построение презентации проекта для различных целевых групп, или выступление на научной конференции [The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001].

Для построения эффективной системы овладения языковой компетенцией необходим учет и применение в практике преподавания иностранных языков широкого диапазона дидактических, обще- и частнометодических принципов, а также принципов, лежащих в основе современных подходов методики обучения иностранным языкам.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, при котором необходимо сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию на уроках иностранного языка, тем самым целесообразно учитывать принципы, используемые в практике обучения иноязычной языковой компетенции на современном этапе развития методики обучения иностранным языкам в рамках коммуникативного подхода.

Принцип коммуникативной направленности предполагает обучение иностранному языку как средству социального взаимодействия и формированию готовности к осуществлению общения с носителями других языков и культур. Также он определяет содержание обучения, в частности то, какие коммуникативные умения необходимо формировать, чтобы обучающийся мог осуществлять общение в устной и письменной формах речи. Для формирования коммуникативных умений у обучающихся необходимо прежде всего формировать грамматические и лексические навыки, чтобы предложения были грамматически и лексически правильно построены и понятны собеседнику.

Коммуникативное обучение осуществляется на основе ситуаций, воспринимаемых обучаемыми как характерная система взаимоотношений, поэтому в обучении языковой компетенции необходимо учитывать принцип ситуативности. Особый интерес к сущности ситуаций объясняется их общеизвестным назначением во всех системах обучения - способствовать возникновению у обучающихся мотива и потребности для высказывания, активизировать их мыслительную деятельность, приближать учебный процесс к естественному речевому общению и т.д.

Не менее важным является принцип аутентичности учебного материала. В результате ознакомления с подлинными образцами звучащей речи обучающиеся получают сведения относительно особенностей коммуникации в данном социуме (темп речи, сигналы эмотивного характера, наличие маркеров смысловой связи внутри дискурса и др.).

Следующим важным принципом в рамках коммуникативного подхода является принцип личностно-ориентированного обучения. Центральной фигурой учебной ситуации становится обучающийся, который не только сотрудничает с учителем, но и активно работает с одноклассниками, выполняя упражнения в парах или малых группах, участвуя в ролевых играх и проектной работе. Творческий характер учебного процесса проявляется в том, что все обучающиеся активно участвуют в выборе материала, планировании урока и ролевой игре. Решая коммуникативные задачи, они реализуют собственное речевое намерение в той или иной ситуации общения [Гез, 2008, с. 196—199].

Далее рассмотрим дидактические и методические принципы, управляющие процессом развития иноязычной языковой компетенции.

К числу дидактических принципов, определяющих процесс развития языковой компетенции, относится принцип сознательности. Данный принцип в обучении языковой компетенции (и в целом коммуникативной компетенции) признается в методике обучения иностранному языку в качестве одного из ведущих, поскольку сознательность играет важную роль в овладении предметом. Она дает возможность повышать интеллектуальный потенциал иностранного языка, суть которого заключается в обучении пониманию мыслей и их выражению на новом для обучающихся языке. Принцип сознательности предполагает отбор содержательно ценного для обучения материала, обеспечивающего развитие познавательных способностей обучающихся. Данный принцип обеспечивает целенаправленное восприятие и осмысление изучаемых явлений, их

творческую переработку в ходе выполнения речевых действий: от сознательного овладения действием к автоматизированному его выполнению; от формирования отдельных компонентов деятельности к их объединению. Сознательным должно быть овладение приемами самостоятельной работы по иностранному языку, самостоятельному ознакомлению с новым материалом (лексическим, грамматическим), систематизация и обобщение по учебнику, грамматическому справочнику и словарю. Сознательной должна быть тренировка в усвоении лексического и грамматического материала и применение при выполнении творческих заданий.

В обучении языковой компетенции важная роль принадлежит принципу активности, поскольку овладение изучаемым языком возможно в том случае, если интенсифицирована учебная деятельность всех обучающихся и они становятся активными участниками учебного процесса, вовлекаясь в речевую и другие виды деятельности. В изучении иностранного языка различают интеллектуальную, эмоциональную и речевую активность. В совокупности они обеспечивают благоприятные условия для овладения языком. Интеллектуальная активность достигается постановкой проблемных вопросов, чтением содержательных текстов и их интерпретацией, самостоятельностью и самоорганизацией обучающихся. Эмоциональная активность возникает тогда, когда обучающиеся получают удовольствие от выполняемой работы, когда им нравится изучаемый язык и организация его изучения. Для того, чтобы даже самые трудные задания и упражнения были интересными, учитель должен использовать вспомогательные средства обучения на всех этапах обучения. Речевая активность возникает при устном общении и чтении и во многом определяется интеллектуальной и эмоциональной активностью, которая ее «питает».

При обязательном среднем образовании особую роль играют принципы доступности и посильности. Их действие направлено на то, чтобы обучение строилось на уровне возможностей школьников, чтобы они не испытывали непреодолимых трудностей. Однако это не означает отсутствие трудностей. Трудности должны быть, поскольку только их преодоление доставляет обучающемуся чувство удовлетворения от затраченного труда. В то же время если предлагаемые учителем задания не будут соответствовать уровню развития обучающихся и будут слишком сложными, то они могут потерять интерес не только к заданию, но и к изучаемому предмету вообще.

Сохранение учебного материала в памяти обучающихся и возможность его применения в различных ситуациях общения обеспечивает принцип прочности. Прочное усвоение материала достигается за счет его доступности, умелого изложения, обеспечивающего эмоциональное воздействие на обучающихся, использования разнообразных упражнений. Этот принцип связан с принципом сознательности: прочно запоминается то, что понято и осмыслено обучающимися.

Особое место в обучении языковой компетенции занимает принцип наглядности. Наглядность в методике обучения иностранным языкам создает условия для чувственного восприятия, привносит вторую действительность в учебно-воспитательный процесс. Наглядность увеличивает эффективность обучения, помогает обучающемуся усваивать язык более осмысленно и с большим интересом. Значение наглядности состоит в том, что она мобилизует психическую активность обучающихся, вызывает интерес к занятиям языком, расширяет объем усваиваемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения. [Бим, 1988, с. 149—158].

Все перечисленные принципы и коммуникативный подход в целом отвечает тем требованиям, которые предъявляются реалиями современности

нынешнего образования. Мы полагаем, что реализация данного подхода в рамках обучения иностранному языку с учетом всех принципов вполне можно реализовать при использовании информационно-коммуникационных технологий обучения.

### **1.3. Особенности обучения иностранным языкам в основной школе**

Практической целью обучения иностранным языкам в основной школе является овладение обучающимися способностью «осуществлять непосредственное общение с носителями изучаемого языка в наиболее распространенных ситуациях повседневного общения и читать несложные аутентичные тексты с целью извлечь информацию о странах изучаемого языка, их культуре и быте. Это предполагает достижение школьниками минимального достаточного уровня коммуникативной компетенции, в процессе которого происходит воспитание, образование и развитие школьников средствами иностранного языка» [Копылова, 2004, с. 27].

Анализ психолого-педагогической литературы об особенностях развития обучающихся среднего школьного возраста позволяет охарактеризовать особенности их коммуникативного развития в частности.

Коммуникативное развитие подростков, как отмечает И.А.Зимняя, осуществляется на основе усиленного развития их теоретического и рассуждающего мышления, которое становится более самостоятельным и творческим. Формируются критичность и самокритичность мышления на основе центрального психологического новообразования этого возраста - чувства взрослости [Зимняя, 1991, с. 136]. В этом возрасте у подростков складываются умения делать обобщения и выводы, строить доказательства, спорить, вскрывать причинно-следственные связи. Они более сознательно пользуются такими операциями как сравнение и анализ. Память подростка приобретает преимущественно логический характер. Это позволяет обучающимся в доступной им информации выделять существенные

признаки, отделять главное от второстепенного, обобщать и дифференцировать предметы и явления, действия и отношения.

В связи с этим, на данном этапе значительно возрастает удельный вес работы с текстом, который служит не только источником информации, но и образцом для развития и совершенствования навыков и умений устной речи, отправной точкой для самостоятельных высказываний. Продолжается работа по формированию и развитию у обучающихся умений варьировать и комбинировать языковой материал.

Собственное высказывание подростка, как отмечает И.А.Зимняя, становится более управляемым. Его речь характеризуется большей инициативностью. Поэтому на данном этапе обучения значительно больше внимания уделяется повышению инициативы и самостоятельности в процессе речевого общения за счет ситуаций, предполагающих творческие монологические и диалогические высказывания. Обеим формам речи уделяется равное внимание.

Сегодня, говоря о том, что целью обучения является общение на иностранном языке, подразумевается, прежде всего, готовность и способность человека к участию в диалоге культур. В частности, в материалах Рекомендаций Комитета министров Совета Европы четко прослеживается мысль о том, что бесценное наследие разнообразных языков и культур необходимо сохранять и развивать, а усилия в области образования направить на то, чтобы превратить это наследие в источник взаимного понимания и обогащения культур [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка, 2003].

Социокультурный подход в обучении иностранному языку способствует обогащению лингвистических, страноведческих и лингвострановедческих знаний, развитию языковой и речевой наблюдательности, языковой культуры, усвоению обучающимися приемов и способов самостоятельного извлечения фактов культуры из форм языка (фразеологии, форм речевого этикета).

По окончании 7 класса предусматривается владение обучающимися следующими умениями:

- знать наиболее употребительную фоновую лексику, реалии;
- находить сходство и различие между традициями своей страны и страны изучаемого языка;
- знать социокультурный портрет стран изучаемого языка и уметь представлять его;
- знать о национальном достоянии и культурном наследии стран изучаемого языка и уметь представлять их.

Важной задачей обучения подростков иностранному языку является максимальная активация подсознательной деятельности, развития у них активного, самостоятельного, творческого мышления. У обучающихся среднего школьного возраста отмечается возросшая по сравнению с младшим школьным возрастом способность к самостоятельной творческой деятельности. Это дает возможность максимально сократить виды работ, связанные с механическим заучиванием и воспроизведением материала. Выполнение заданий творческого плана, развивающих логичность и гибкость мышления, и решение постоянно усложняющихся речемыслительных задач способствует интеллектуальному развитию подростков.

Не менее важным фактором, вызывающим активность мышления, предрасположение к выполняемой деятельности и развития личности подростка в целом, является мотивация. Постоянно усложняемые проблемы из реальной жизни, которые ставятся перед подростками, стимулируют их познавательную деятельность. Большую роль в усилении мотивов учения в основной школе играет понимание задач урока, назначение каждого приема, а также показ достигнутых результатов и постановка новых перспектив.

Эффективность системы обучения любому предмету в полной мере определяется тем, насколько последовательно она учитывает его специфику и объективные закономерности, согласно которым происходит обучение данному предмету.

Специфика иностранного языка как учебной дисциплины определяется целым рядом отличительных особенностей, связанных с его овладением, следовательно, и с обучением этому предмету.

Прежде всего, это касается того факта, что объектом обучения является не усвоение определенного объема знаний, как это характерно для других учебных предметов, а формирование речевых умений, овладение видами иноязычной речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением и письмом), а также языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических).

Обучение иностранному языку в большей степени, чем другому предмету, требует индивидуального подхода, так как объектом усвоения является речь. Речь индивидуальна, она является средством выражения мысли индивида. С точки зрения психологии, овладение речевой деятельностью происходит только тогда, когда потребность речевого общения воплощается в предмете этой деятельности - мысли.

Высказывание Л.С.Выготского о том, что «мысль не выражается, а осуществляется в слове», еще раз подчеркивает важность процесса речепорождения, т.е. создания условий для овладения иноязычной речью [Выготский, 1991, с. 128]. Отсюда следует, что процесс учебной деятельности должен стать важным источником познавательной активности обучающихся. Для стимулирования мышления необходимо создавать такие проблемные ситуации, которые бы заставляли обучающихся думать, работать творчески, "ломать голову", другими словами - способствовали бы появлению у них таких состояний как интеллектуальное затруднение, стремление к более глубокому познанию предмета изучения, а также побуждали бы у обучающихся желание высказаться. Исследуя и анализируя проблемы этих ситуаций, рассуждая над возможными путями решения обозначенных проблем, обучающиеся, применяя иностранный язык, будут

акцентировать свое внимание не на форме, а на содержании своего высказывания, переместив, таким образом, акцент с лингвистического аспекта на содержательный. Кроме того, создание проблемных ситуаций способствует принятию обучающимися импровизированных решений, основанных не на воспроизведении материала по образцу, а на возможностях порождения речи, и регуляции этих решений в ходе общения.

Соответственно учебный процесс должен строиться с учетом этой специфики. Это значит, что приоритетными следует считать такие методы, приемы обучения, которые могли бы предоставить достаточный объем устной практики каждому ученику группы на уроке, причем на этапе формирования навыка при пооперационной обратной связи (Е.С. Полат). На этапе творческого применения речевого материала важно организовать общение обучающихся на основе обмена мнениями, мыслями по поводу той или иной проблемной ситуации. Необходимо, чтобы приоритет был за активными видами речевой деятельности. Учебный процесс при этом должен строиться не с точки зрения приоритетов учебного материала, а с учетом развития личности ученика, исходить из ее интересов, способностей и возможностей. Выбор методов обучения также должен быть адекватен тем целям, которые обозначены в программе.

В методике обучения иностранным языкам существуют различные концепции содержания языковой компетенции. Однако, как считают отечественные и зарубежные исследователи, общими субкомпетенциями в составе языковой компетенции принято считать фонетическую, лексическую и грамматическую. Их необходимо формировать и развивать на уроках иностранного языка в школе.

Эффективность формирования и развития языковой компетенции во многом зависит от технологий и средств обучения иностранным языкам.

В условиях современных реалий возникает потребность в обеспечении новой организации учебного процесса, которая способствовала бы формированию и развитию личности, способной принимать нестандартные решения, а приобретаемые учеником знания стали бы инструментом раскрытия его интеллектуального, духовного и творческого потенциала, а не самоцелью образования. Переосмысление традиционных подходов к образованию стало центральной идеей коренной перестройки современной школы и многочисленных реформаторских программ и концепций в сфере образования последних десятилетий.

Для реализации целей современной системы образования мировая педагогика взяла ориентир на личностно-ориентированный подход, который должен стать главным стратегическим направлением развития современной системы образования. Традиционную парадигму образования учитель-учебник-ученик необходимо, как считает Е.С. Полат, «со всей решительностью заменить на новую: ученик-учебник-учитель. Именно так построена система образования в лидирующих странах мира. Она отражает гуманистическое направление в философии, психологии и педагогике» [Полат, 2000, с. 10].

Гуманистическое направление в психологии, представленное работами Дж.Дьюи (проблемное обучение как метод активизации обучающихся в процессе обучения), К.Роджерса (личностно-ориентированный подход), Л.В.Выготского (теория зоны ближайшего развития ребенка), П.Я.Гальперина (теория поэтапного формирования умственной деятельности), отличает особое внимание к индивидуальности человека, ориентация на развитие самостоятельного критического мышления, чувства ответственности за выполняемую деятельность. Такой подход обращает школу к личности ребенка, к его внутреннему миру.

Мы согласны с мнением Н.Д.Гальсковой о том, что система образования, базирующаяся на личностно-ориентированном подходе, нацелена на создание условий, в которых обучаемый сможет развивать

собственную универсальную сущность, свои природные силы [Гальскова, 2013, с. 95].

Все нормативные документы по модернизации образования предусматривают реализацию личностно-ориентированного подхода, «который знаменует собой замену единой, унитарной, политехнической школы с установкой на среднего ученика на многообразную, вариативную, разноуровневую школу, создающую условия для формирования свободной, развитой и образованной личности, способной жить и трудиться в условиях нового тысячелетия» [Сафонова, 2000, с. 7]. В связи с этим обучение иностранным языкам рассматривается как одно из основных направлений модернизации школьного образования.

Нацеленность личностно-ориентированного обучения на интеллектуальное развитие обучающихся требует проблемной подачи материала. Решение проблемных вопросов вызывает у обучающихся определенные творческие усилия, заставляет излагать собственное мнение, формулировать выводы и строить гипотезы, акцентируя внимание обучающихся на содержательном аспекте учебного процесса, актуализируя приобретенные ранее языковые и речевые навыки и умения, делая значимыми «смысловые нагрузки» [Гальскова, 2013, с. 99]. Являясь вариантами проблемного обучения, поисковые и исследовательские методы, при которых обучающиеся ведут самостоятельный поиск и исследование проблем, также способствуют развитию таких умений, как умение критически осмысливать информацию, творчески применять и добывать знания. Обучающиеся оказываются в ситуации реального использования иностранного языка, поскольку процесс освоения изучаемого языка включен в продуктивную творческую деятельность.

Реализация любой концепции предполагает использование тех или иных методов, технологий, адекватно отражающих ее основные принципы и положения. Наша задача - исследование дидактических условий применения

одного из важнейших, комплексного по своему характеру методов - метода проектов, наиболее полно отражающего всю суть данной концепции.

Применение таких интерактивных средств обучения как проекты способствует оптимизации учебного процесса, переходу на качественно новый уровень развития и имеет ряд преимуществ перед традиционными формами проведения уроков: обучающиеся принимают активное участие в проведении урока, активизируют знания, проявляют различные качества личности. Урок организован таким образом, что все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс обучения. Каждый вносит свой особый вклад, происходит обмен знаниями, идеями, мнениями, способами деятельности в атмосфере доброжелательности и заинтересованности, что позволяет детям получать новые знания, учителю – добиваться эффективного усвоения учебного материала, а также приобретать навыки сотрудничества на уроке иностранного языка. О проблеме использования потенциала проектов речь пойдет в следующей главе.

## **Выводы по главе 1**

В теории и методике обучения иностранным языкам проблемой разработки языковой компетенции, анализом ее структуры занимался ряд зарубежных и отечественных ученых. Языковая компетенция - это сложное, многоаспектное понятие, которое обозначает совокупность языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в различных сферах деятельности, а также способствует развитию языковых способностей обучаемых.

Обучение языковой компетенции происходит неразрывно с обучением коммуникативной составляющей на уроках иностранного языка, так как результативность сформированности языковых навыков возможно наблюдать в большей степени в речевой деятельности. Тем самым,

взаимосвязь языковой и коммуникативной компетенций должна фигурировать на уроках иностранного языка, как один из главных компонентов успешного обучения.

На сегодняшний день требования ФГОС диктуют нам условия реализации должного усвоения всех компонентов образовательной программы. Для качественных результатов обучения наша задача в условиях современных реалий учитывать все новшества информационной области.

В связи с глобализацией и информатизацией общества в систему образования все чаще проникают новые информационно-коммуникационные технологии. Учитель, который желает добиться высокой результативности в своей деятельности, не должен игнорировать данный факт. Тем самым в рамках системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов считается целесообразным применять метод проектов в основной школе при обучении иностранному языку, учитывая психолого-педагогические особенности развития обучающихся на данной ступени.

## **Глава 2. Метод проектов в обучении иностранным языкам**

### **2.1. Дидактический потенциал метода проектов**

Среди разнообразия педагогических технологий, претендующих на реализацию в рамках личностно-ориентированного подхода и доказавших свою эффективность и перспективность, наиболее приоритетными технологиями, по мнению Е.С. Полат, являются обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение.

Данный выбор объясняется следующими причинами:

- во-первых, в условиях существующей классно-урочной системы занятий они наиболее легко вписываются в учебный процесс и позволяют достичь поставленных любой программой и стандартом образования целей обучения по каждому учебному предмету, не затрагивая содержания обучения, определенного образовательным стандартом для базового уровня;
- во-вторых, данные технологии, гуманистические по философской и психологической сути, обеспечивают интеллектуальное, нравственное развитие детей, способствуют развитию их самостоятельности и коммуникабельности наряду с успешным усвоением учебного материала всеми обучающимися [Полат, 2000, с. 15].

Одним из инновационных методов для современной отечественной школы, в основу которого положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности на результат, который достигается благодаря решению той или иной практически или теоретически значимой для ученика проблемы, является метод проектов. Однако он не является принципиально новым в мировой практике. Появившись в начале прошлого столетия для решения актуальных тогда задач образования, метод проектов не утратил своей ценности и в наши дни. Актуальность метода проектов обуславливается необходимостью понимать смысл и предназначение своей

работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что как раз находит отражение в проектной деятельности.

Основной тезис современного понимания метода проектов, на наш взгляд, дает Е.С. Полат: «Все, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо, где и как я могу применить эти знания» [Полат, 2000, с. 66]. Данный метод нашел широкое применение во многих странах, по ее мнению, главным образом потому, что он позволяет интегрировать знания обучающихся из разных предметных областей при решении одной проблемы и дает возможность применить полученные знания на практике.

Е.С. Полат считает, что «метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий обучающихся и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности».

Необходимо научить обучающихся видеть проблемы, развивать у них способности к самостоятельному освоению различных методов решения проблем, способности к поиску и исследованию, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве.

Поскольку метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся - индивидуальную, парную, групповую, которую обучающиеся выполняют в течение определенного отрезка времени, то он дает возможность осуществить дифференцированный подход в обучении.

В связи с этим представляется важным выделить основные требования к использованию методов проекта, которыми, по мнению Е.С. Полат, являются:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся 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: определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»); выдвижение гипотез их решения; обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и др.); обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и др.); сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов; оформление конечных результатов, презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования [Полат, 2000, с. 68].

Для дальнейшего анализа метода проектов как средства организации учебного процесса необходимо рассмотреть вопрос об их типологии.

С точки зрения многих исследователей (М.Ю. Бухаркиной [Бухаркина, 1994], В.В. Копыловой [Копылова, 2004], А.П. Кузнецовой [Кузнецова, 2002], И.Ю. Соловьевой [2000] и др.), более рационально классифицировать проекты, руководствуясь типологическими признаками, предложенными Е.С. Полат:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, информационная, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная, пр.
2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).
4. Характер контактов (среди участников одной школы (вуза), класса (группы), города, региона, страны, разных стран мира).
5. Количество участников проекта.
6. Продолжительность выполнения проекта.

Для успешной организации проектной деятельности необходимо предусмотреть также решение таких задач, как выделение этапов проектной деятельности. С точки зрения Е.С. Полат, структура проектной деятельности включает семь этапов:

1. Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.
2. Далее учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются обучающимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью и т.д.)
3. Важным моментом является распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.
4. Затем начинается самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим заданиям.
5. Постоянно проводятся промежуточные творческие обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке и пр.)
6. Необходимым этапом выполнения проектов является их защита, оппонирование.

7. Завершается работа коллективным обсуждением, экспертизой, объявлением результатов внешней оценки, формулировкой выводов [Полат, 2000, с. 78].

Реализация и успех проекта во многом зависят от правильно организованной работы и совместных усилий участников проекта на всех этапах и стадиях. Как показала практика и теоретические исследования данного вопроса, степень активности учителя и обучающихся на разных этапах и стадиях различна. Степень включенности учителя в деятельность обучающихся среднего школьного возраста зависит от ряда факторов: от этапа и стадии проекта, типа проекта, сформированности у обучающихся умений и навыков проектной деятельности, предметных знаний и др. В любом случае, обучающимся нужна помощь учителя, «которая гарантировала бы им длительный процесс обучения» [Дьюи, 1902, с. 37].

Разумеется, успех проектной деятельности зависит и от уровня владения обучающимися необходимыми для проектной деятельности навыками и умениями. Немаловажным фактором является наличие дополнительного метапредметного курса по написанию проектов в образовательном учреждении, где обучающихся знакомят с научной сутью проектов, а также обучают техническим операциям по созданию презентации проектов.

Метод проектов может стать эффективным средством получения современного образования, одна из главных задач которого - дать возможность всем без исключения проявить свой потенциал, а также сформировать необходимые для участия в межкультурной коммуникации навыки и умения иноязычной речи. В этом отношении, метод проектов, основанный на целевой, самостоятельной и результативной работе, и в силу своей дидактической сущности способен обеспечить решение этих задач.

## **2.2. Потенциал телекоммуникационных проектов в обучении иностранным языкам**

В настоящее время иностранный язык рассматривается как средство общения, взаимопонимания и взаимодействия людей, познания других национальных культур, развития личности.

Можно с уверенностью сказать, что появление персонального компьютера, изобретение технологии мультимедиа, внедрение в нашу жизнь глобальной информационной компьютерной сети Интернет - все эти новшества легко и незаметно вошли в жизнь, они широко используются почти во всех профессиональных сферах и в быту. Как показывает практика, из всех существующих средств обучения компьютеры наилучшим образом «вписываются» в структуру учебного процесса, наиболее полно удовлетворяют дидактическим требованиям и максимально приближают процесс обучения иностранному языку к реальным условиям. [Щукин, 2010]

Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) - это мощный инструмент преподавания иностранного языка, который способствует развитию личности. ИКТ, несомненно, способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка и формированию индивидуальных, творческих, познавательных способностей, помогают полностью раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои исследовательские способности, фантазию, креативность, активность, самостоятельность, усовершенствовать контроль знаний, обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, индивидуализировать учебный процесс [Цатурова, 2007]. Новые информационные технологии способны стать средством, при помощи которого сознание человека, изучающего иностранный язык, приобретает новый характер. Прежде всего, умение моделировать ситуацию, используя компьютер, приводит к воспитанию системного мышления, в котором

культурные, нравственные ценности доминируют в создании и реализации новых технологий [Баграмова, 2002].

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя:

- телеконференции;
- видеоконференции;
- возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички;
- доступ к информационным ресурсам;
- справочные каталоги;
- поисковые системы;
- разговор в сети.

Эти ресурсы могут быть активно использованы при обучении иноязычному общению.

Следующим направлением использования ресурсов сети Интернет является осуществление обучающимися переписки по электронной почте в процесс обучения иностранному языку. Переписка с носителями языка в рамках международных коммуникационных проектов является прекрасным средством формирования межкультурной компетенции. Переписка по электронной почте позволяет установить межкультурные связи, разрушить стереотипы и общепринятые взгляды.

При обучении иноязычному общению с помощью ИКТ можно решать целый ряд дидактических задач:

1. расширить лексику активного и пассивного словарей (использование компьютерных программ и сайтов, содержащих кроссворды и другие задания, направленные на запоминание и тренировку лексических единиц);

2. формировать навыки произношения (использование компьютерных программ и сайтов, содержащих аудио- и видеофайлы, предлагающих тренировку произнесения отдельных звуков, звукосочетаний, слогов, слов, словосочетаний и фраз);
3. формировать и совершенствовать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети (чтение электронных писем, поиск и обработка информации в сети Интернет);
4. формировать и совершенствовать навыки и умения письма (написание электронных писем, заполнение формуляров на сайтах и др.);
5. формировать навыки говорения (обмен информацией, полученной из сети Интернет, и ее обсуждение);
6. формировать навыки аудирования (использование компьютерных программ и сайтов, содержащих аудио- и видеофайлы с целью поиска информации);
7. организация проектной работы (обработка информации и создание собственных сайтов с целью общения с людьми других стран, с целью поиска партнеров за рубежом и т. д.). [Безземельная, 2014, с. 107-108]

Таким образом, внедрение ИКТ способствует достижению основной цели модернизации образования - улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой, что обусловлено социальным заказом информационного общества.

Научно-технический прогресс, развитие современных средств информационных технологий позволяют решить одну из самых сложных задач методики обучения иностранным языкам - создание естественной языковой среды, а на ее основе - создание потребности в изучении иностранного языка и использования его в качестве основного средства

межкультурного общения. Речь идет о телекоммуникации. Под телекоммуникацией (от греч. tele - вдаль, далеко и лат. communicatio - общение) в международной практике понимается «передача произвольной информации на расстояние с помощью технических средств (телефона, телеграфа, радио, телевидения и т.п.)» [Полат, 2000, с. 146].

Технические свойства телекоммуникаций предоставляют педагогике уникальную возможность организации общения обучающихся, учителей, находящихся на значительном расстоянии друг от друга и обладают, с точки зрения некоторых исследователей (А.А. Андреева, Я.С. Быховского, И.М. Вереникиной, А.В. Летягина, Т.Л. Павловой, Е.С. Полат, Д.А. Слинкина, А.В. Хуторского, и др.), рядом преимуществ по сравнению с традиционными средствами передачи знания, поскольку обеспечивают:

- удаленный доступ к банкам данных и знаний по научной и учебной информации для расширения своих познаний в исследуемой области;
- оперативный обмен учебной, методической и научной информацией, идеями, планами по интересующим участников совместных проектов вопросам, темам;
- проведение телеконференций, семинаров, лекционных занятий и открытых уроков, в которых могут одновременно принимать участие преподаватели, студенты или школьники из различных регионов страны, а также из нескольких стран мирового сообщества;
- организация научно-методической работы творческих коллективов ученых, преподавателей, студентов и обучающихся различных учебных заведений, связанных общими интересами;
- организация различного рода совместных исследовательских работ обучающихся, учителей, студентов и т.п. [Полат, 2000, с. 197].

Новые информационные технологии, в том числе телекоммуникации, способны открыть новые возможности для развития творческого потенциала обучающихся, их самостоятельного мышления, способностей к самообразованию. Но для реализации всех возможностей телекоммуникаций

необходимы адекватные педагогические технологии. Поэтому предметом внимания многих исследователей в связи с этим стали различные аспекты проблемы использования новых информационных и коммуникационных технологий в учебных целях. Задача состояла в поиске адекватного включения их в учебно-воспитательный процесс.

Если говорить о методе проектов в обучении иностранным языкам, то в последнее время одним из практических аспектов использования телекоммуникаций в деятельности обучающихся и одной из наиболее популярных форм организации учебного процесса по иностранным языкам являются международные телекоммуникационные проекты.

Под учебным телекоммуникационным проектом понимается «совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение совместного результата деятельности, реализуемого в виде некоего совместного продукта» [Полат, 2004, с. 229].

Существующий в настоящее время некоторый опыт проведения телекоммуникационных проектов показывает, что специально организованная совместная работа обучающихся при выполнении международных сетевых проектов дает высокий педагогический результат и способствует формированию коммуникативной компетенции в силу своей специфики. Особенность телекоммуникационных проектов заключается, прежде всего, в возможности создания реальных условий для использования иностранного языка как средства общения, поскольку все международные проекты ведутся на иностранном языке. Компьютерные телекоммуникации и Интернет, позволяющие организовывать совместные международные проекты с носителями языка, дружескую или деловую переписку, обращаться к различным информационным ресурсам Интернета, создают языковое окружение. Ученик, участвующий в международном

телекоммуникационном проекте, не просто вступает в переписку с носителями иностранного языка, а участвует в совместной работе над какой-либо проблемой, и потому ему приходится использовать язык как средство общения, формирования мыслей.

Обсуждая в ходе проектной деятельности интересные, практически значимые и доступные для себя проблемы на иностранном языке, обучающиеся достигают двуединой цели: с одной стороны, они, естественно, развивают свои речевые умения, а с другой, - развивают интеллектуальные умения работать с разнообразной информацией. Возможность обучающихся увидеть реальный результат своего владения языком позволяет по-новому взглянуть на изучаемый в школе предмет, что может стать достаточным стимулом для дальнейшего или более углубленного изучения иностранного языка. Выполнение проектов иногда требует от обучающихся владения языковым материалом, превышающим требования программы, особенно если в телекоммуникационном проекте участвуют носители изучаемого иностранного языка. Как правило, потребность в общении на иностранном языке возрастает с увеличением усвоенного языкового материала. Следовательно, возрастает возможность обсуждения большего количества проблем и тем, способных удовлетворить потребности обучающихся.

Выполнение сетевых проектов, основанное на контакте обучающихся с представителями другой культуры, предполагает наличие в системе обучения социокультурного компонента. Язык не существует вне культуры. Диалог культур в международных проектах происходит самым непосредственным образом. Какую бы проблему участники совместного проекта ни решали: проблему охраны окружающей среды, роли семьи в воспитании детей, роли образования в повышении уровня благосостояния граждан, они обязательно затрагивают проблемы особенностей культуры своих стран, сравнивают элементы культуры и быта стран изучаемого языка с родной. Обучающиеся учатся осуществлять межличностное и межкультурное общение, применяя знания о национально-культурных особенностях стран изучаемого языка.

Социокультурная составляющая международного проекта способствует обогащению лингвистических, страноведческих и лингвострановедческих знаний, развитию языковой и речевой наблюдательности, языковой культуры. Все это может стать хорошим стимулом для углубления знаний о собственной стране, что, в свою очередь, способствует повышению мотивации в изучении иностранного языка. Многие сетевые проекты вдохновляют обучающихся на изучение культуры и истории своей страны.

Международные проекты, которые проводятся на иностранном языке, целесообразно включать, если позволяет программа, в структуру содержания обучения данного класса и соотносить его с той или иной темой устной речи и чтения. В таком случае тема сетевого проекта сможет учесть весь программный языковой и речевой материал. Телекоммуникационные проекты могут выполняться в рамках урочной, внеурочной или внеклассной деятельности. Они могут быть и междисциплинарными, вовлекая в работу других учителей-предметников. Но в любом случае проблематика и содержание сетевых проектов должны быть такими, чтобы их выполнение нуждалось в привлечении свойств компьютерной телекоммуникации.

Выполнение телекоммуникационных проектов, также как и выполнение проектов вне сети, базируется на общении, свободном обмене мнениями, идеями, помогая обучающимся сформировать свой взгляд на происходящие в мире события, осознать многие явления. Исследование проблемы с разных точек зрения помогает обучающимся понять, что иногда она может быть решена только совместными усилиями, что является элементом глобального мышления.

Возможно, взгляды обучающихся не будут совпадать, но обсуждение этих проблем научит их общаться (устно и письменно), научит четко и логично выражать собственные мнения, отбирать факты для доказательства своей точки зрения, выдвигать аргументы и контраргументы. Проблемность в обучении иностранным языкам дает возможность сосредоточить внимание обучаемых не на языке, а на проблеме, переместить акцент с

лингвистического аспекта на содержательный, исследовать и размышлять над решением проблемы на иностранном языке. Стремление донести свои идеи и мысли до своих партнеров будет способствовать развитию познавательного интереса, повышению стимула к исследовательской, поисковой творческой деятельности.

Обучающиеся учатся обмениваться взглядами на рассматриваемые проблемы, аргументировано доказывать свою позицию, одновременно стремясь понять мнение партнера. Эффективность такого общения, помимо практики в языке, зависит от ряда других факторов: знания социокультурного портрета партнера, владения обучающимися приемами и способами самостоятельного извлечения фактов культуры из форм языка (фразеологии, форм речевого этикета), наличия глубоких фоновых знаний. В процессе работы над телекоммуникационными проектами обучающиеся, как правило, могут собрать гораздо больше идей, чем во время обсуждения в группах на уроках. Это, в свою очередь, требует интеграции знаний из различных областей науки, техники.

Еще одной особенностью телекоммуникационных проектов является то, что они всегда межпредметны. В рамках какого бы предмета они ни проводились, решение любой проблемы по теме проекта всегда требует привлечения более глубоких интегрированных знаний из разных предметных областей.

Кроме того, необходимость подготовки совместного продукта того или иного проекта, представляемого каждым участником в своей аудитории (в классе, школе) или на специально созданных для этой цели Web-страницах Интернета, требует обращения к текстовым, графическим редакторам, применению различных сетевых программ, позволяющих использовать графику, анимацию, мультипликацию, т.е. мультимедийные средства, что также придает проекту междисциплинарный характер.

Таким образом, специфика телекоммуникационных проектов заключается в том, что они всегда межпредметны и междисциплинарны, а все международные проекты ведутся на иностранном языке.

Следует отметить еще некоторые особенности телекоммуникационных проектов, которые связаны с условиями их проведения и формами организации. Главная особенность сетевых проектов заключается, прежде всего, в том, что они являются результатом сотрудничества обучающихся и учителей разных школ, городов, стран и даже континентов, организованного на основе компьютерной телекоммуникации. Это требует от всех участников, как учителя, так и обучающихся владения компьютерной грамотностью и специальной подготовки.

Отличие телекоммуникационного проекта от проекта, проводимого вне сети, заключается также в условиях проведения. Участники телекоммуникационных проектов - виртуальные партнеры, находящиеся на значительном расстоянии друг от друга, и, возможно, представляющие разные культуры, даже если речь идет о региональных проектах. Это, по справедливому замечанию Е.С. Полат, создает «дополнительные трудности для совместной деятельности в сотрудничестве, и вместе с тем, это дополнительные возможности познания», возможности раскрыть свои потенциальные способности [Полат, 2000, с. 221].

Телекоммуникационные проекты имеют некоторую и организационную специфику. Необходимость живого общения с реальными партнерами обращает его участников к возможностям видео- и телеконференций, чатов, форумов, веб-дискуссий. Очень удобным видом связи для партнеров являются различные приложения-мессенджеры, так как они дают им возможность получать актуальную информацию и по необходимости обсудить интересующий вопрос в режиме онлайн. Компонентами сетевых проектов могут стать также социологические опросы, исследования, олимпиады, викторины.

Организация телекоммуникационных проектов требует тщательного структурирования. М.Ю. Бухаркина выделяет следующие этапы, через которые проходят все без исключения проекты:

1 этап - организационный, проводимый координатором. Он включает организацию технической, педагогической и методической поддержки проекта. Необходимо проведение курса семинаров и практических занятий с учителями по новым технологиям в образовании.

2 этап - поиск партнеров и представление, предполагающий начало переписки, выяснение области интересов партнеров. Необходимо, чтобы ориентация была на интересы всех участников проекта.

3 этап - выбор и обсуждение идеи будущего проекта. Он включает определение целей и задач, обсуждение стратегии достижения поставленных целей и уточнение подходящих для этого тем проектов.

4 этап - обсуждение методических аспектов и организации работы обучающихся на уроке и во внеурочное время. Предполагает работу координатора индивидуально с каждым учителем (лично или по сети).

5 этап - структурирование проекта с выделением подзадач для определенных групп обучающихся, подбор необходимых материалов. Общий простой план становится развернутым, выделяются этапы и их задачи и распределяются между группами обучающихся с учетом их интересов, определяются планируемые результаты и способы их решения, оформления.

6 этап - собственно работа над проектом. Тщательно разработанные задания для каждой группы обучающихся и подобранный материал позволяют учителю не вмешиваться в работу группы, выполняя роль консультанта.

7 этап - подведение итогов. Обобщаются результаты, анализируется проделанная работа [Бухаркина, 1994, с. 92].

Успех телекоммуникационного проекта зависит от слаженной работы всех участников проектной деятельности на всех этапах, которая может быть

обеспечена общим координатором проекта. В круг его обязанностей входит решение следующих задач:

- технический мониторинг (установка и профилактика оборудования);
- педагогический мониторинг (разработка и ведение проекта);
- связь с различными общественными организациями и научными центрами по оказанию информационной помощи участникам проектов, по внедрению результатов их исследований в разных формах, по организации конференций, встреч;
- сбор и распространение информации об участниках проектов;
- координация и развитие телекоммуникационных проектов в регионе.

[Полат, 1995, с. 57]

В функции координатора проекта, проводимого в сети, входит также подбор партнеров, связь с другими регионами и регистрация потенциальных партнеров с учетом их интересов, поддержка связи и взаимодействия с организатором образовательной телекоммуникационной программы, осуществление консультации для учителей и обучающихся. Поскольку в его обязанности входит и техническое обеспечение проектной деятельности в сетях, и решение методических вопросов, речь может идти о выборе нескольких лиц. [Полат, 1995]

Таким образом, видно, что организация и проведение телекоммуникационных проектов также имеют некоторую специфику. Однако отличительная черта метода проектов остается неизменной - проблемность рассматриваемых в ходе проектной деятельности вопросов. Проблемность при обучении иностранным языкам проявляется как при отборе информационного обеспечения, так и в процессе контакта с носителями языка, при сопоставлении культур родного и иностранного языка. Поэтому необходимо всегда четко определять разницу между методом проектов, творческими работами, просто играми, в том числе виртуальными и прочими видами деятельности, включая сетевые. Чтобы планируемая деятельность могла рассматриваться как проектная, основным критерием ее

должна стать значимая для размышления и совместного исследования проблема.

При использовании телекоммуникаций в отечественной и зарубежной школах хорошо себя зарекомендовали:

1. интерактивные и приключенческие игры между двумя и более школами;
2. межшкольные литературные журналы, газеты и т.п.;
3. проекты, предполагающие сбор разнообразных фактов или данных и их статистическую обработку;
4. экологические проекты;
5. совместное написание литературных произведений различных жанров;
6. сравнительное изучение курсов истории, географии и других предметов, преподаваемых в школах разных стран. [Полат, 1995, с. 93]

Однако в предлагаемом выше перечне видов деятельности совместное написание литературных произведений и организацию межшкольных литературных журналов можно будет считать проектами, если их выполнение отвечает основным требованиям, предъявляемым к использованию метода проектов, в частности: наличие конкретной, социально-значимой проблемы и исследовательская работа обучающихся [Полат, 1995, с. 93].

Говоря о различных видах проектов, нельзя не согласиться с Е.С. Полат в том, что примеров телекоммуникационных проектов можно приводить великое множество, и ни один проект не будет повторен абсолютно идентично, потому что проект - это творчество [Полат, 1995, с. 111]. В подтверждение этих слов можно привести точку зрения Джима Хайсмита, старшего консультанта компании Cutter Consortium, который сказал, что «Интернет-проекты - это импровизация, творчество и развитие, характеризующиеся высокой скоростью реализации, высокими темпами изменений и высоким уровнем неопределенности, когда точно не знаешь, к

чему должен стремиться, но действовать должен быстро» [Хайсмит, 2000, с. 18].

Таким образом, телекоммуникации создают предпосылки и условия для подлинной интеграции образовательных систем, а телекоммуникационные проекты могут стать одной из важнейших форм организации учебного процесса.

### **2.3. Типология телекоммуникационных проектов по иностранным языкам**

Метод проектов, являясь комплексным, интегрирующим в себе совокупность различных учебно-познавательных приемов и операций, стимулирующих интеллектуальное и нравственное развитие личности обучающегося, активизирующих его потенциальные возможности, может стать одним из эффективных способов решения задач, связанных с оптимизацией учебного процесса по иностранным языкам. Разумеется, метод проектов не рассматривается как основной, определяющий стратегию обучения иностранным языкам, претендующий на то, чтобы вытеснить другие методы и виды учебной деятельности. Система обучения определяется общей концепцией обучения и включает целый комплекс компонентов - цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения. Все компоненты этой системы взаимосвязаны. Метод проектов - это лишь один из методов, адекватно отражающий личностно-ориентированный подход, который может быть эффективно использован на различных этапах обучения в совокупности с другими методами.

Для дальнейшего анализа метода проектов как эффективного средства организации учебного процесса по иностранному языку необходимо рассмотреть вопрос о типологии проектов.

На основе общедидактической типологии проектов, разработанной Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина предложена типология телекоммуникационных проектов при обучении иностранным языкам. Для данной классификации основными типологическими признаками стали практическое овладение

языком и ознакомление с социокультурными, страноведческими знаниями.

Языковые проекты, по мнению автора, имеют своей целью организовать

- учебную деятельность по овладению системой языка (формирование определенных языковых навыков, речевых умений);
- деятельность, связанную с лингвистическими знаниями (создание словарей: диалектных, жаргонных, фразеологических и пр.);
- деятельность более или менее широкого филологического направления (исследование этимологии тех или иных слов и т.д.).

Автором были выделены следующие типы проектов:

- I. Языковые (лингвистические) проекты (практические, образовательные, развивающие цели):
  1. Обучающие языковые проекты, направленные на овладение языковым материалом, формирование определенных речевых навыков и умений.
  2. Лингвистические проекты, направленные на:
    - изучение, анализ языковых явлений;
    - изучение языковых реалий (идиом, неологизмов, поговорок и т.п.);
    - изучение фольклора.
  3. Филологические, направленные на изучение:
    - этимологии слов;
    - литературные исследования;
    - исследование историко-фольклорных проблем;
    - творческие.
- II. Культурологические (страноведческие) (образовательные, развивающие цели):
  1. Историко-географические, которые могут быть посвящены:
    - истории страны, города, местности;
    - географии страны, города, местности.
  2. Этнические, которые нацелены на изучение:
    - традиций и быта народов;

- народного творчества;
- этнического состава народа, проживающего на данной территории;
- национальных особенностей культуры разных народов и т.д.

### 3. Политические, цель которых ознакомление:

- с государственным устройством страны;
- с политическими партиями и общественными организациями;
- со средствами массовой информации и их влиянием на государственную политику;
- с законодательством страны и т.д.
- искусства, литературы, архитектуры, культуры страны изучаемого языка.

### 4. Экономические, посвященных проблемам:

- финансовой и денежной системы;
- налогообложения;
- инфляции и т.д.

## III. Ролево-игровые и игровые телекоммуникационные проекты:

- воображаемые путешествия;
- имитационно-деловые;
- драматизации литературных произведений в игровых ситуациях, где в роли персонажей или авторов этих произведений выступают студенты;
- имитационно-социальные, где обучающиеся исполняют различные социальные роли (политических лидеров, журналистов, учителей и пр.) [Бухаркина, 1994, с. 151].

По иностранному языку проекты, так же как и по другим школьным предметам, могут быть исследовательскими или практико-ориентированными, но предмет исследования лежит в предметной области конкретного учебного предмета.

Выполнение проекта любого типа может помочь обучающимся «расширить их понимание окружающего мира, понять сходства и различия

между культурами разных народов» [Полат, 2000, с. 209]. Однако наиболее сложной и вместе с тем существенной задачей для методики есть и остается вопрос создания естественной языковой среды, создания условий для формирования потребности в использовании иностранного языка как средства общения. Решение этой проблемы открывает путь к подлинной оптимизации учебного процесса по иностранному языку. С помощью различных методов, приемов, средств обучения удавалось лишь создать достаточно устойчивую мотивацию учения. Встает вопрос поиска более эффективного способа создания условий для использования изучаемого языка в ситуациях реального межкультурного общения.

## **Выводы по главе 2**

Метод проектов, с нашей точки зрения, может стать одним из эффективных способов решения задач, связанных с оптимизацией учебного процесса по иностранным языкам. Разумеется, метод проектов не рассматривается как основной, определяющий стратегию обучения иностранным языкам, претендующий на то, чтобы вытеснить другие методы и виды учебной деятельности.

Организация проектной деятельности во многом определяется типом проекта. На основе общедидактической типологии проектов, разработанной Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина предложена типология телекоммуникационных проектов при обучении иностранным языкам.

Все более расширяющаяся тенденция к увеличению роли и места в школьном образовании новейших средств информационных технологий позволила выявить новую возможность использования метода проектов в образовательном процессе, еще одну возможность создания естественной языковой среды - организация совместных международных телекоммуникационных проектов. Был дан анализ особенностей этого типа проектов.

Наиболее сложной и вместе с тем существенной задачей для методики обучения иностранному языку на сегодняшний день есть и остается вопрос создания естественной языковой среды, создания условий для формирования потребности в использовании иностранного языка как средства общения. Решение этой проблемы открывает путь к подлинной оптимизации учебного процесса по иностранному языку. С помощью различных методов, приемов, средств обучения удавалось лишь создать достаточно устойчивую мотивацию учения. Встает вопрос поиска более эффективного способа создания условий для использования изучаемого языка в ситуациях реального межкультурного общения. Телекоммуникационный проект наиболее органичен для введения его в образовательный процесс, и вместе с тем, полностью соответствует тем задач, которые стоят сегодня перед современным обучением.

### **Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по развитию языковой компетенции обучающихся основной школы средствами телекоммуникационных проектов**

#### **3.1. Анализ содержания УМК по английскому языку “Spotlight-7” (авторы: Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс)**

Обратимся к анализу существующей системы обучения иностранным языкам с точки зрения изложенных выше положений. Поскольку, как отмечает И.Л. Бим, методы обучения, цели и приемы находят непосредственную реализацию с помощью упражнений, их выбор и организация имеют существенное значение [Бим, 1988]. В процессе выполнения упражнений обучающиеся должны пройти все стадии от рецепции до построения собственных высказываний в устной и письменной речи.

Каким образом решаются методические задачи в существующей системе обучения иностранным языкам, мы рассмотрим на примере учебно-методического комплекта для седьмого класса общеобразовательных школ “Spotlight-7”, авторами которого являются Ваулина Ю.Е., Дули Дж., Подоляко О.Е. и Эванс В [Ваулина, 2010].

УМК состоит из учебника, рабочей тетради, книги для учителя, книги для чтения, CD к книге для чтения, языкового портфеля, CD для занятий в классе, CD для самостоятельных занятий дома и сборника контрольных заданий.

УМК имеет модульную структуру и состоит из 10 модулей. Модуль урока состоит из вводного урока, трех основных уроков, в которых вводится новый лексико-грамматический материал, урока речевого этикета, двух уроков культуроведения и урока дополнительного чтения. Рассмотрим УМК

с позиции развития рецептивных (чтения и аудирования) и продуктивных (говорения и письмо) видов речевой деятельности.

Рассматривая такой вид речевой деятельности как чтение, содержание текстов соответствует возрастным особенностям и интересам обучающихся седьмого класса. Задания по чтению направлены на формирование умений пользоваться различными стратегиями чтения: ознакомительное, изучающее и поисковое чтение.

Работу над аудированием данный УМК предлагает в каждом модуле. Тематика упражнений на аудирование в учебнике по каждому модулю соответствует тематике упражнений по аудированию в рабочей тетради. Все упражнения на аудирование в УМК Spotlight-7 нацелены на развитие умений выборочно понимать на слух необходимую информацию с опорой на иллюстрации или с опорой на контекст, развитие умений аудирования с выделением основной мысли. Работа с аудированием проходит в 3 этапа: до прослушивания, во время прослушивания, после прослушивания. На этапе до прослушивания используется догадка по заголовку или картинкам. На этапе после прослушивания материал аудирования используется для переноса новых знаний на личный опыт и развития навыков устной речи.

Развитию навыков письма в данном УМК уделяется большое внимание. В рабочей тетради представлен широкий круг упражнений на развитие навыков письма. В упражнениях представлены сочинения-образцы, ряд заданий на осмысление и переработку информации, план или ключевые слова для написания собственного сочинения. Обучающиеся имеют возможность попрактиковаться в различных видах письменных работ: статья о любимом городе, об интересном человеке, рассказ, новостной репортаж, объявление, рецензия на фильм, эссе за и против, электронное письмо и т.д.

Одной из задач УМК Spotlight-7 является развитие умения обучающихся выражать свои мысли в разнообразных повседневных

ситуациях и взаимодействовать с собеседником, т.е. адекватно реагировать на его реплики и поддерживать разговор. Работа над развитием навыков диалогической речи ведется в основном двух разделах УМК “English in Use” и “Everyday English”. В разделе “English in Use” представлены упражнения с опорой на диалог-образец в рамках изучаемых тем. Алгоритм работы в этих упражнениях един. Обучающиеся отработывают хором и индивидуально речевые реплики типового диалога (фразы билетного кассира в кино и реплики посетителей), отвечают на вопросы учителя по тексту диалога, читают диалог в парах. Далее, с опорой на необходимую информацию обучающиеся делают необходимые трансформации в диалоге и разыгрывают собственные диалоги. В разделе “Everyday English” работа над диалогической речью ведется несколько иначе. В данном разделе нет диалога-образца, представлены лишь речевые клише. Тематика клише очень многообразна. Обучающиеся учатся интересовывать собеседника/ выражать свою заинтересованность, соглашаться/ не соглашаться с собеседником, приглашать/ принимать или отказываться от приглашения, предлагать помощь/ принимать или отказываться от помощи.

Обучающимся предлагается сопоставить представленные клише со структурами родного языка. Затем на основе представленных аргументов или ключевых слов обучающиеся должны разыграть свой диалог. В данном случае диалоги являются более свободными, чем в разделе “English in Use”, поскольку общая логика развития диалога жестко не фиксирована. Целью упражнений данного раздела является развитие умения адекватно и быстро реагировать на реплики собеседника, что создает связность любого диалога. Однако стоит отметить, что наличие всего лишь одного типа упражнения на развитие более свободной диалогической речи, не имеющей строгих рамок речевой ситуации, указывает на недостаточную отработку употребления

лексико-грамматического материала обучающимися в практике живого общения.

Что касается развития навыков монологической речи в УМК, то их формирование основывается на различных этапах работы с текстом. На дотекстовом этапе обучающиеся прогнозируют содержание текста по заголовку или картинкам. Задания после прочтения текста нацелены на формирование более продолжительных высказываний. Часто в заданиях предлагается план, пункты которого предлагается раскрыть в монологическом высказывании. Высказывания обучающихся с опорой всегда более логичные и пространственные. Однако некоторые задания сформулированы очень лаконично (например, Что впечатлило вас в тексте больше всего?). В этом случае высказывания обучающихся сводятся только к ответу на вопрос, они затрудняются расширить свое высказывание без дополнительных вопросов. Что также указывает на отсутствие возможности отработки употребления лексико-грамматического материала в выражении собственной мысли.

А теперь рассмотрим УМК с точки зрения формирования и развития лексико-грамматических навыков. Грамматический материал, изучаемый в каждом модуле, сначала представляется в контексте, затем вычленяется и объясняется при помощи таблиц. Упражнения на закрепление и отработку грамматического материала многообразны (множественный выбор; раскрыть скобки, поставив глагол в нужную форму; заполнение пропусков; установление соответствий (например, начало и конец предложений). В рабочей тетради в конце каждого модуля есть раздел Grammar Practice, в котором представлены дополнительные упражнения на отработку нового грамматического материала модуля. В конце учебника имеется грамматический справочник по всем изучаемым темам, что дает возможность обучающимся для самообразования, для повторения материала как на уроке,

так и самостоятельно. Названия грамматических явлений в справочнике представлены как на русском, так и на английском языке. Это связано с тем, что на данном этапе возникает необходимость освоения английской грамматики с точки зрения терминологии.

Лексические единицы вводятся разными способами, в том числе при помощи сюжетных картинок и предметной наглядности. В отличие от более ранних ступеней обучения новая лексика вводится преимущественно в словосочетаниях. Среди других приемов семантизации - использование синонимов, антонимов, перефразирования и дефиниций. Упражнения на отработку лексики представлены в основном в рабочей тетради и они разнообразны по форме: диаграммы, установить соответствия, заполнить пропуски, подписать картинки, разгадать головоломки со словами или кроссворды, найти лишнее слово в строке. В УМК уделяется внимание словообразованию, а именно: аффиксации, конверсии, словосложению и распознаванию и использованию интернациональных слов.

Так как авторами учебника работа с рабочими тетрадями предлагается в виде самостоятельной работы дома обучающимися, то можно сделать вывод, что на уроке мало уделяется внимание отработки лексического компонента. Учителю часто приходится подбирать самостоятельно упражнения на отработку данного материала.

Работа над фонетической стороной языка происходит также в разделе "English in Use" и представляет собой одно упражнения на весь модуль в виде отработки правил чтения и произношения звуков в словах. Как показывает практика этого недостаточно для успешного усвоения произносительной стороны новых лексических единиц, что мы считаем, должно быть в комплексе совместных упражнений.

Общие выводы:

1. Представленные в УМК тексты интересны с познавательной точки зрения и соответствуют возрастным интересам школьников.
2. Большое внимание уделяется формированию навыка письменной речи и говорению, однако отмечено недостаточное количество упражнений для употребления лексико-грамматического материала в речевой деятельности, направленной на высказывания собственных мыслей и употребление активной лексики в условиях новых задач говорения.
3. Упражнения на отработку грамматических навыков разнообразны по форме, но отработка лексических навыков вынесена за пределы поурочного планирования и работа над фонетической составляющей происходит в отрыве от новых лексических единиц, что может являться причиной неэффективного изучения лексики.

Тем самым ряд упражнений, представленный в УМК для отработки фонетики, лексики и грамматики является недостаточно полным и комплексным и требует дополнений. Встает вопрос о поиске резервов повышения эффективности обучения, способных учесть психолингвистические особенности предмета и опирающихся на основные закономерности обучения иностранным языкам, и способных решить задачу оптимизации процесса обучения предмету «иностранный язык».

В этой связи, с точки зрения Е.С. Полат, весьма существенны следующие методические выводы:

1. Чтобы сформировать у школьников необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, а также лингвистическую компетенцию на уровне, определенном программой и стандартом, 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 обучающимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысли, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем, чтобы дети акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции - формирования и формулирования этих мыслей.

3. Чтобы обучающиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре [Полат, 2000, с.4].

Такое смещение акцентов требует внедрения в учебный процесс методов, предполагающих широкое использование в обучении видов деятельности, направленных на интеллектуальное развитие обучающихся и пробуждающих их познавательный интерес, которые позволили бы обучающимся не только достичь определенного уровня владения иностранным языком, но и осознать социально-личностную значимость приобретаемых ими знаний, способствовали личностному развитию обучающихся.

### **3.2. Организационно-методическая деятельность учителя английского языка на этапе подготовки реализации проекта**

Деятельность обучающихся при выполнении проекта подчинена определенной логике, которая реализуется в последовательности его этапов.

Немаловажное значение для успешной организации проектной деятельности обучающихся имеет подготовка учителем проектного задания до урока. Рассмотрим, каким образом это может осуществляться на примере темы "Healthy body, healthy mind", предусмотренных программой по

учебнику “Spotlight-7”, авторами которого являются Ваулина Ю.Е., Дули Дж., Подоляко О.Е. и Эванс В. [Апальков, 2016]

Первым шагом учителя для организации проектной деятельности обучающихся является выбор темы. В курсе иностранного языка метод проектов может быть использован в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с точки зрения их практической значимости для обучающихся, с учетом их возрастных особенностей, и ставит своей целью формирование коммуникативной компетенции.

Содержательной базой организации материала должны стать проблемы общения, а не традиционные темы. Проблемы общения, как указывает Е.И. Пассов, отражают все сферы жизни человека и не имеют окончательного решения: каждый общающийся решает их для себя сам [Пассов, 2002]. Следовательно, обсуждение этих проблем актуализирует систему взаимоотношений участников обсуждения и обеспечивает естественную мотивированность общения.

Выбор тем должен предполагать (насколько это возможно и необходимо в каждом конкретном случае) связь с другими дисциплинами школьного курса, чтобы у обучающихся сложилось целостное восприятие об окружающем мире, общих проблемах человечества, мировой культуре. Следовательно, учитель иностранного языка должен заранее определить, какие предметы могут быть задействованы в планируемом проекте, подумать о характере сотрудничества с другими предметниками, их консультации.

Необходимо заранее сформулировать проблемы и проблемные вопросы, над которыми обучающиеся будут работать в рамках этой темы. Общую проблему любого проекта учитель формулирует при подготовке к уроку, но обучающимся она не сообщается. Конкретную проблему будущего исследования обучающиеся должны будут формулировать на уроке сами, учитель продумывает возможные варианты проблем, которые обучающиеся

могут предложить в процессе самостоятельного обсуждения и которые важно исследовать в рамках намеченной тематики.

Проблемная постановка вопроса, отсутствие полной информации в поставленной задаче или тексте потребует поиска дополнительной информации, т.е. обучающиеся получают возможность осуществлять творческую, поисковую, исследовательскую деятельность в рамках заданной темы. Для этого им, возможно, придется просмотреть не один текст, используя разные стратегии чтения. Причем, необходимая для решения проблемы информация может быть представлена на разных носителях. Следовательно, подыскивая материал для своего проекта, обучающиеся будут развивать умения в разных видах чтения. Если в их распоряжении несколько текстов, поиск необходимого материала будет способствовать развитию умений просмотрового чтения. Умения изучающего чтения будут развиваться при тщательном изучении собранной информации с целью отбора необходимых фактов, данных.

Определяющим, центральным звеном и дидактической основой проблемного обучения является проблемная ситуация как «совокупность условий (речевых и неречевых), стимулирующих обучающихся на совершение действия, заданного содержанием ситуации» [Азимов, 2015, 253]. Поэтому при подготовке к проектной деятельности учитель должен предусмотреть ряд проблемных ситуаций. И.А. Зимняя считает, что «высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек сам формулирует проблему (задачу), сам находит ее решение, решает и самоконтролирует правильность этого решения» [Зимняя, 2003, с. 205]

Логика продвижения к решению проблемы определяется характером проблемной ситуации, для создания которой учитель может показать небольшой кинофрагмент, рассказать историю, показать рисунки и т.д. Задача учителя - так показать ситуацию, чтобы обучающиеся смогли увидеть

проблему и сформулировать ее самостоятельно. Поэтому ситуация должна быть достаточно прозрачной и понятной обучающимся, позволяющей выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике и гипотезы их решения.

Любая проблема предполагает ее рассмотрение, по возможности, решение. Следующим шагом в подготовке учителя к проектной работе является определение возможных гипотез решения выявления проблем. Целью проектной деятельности становится поиск способов выхода из создавшейся проблемной ситуации, решения проблемы.

Для обсуждения проблемных ситуаций и выдвижения гипотез в дидактике используются методы "мозгового штурма" и дискуссии, которые являются обязательной составляющей метода проектов. Учитель должен быть готов организовать такую мозговую атаку на уроке. Обучающиеся должны высказать максимальное количество идей по поводу какой-то одной проблемы, которая должна быть простой и не разлагаемой на отдельные вопросы. Она должна быть доступна обучающимся и в большей мере отражать возможность обсуждения, чем ее решение. При проведении подобного "мозгового штурма" необходимо исходить из того, что нет совершенно абсурдных идей. Поэтому, получив как можно больше таких идей, не следует оценивать ни идеи, ни их авторов. Участники не должны прерывать друг друга, так как идея, высказанная одним, может привести к новой идее другого. Это эффективный метод активизации усвоенной обучающимися лексики, так как в ходе обмена идеями достаточно назвать отдельные слова, относящиеся к теме и проблеме. Поэтому, как правило, в обсуждении активно участвуют все обучающиеся. Заранее предусмотреть все идеи, которые могут высказать обучающиеся, практически невозможно. Но иногда приходится стимулировать их к такой деятельности. В этом случае важно подготовить некоторые наводящие вопросы, которые можно задать до

мозговой атаки. После того, как все идеи будут высказаны и зафиксированы, необходимо организовать обсуждение каждой из высказанных идей. Задача учителя - заинтересовав обучающихся важностью, актуальностью данной проблемы, направить их мыслительную, коммуникативную и практическую деятельность на актуализацию имеющихся у них знаний и умений и на приобретение новых. При этом иностранный язык должен стать средством выражения их мыслей.

Такого рода обсуждения как нельзя лучше способствуют развитию речевых умений монологической речи, участия в полилоге. С одной стороны, задаваемые учителем вопросы, заставляют обучающихся думать, анализировать проблемы предлагаемых ситуаций, что способствует появлению у них состояния интеллектуального затруднения, а это, в свою очередь, побуждает у них желание высказаться. С другой стороны, постановка проблемного вопроса, когда нет жесткого управления языковым оформлением и содержанием высказываний обучающихся, заставляет их самостоятельно думать: перед школьниками ставится задача самостоятельно программировать предстоящее речевое действие. Речевой материал используется обучающимися в новых ситуациях, для решения новых речевых задач, более сложных как с лингвистических, так и с психологических точек зрения.

Следует знать, что те гипотезы, которые обучающиеся будут выдвигать на уроке, не обязательно должны совпадать с позицией учителя. Поэтому Е.С. Полат обращает внимание на то, что даже если ученики высказывают суждения, которые не совпадают с мнением учителя, он не должен навязывать им своего. В процессе работы над проектом обучающиеся сами должны прийти к выводу об ошибочности выдвинутых гипотез, ошибочности избранного ими пути исследования, подтверждая свою точку зрения аргументами и фактами. И это будет их исследованием, их решением.

«В этом и есть суть метода проектов, исследования как такового» [Полат, 2000, с. 86].

Вслед за выдвижением гипотез следует самостоятельное для обучающихся формулирование цели и задач проекта. Придание цели и задачам проектной деятельности обучающихся практической значимости для них или предполагающей использование в перспективе результата этой деятельности в профессиональной работе учителя, обязательно вызовет повышенный интерес школьников. Так, например, результатом проектной работы обучающихся по теме «Healthy body, healthy mind», выполненной в рамках исследования, стала подборка видеороликов «Morning exercises», где обучающиеся продемонстрировали правильное выполнение утренней зарядки. Памятка "Be healthy!", также выполненная обучающимися в рамках исследования, содержит иллюстративный материал и практические советы как справиться со стрессом и соблюдать правильный режим дня.

При выполнении подобных проектов в ходе работы могут использоваться слова, которые не предусмотрены программой. Продуктивная проектная деятельность обучающихся может быть обеспечена при условии создания у них прочной языковой базы. Потенциальное расширение словаря, как правило, происходит, с одной стороны, за счет тщательного отбора учителем содержания на основе проблемных ситуаций, текстов для чтения, аудирования, проблемных ситуаций для развития умений диалогической речи. С другой стороны, обучающиеся самостоятельно осваивают новую лексику при работе с дополнительной информацией. Учитель должен заранее продумать задания проблемной направленности, выполнение которых могло бы вызвать потребность в использовании новых слов. Тогда, рассуждая над возможными путями решения обозначенных в проекте проблем, обучающиеся, применяя иностранный язык, будут акцентировать свое внимание не на форме, а на содержании своего высказывания. Чтобы помочь

обучающимся продуктивно участвовать в обсуждениях, можно подготовить список активной и пассивной лексики, которым они могли бы пользоваться в течение всего времени работы над проектом. Это позволит им активно усвоить даже не предусмотренные программой новые слова.

Дополнительная лексика должна обеспечить не только репродуктивные, но и рецептивные виды речевой деятельности, поскольку любой проект предполагает широкое использование информационных ресурсов для решения проблемы. Поэтому следующей задачей учителя является определение возможных способов получения информации. Наряду с возможностью самостоятельного поиска информации необходимо предоставлять обучающимся и готовую информацию. Причем информация должна отражать различные точки зрения на один и тот же вопрос или проблему. Такая вариативность позволит не сковывать самостоятельность и инициативу обучающихся.

Зная тему, проблему проекта, возможности обучающихся, выполняющих запланированный проект, учитель отбирает предполагаемые источники информации, способы доступа к ним и обработки отобранного материала и создает специальную электронную базу с названием проекта. В нашем случае это была платформа Google.Класс. Необходимая для проекта информация распределяется по отдельным темам или разделам в виде ссылок на рекомендуемые источники. Предлагаемая статья, видеоматериал, журнал сопровождаются аннотацией.

Каждый ученик отбирает то, что поможет ему выполнить задание. Такая помощь не исключает, а предполагает самостоятельный поиск обучающимися дополнительного материала.

На протяжении всей работы над проектом обучающиеся задействованы в выполнение различных видов работ, к которым они должны

быть готовы. В связи с этим встает вопрос о необходимости подготовки обучающихся к проектной деятельности.

В большинстве случаев, к сожалению, обучающиеся не готовы к проектной деятельности в полном объеме, что обуславливает необходимость организации дополнительного часа метапредметных занятий по написанию проектов. В задачи данных занятий входит:

- познакомить обучающихся с проектной деятельностью: объяснить им, чем они будут заниматься на уроках;
- проверить их готовность работать в группах сотрудничества; при необходимости ознакомить их с основными требованиями совместной работы, предложить им соответствующие памятки для организации совместной деятельности;
- провести предварительный тренинг по формированию умения выявлять проблемы, созданию проблемной ситуации, выделению проблемных задач;
- провести предварительный тренинг по определению степени сформированности умений участия в дискуссии (умению задавать вопросы, давать аргументированные ответы; умению формировать совместно общую позицию, пр.);
- провести тренинг по формированию умений планировать совместную деятельность, распределять роли, задания между участниками проектной деятельности; оценивать свои результаты и результаты всей группы.

На базе муниципального бюджетного образовательного учреждения "Средняя школа №28" г.Норильска, где проводилось экспериментальное обучение, в соответствии с Государственным образовательным стандартом общего образования, программой общеобразовательных учреждений, а также базисным учебным планом средней школы введен дополнительный час по

подготовке обучающихся к проектной деятельности, где также происходит введение в научно-исследовательскую деятельность. Данный фактор значительно облегчает работу учителя-предметника, так как обучающиеся уже имеют представление о проектной деятельности, обладают соответствующими навыками и знакомы со всеми этапами работы.

### **3.3. Методика организации проектной деятельности обучающихся на уроке**

Использование метода проектов позволяет обучающимся, прежде всего, использовать иностранный язык как средство познания, способ выражения собственных мыслей, восприятия и осмысление мыслей других людей, носителей языка. Это наиболее действенный способ переключить внимание обучающихся с формы высказывания на содержание. Однако есть и другая сторона значимости этого метода: он позволяет школьникам включиться в познание окружающего мира средствами иностранного языка.

Для проектов мы выбрали проблему охраны здоровья. В условиях современного мира очень важно сохранить свое здоровье и быть психологически устойчивым в различных стрессовых ситуациях. Данная тема устной речи предусмотрена программой для всех типов школ. Тема достаточно гибкая для рассмотрения ее с разных позиций и точек зрения на разных уровнях владения обучением. Она содержит в себе проблемы, которые могут представлять интерес для обучающихся разных возрастных категорий и являться посильными для обсуждения. Данная тема предполагает возможность и необходимость интеграции знаний из других предметов, поиска дополнительной информации.

В ходе выполнения проекта обучающиеся развивают ключевые компетенции: информационную (умение работать с текстом), коммуникативную (лингвистическую, социокультурную, прагматическую), компенсаторную. Чем глубже они вникают в обсуждаемую проблему, тем

больше у них возникает собственных суждений, мыслей, которыми они хотели бы поделиться со своими партнерами. При этом иностранный язык выступает как средство выражения этих мыслей.

Чтобы обсуждать достаточно сложные проблемы нужно владеть необходимым объемом лексического материала по данной тематике, владеть грамматическим строем, т.е. иметь возможность опираться на сформированные лексические, грамматические навыки. Поэтому работа над любым проектом начинается с введения лексического, если нужно и грамматического материала, необходимого и достаточного для дальнейшей проектной деятельности по данной теме.

Организация учебной деятельности должна осуществляться с учетом логики познавательной деятельности, которую А.Д. Климентенко и А.А. Миролубов определяют следующим образом:

1. ознакомление с новым материалом (восприятие);
2. формирование ООД (осмысление и осознание новой информации);
3. формирование навыков, умений использования (применение нового материала по образцу и по аналогии);
4. совершенствование навыков (проверка сформированности навыков и умений);
5. творческое применение языкового материала (применение языкового материала при решении коммуникативных задач) [Климентенко, 1978, с. 36].

Этап творческого применения материала предполагает использование изучаемого языка в качестве средства общения, что предусматривает создание не только искусственной языковой среды, но и естественной, формирующей подлинную потребность в использовании изученного материала для естественного общения. Речевой материал используется в «совершенно новых ситуациях, для решения новых речевых задач, более

сложных с психологических и лингвистических точек зрения» [Пассов, 1985, с. 81]. Акцент со всякого рода упражнений должен быть перенесен на активную мыслительную деятельность обучающихся, мотивированное выражение своих мыслей. Поэтому мы обратились к методу проектов на этапе творческого применения языкового материала, так как он может позволить решить эту дидактическую задачу и, как замечает Е.С. Полат, «превратить уроки иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные для обучающихся проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе межкультурного взаимодействия» [Полат, 2000, с. 3]. В процессе обсуждения каждый ученик видит, что по любой проблеме существует не одна (его собственная), а несколько точек зрения, и что его вариант решения проблемы не всегда единственный и лучший, есть и другие способы ее решения. Обучающиеся учатся, таким образом, искать разные варианты решения поставленных задач, анализировать, сравнивать. Они готовы оспаривать и доказывать свое видение решения обсуждаемой проблемы, так как положение сверстников одинаковое. Школьники на практике должны увидеть, что и на иностранном языке они могут говорить на важные темы.

Очевидно, что при работе над данной проблемой сотрудничество учителя английского языка, биологии и физкультуры совершенно необходимо, ибо это межпредметный проект. Знания, полученные в курсе биологии и на уроках физкультуры, позволят обучающимся анализировать предлагаемые тексты, точки зрения, формулировать собственную позицию своими знаниями. Если тема проекта не изучалась до начала работы над ней, то необходимо предусмотреть консультации у соответствующего учителя.

Рассматриваемый в исследовании проект «Healthy body, healthy mind» является межпредметным, исследовательским, предполагающим сбор

информации, анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Поскольку такие проекты подчинены логике исследования, они имеют структуру, приближенную к подлинному научному исследованию, требующему аргументации актуальности темы исследования, определения проблемы исследования, выдвижения гипотез, обозначения задач исследования, определения источников информации, поиска и обсуждения полученных результатов. Самый сложный момент при введении в учебный процесс подобных проектов - организация этой деятельности, а особенно - подготовительный этап. Рассмотрим, как осуществлялась организация проектной деятельности, исходя из обозначенных задач.

Подготовив материал для предъявления ситуаций, учитель отбирает необходимую лексику для этих ситуаций и для общей проблемы. Часть этой лексики известна обучающимся, часть предусмотрена программой по данной теме. Дополнительная лексика должна обеспечить не только репродуктивные виды речевой деятельности, но и рецептивные, так как обучающимся придется работать с дополнительными информационными источниками.

Одним из эффективных способов отбора лексики может стать составление ассоциативной схемы (словарной паутины), в которую учитель включает все слова, относящиеся к изучаемой теме [Соловова, 2013, с. 84]. Чтобы слова сохранялись в памяти, необходимо, как того требует методика, установление прочных синтагматических и парадигматических связей, т.е. слова должны обрастать ассоциативными связями. И чем их больше, считает Г.И.Рогова, тем выше «готовность» слова к включению в речь [Рогова, 2000, с. 133]. Помимо основного значения нового слова необходимо показать его коннотацию - дополнительное, сопутствующее значение языковой единицы, те ассоциации, которые это слово вызывает, его социальный подтекст, а также его управление в предложении. Е.С. Полат также подчеркивает важность введения лексики в словосочетаниях. Употребление слова

предполагает знание наиболее типичных его сочетаний с другими словами. Между словами в речи действуют и смысловые связи, которые формируются тогда, когда слова усваиваются вместе со своей функцией.

Таким образом, для формирования устойчивого семантического поля обучающихся и прочных парадигматических связей, которые, как доказали психофизиологические исследования, обеспечивают прочность запоминания, учителю необходимо было составить ассоциативную схему, которая помогла ему отобрать все слова и словосочетания, относящиеся к проблематике темы.

Ассоциативная схема позволяет учителю также продумать вопросы, которые, в случае необходимости, можно будет дополнительно задать, чтобы направить мысль обучающихся в нужное русло.

В течение всего времени работы над проектом у обучающихся на партах лежали листы со всей необходимой лексикой. Это помогало школьникам высказывать свои мысли и предположения на английском языке, и, в конечном итоге, позволило активно усвоить лексику, превышающую программные требования.

Выдвинутые обучающимися гипотезы потребовали поиска дополнительной информации, которой было недостаточно в школьном учебнике. Поэтому в дополнение к текстам, предлагаемым в учебнике, к каждому из выполняемых в рамках исследования проектам были отобраны тексты для чтения и аудирования, предполагающие понимание с различной глубиной и точностью проникновения в их содержание. Основными требованиями ко всем текстам, используемым в учебном процессе, являются: познавательная ценность и научность содержания текстов; соответствие языковому опыту обучающихся; степень аутентичности; соответствие содержания возрасту и интересам обучающихся; разнообразие жанров [Гез, 1982, с. 275].

Каждый этап проекта распределен и включен в несколько уроков модуля. После урока введения и отработки лексики следует урок выявления проблемы, начало организации проектной деятельности.

Следующая стадия проектной деятельности - выдвижение гипотез. Ассоциативная схема, составленная учителем до урока, оказывает определенную помощь, поскольку дает возможность наглядно определить возможные гипотезы решения выявленных проблем, а также возможный вариант записи на доске предлагаемых обучающимися причин существования выявленной проблемы. После составленных гипотез обучающиеся делятся на группы и выбирают по одной из гипотез.

Учитель предлагает внутри каждой группы обсудить возможные методы проверки принятых гипотез, источники информации и вид конечного продукта. Обучающиеся должны определить, какая информация им потребуется, какие источники информации они планируют использовать, каким образом полученная информация будет подготовлена и представлена, чтобы подтвердить выдвинутые гипотезы.

Правильно сформулированная гипотеза, по справедливому замечанию Е.С. Полат, служит хорошим ориентиром в поиске нужной информации [Полат, 2000, с. 106]. Метод проектов предполагает самостоятельный поиск дополнительной информации самого разного направления для подтверждения своих гипотез. Однако, учитывая возраст обучающихся, им была предоставлена готовая информация, но предлагаемый учителем материал давал обучающимся возможность выбора, формируя, таким образом, специфические навыки работы с информацией. Кроме того, необходимо было помочь обучающимся направить их поиск в нужное русло. С этой целью школьникам были предложены наводящие вопросы, ответы на которые они должны были найти в ходе самостоятельной поисковой работы

и которые помогли им определить, какой конкретно материал им понадобится.

Поскольку предмет исследования требовал поиска и обработки довольно большого объема материала, было решено, что каждая группа будет искать доказательства в подтверждение только своей гипотезы. Но на этапе сбора и обсуждения отобранного материала осуществлялся обмен данными. Так как сбор промежуточной информации проводился на электронной площадке Google, то иноязычная коммуникация проходила посредством телекоммуникации, где обучающиеся активно обсуждали, комментировали, а также извлекали информацию друг у друга.

Все источники информации были уточнены с учетом тех, которые имелись у обучающихся и учителя. Было решено, что собранные материалы будут представлены классу в ходе работы над проектом в различных формах:

- доклад с опорой на мультимедийную презентацию;
- видеоматериал (ролик с физическими упражнениями);
- инсценировка гипотетической ситуации;
- отчёт "очевидцев".

После обсуждения в группах формы продукта и способа его презентации обучающиеся описали предполагаемый продукт классу. Было решено подготовить доклады и представить наглядно весь материал. Обучающиеся решили пригласить своих одноклассников из второй группы.

Стоит заметить, что на заключительной стадии итоговый продукт может отличаться от того, который был задуман первоначально. Так, вначале было решено, что обучающиеся подготовят наглядный материал для конференции в виде таблиц, схем, рисунков и доклады для выступающих, но затем одна из групп пожелала дополнить выступление инсценировкой.

Начиная со следующего после выявления проблем и выдвижения гипотез урока, идет углубленное изучение темы исследования. Основу

третьего урока составил базовый текст, содержащий основную информацию по проблеме. И уже в конце этого урока обучающиеся смогли сделать первые выводы.

Основная задача всех последующих уроков - поиск и сбор информации через собственные знания и опыт, самостоятельное получение новых знаний. В ходе работы над проектом обучающиеся выполняли различные задания, связанные с поиском, а затем аргументацией данных. Обучающиеся учились высказывать свое согласие или несогласие с имеющимися сведениями, определяли необходимость той или иной информации для реализации проекта, сопоставляли информацию, полученную из разных источников, делали выводы на основе выявленных данных. Задача учителя на этом этапе заключалась в предоставлении обучающимся максимальной самостоятельности, помощи в проявлении творческой активности в выборе форм представления результатов работы.

Передача информации от одного участка к другому, обсуждение материалов, отчет о проделанной работе осуществлялись в различных формах и с применением различных методов организации совместной деятельности. В основе работы обучающихся на всех этапах и стадиях было взаимодействие, как дистанционное, так и очное. Большинство заданий выполнялись в группах сотрудничества. Это позволило увеличить время речевой практики каждому обучающемуся, что и является основной целью урока иностранного языка. Такая работа повышает мотивацию обучающихся, давая им возможность обмениваться идеями. Поиск информации осуществлялся и во внеурочное время. Обучающиеся отбирали факты, данные для подтверждения своих гипотез из различных источников (журналов, энциклопедий, справочников, школьных учебников по биологии и др.), а также имели возможность обсудить свои идеи на электронной площадке. Все общение проводилось на английском языке.

В конце каждого урока, получив достаточное количество информации по проблеме и владея, таким образом, материалом, обучающиеся могли делать определенные выводы, используя каждую новую порцию данных и фактов для выполнения своих проектных заданий.

Когда данные были собраны, учитель помог обучающимся разработать систему для сохранения всей информации и возможности обращения к ней любому обучающемуся класса на всех последующих стадиях. Для этих целей был разработан ранее упомянутый курс на интернет-платформе Google.Класс, который пополнялся по мере накопления новыми данными обучающихся. Это помогало им корректировать свою работу, делать перекрестные ссылки, а также увидеть реальное продвижение групп в работе над проектом.

Такая организация, с нашей точки зрения, учила обучающихся более ответственно и творчески подходить к промежуточным обсуждениям и представлениям своей работы классу.

В завершении работы над проектами каждый обучающийся всех подгрупп, в соответствии с определенным группой заданием, подготовил свое выступление. Они давали доказательные пояснения значимости и актуальности выдвинутой проблемы и способов ее решения, объясняли причины возникновения проблемы и возможные ее последствия.

Доклады сопровождалась различными презентациями по данным проблемам. Ребята одной из групп подготовили небольшую сценку, главный персонаж которой - ученик, обратившийся к школьному психологу с просьбой помочь справиться со стрессом, вызванным большой учебной нагрузкой.

Защита закончилась обсуждением проблемы соблюдения здорового образа жизни. Каждой подгруппе было предложено подумать над следующими вопросами:

1. Why do you think today the most important thing is being healthy?
2. What kind of keeping healthy can people do?

Не менее важной явилась оценка проектов одноклассниками, их одобрение и критические замечания. Оценивание проектов осуществлялось по критериям, в большинстве своем ориентированных как на процесс, так и результат и затрагивало все аспекты: его оформление, содержание и презентацию, а также отношение, прилежание, познавательное развитие обучающихся.

По окончании презентации был проведен анализ проектной деятельности, включивший само- и взаимооценку (рефлексия). Обучающиеся обсуждали ценность приобретенного ими опыта.

Проект тем и отличается от просто коллективно подготовленного наглядного результата, что демонстрируется главный результат работы над ним - представление результата решения проблемы и анализ своей деятельности. А результатом данной проектной деятельности явилась попытка затронуть важные проблемы сохранения здоровья человека. В процессе их решения, высказывая различные точки зрения, доказывая свою позицию, обучающиеся глубже узнавали обсуждаемый предмет, используя при этом иностранный язык как средство познания, способ выражения своих мыслей. Проблемный аспект проектной методики, пробуждая мысль обучающихся, заставлял их высказываться на иностранном языке, переключая их внимание с формы на содержание, позволяя включиться в познание окружающего мира средствами иностранного языка.

#### **3.4. Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию языковой компетенции обучающихся 7 класса МБОУ СШ №28 г. Норильска в рамках телекоммуникационного проекта**

В целях практического подтверждения теоретических положений, исследуемых в диссертации, и проверки эффективности использования

метода проектов для развития языковой компетенции обучающихся на ступени основного общего образования было проведено экспериментальное обучение, включившее в себя три этапа:

- подготовительный;
- экспериментальный;
- этап обработки и интерпретации данных.

Все этапы проводились в естественных учебных условиях в течение 2017-2018 учебного года и охватили 27 обучающихся 7А и 7Б классов, где группа 7А класса являлась экспериментальной, а группа 7Б класса - контрольной, по учебнику “Spotlight-7” (Ваулина Ю.Е., Дули Дж., Подоляко О.Е. и Эванс В) в МБОУ "СШ №28" г. Норильска.

В ходе проведенного эксперимента сравнение осуществлялось с результатами итогового контроля обучающихся.

Экспериментальное обучение заключалось в выполнении обучающимися проектов на занятиях. Работа над проектами была организована как органичная часть учебного процесса в рамках программного материала.

Для определения эффективности использования метода проектов для развития языковой компетенции обучающихся были выделены основные и дополнительные параметры эффективности и соответствующие им критерии.

Так как основной идеей нашего исследования является то, что языковая компетенция рассматривается как основа для речевой деятельности, и главным фактором её сформированности является умение использовать языковые навыки в коммуникации, то мы посчитали целесообразным измерить не только изолированно усвоенные языковые навыки, но и употребление их в продуктивных видах речевой деятельности. Входной срез для определения исходных количественных и качественных характеристик

владения обучающимися различными видами речевой деятельности проводился по следующим параметрам и критериям:

1. Характер индивидуального высказывания (монологическая и диалогическая речь).

а. количественная характеристика монологической и диалогической речи:

- объем устного речевого высказывания по теме устной речи;
- количество лексических ошибок;
- количество фонетических ошибок;
- количество грамматических ошибок.

б. качественные характеристики речи:

- самостоятельность речевого высказывания (выбор стратегии высказывания, высказывания без опоры на полные записи);
- соответствие устно-речевого высказывания заданной учебной ситуации;
- обращенность высказывания (для диалогической речи);
- беглость речевого высказывания;
- продуктивность высказывания (по содержанию - факты, сведения, доводы; по форме - новые комбинации усвоенных единиц, минимум заученного, готового);
- целостность высказывания в смысловом и структурном отношении.

Под высказыванием понимается единица речевого общения, обладающая смысловой целостностью, оформленная определенным актуальным членением в составе речевого акта [Азимов, 2015, 56].

2. Критерии оценки лексических навыков говорения:

- правильное звуковое оформление;
- комбинаторика (способность сочетания слов с усвоенными ранее);

- употребление (выбор слова и его сочетание с другими в соответствии с коммуникативной задачей);
- осмысленность использования лексических единиц;
- продуктивность использования лексических единиц в речи.

### 3. Критерии оценки грамматических навыков говорения:

- правильное оформление (в соответствии с языковой нормой);
- выбор структуры, адекватной коммуникативной задаче;
- осмысленность использования грамматических структур;
- разноструктурность речевых образцов;
- употребление (выбор грамматической структуры и ее сочетаемости с другими структурами в соответствии с коммуникативной задачей).

### 4. Критерии оценки фонетических навыков говорения:

- адекватное произношение и различение на слух всех звуков иностранного языка;
- соблюдение правильного ударения в словах и фразах;
- соблюдение ритмико-интонационных особенностей предложений различных коммуникативных типов (утвердительное, вопросительное, отрицательное, повелительное);
- правильное членение предложений на смысловые группы.

### 5. Критерии оценки лексико-грамматических навыков, выявленные на основе авторской программы для 5-9 классов к УМК "Spotlight" В.Г. Апалькова [3, Апальков, 2016]:

- распознавание и употребление в речи основных значений изученных лексических единиц (слов, словосочетаний, реплик-клише речевого этикета);
- знание основных способов словообразования (аффиксации, словосложения, конверсии);

- понимание и использование явлений многозначности слов иностранного языка: синонимии, антонимии и лексической сочетаемости;
- распознавание и употребление в речи основных морфологических форм и синтаксических конструкций изучаемого языка;
- знание признаков изученных грамматических явлений (видо-временных форм глаголов, модальных глаголов и их эквивалентов, артиклей, существительных, степеней сравнения прилагательных и наречий, местоимений, числительных, предлогов).

Так как языковые умения раскрываются комплексно и в полной мере в продуктивных видах речевой деятельности, то дополнительно экспериментальному контролю подверглись также говорение и письмо.

Для обеспечения диагностики и воспроизводимости данного исследования были определены уровни сформированности языковой компетенции: "высокий", "средний" и "низкий", сопоставимые с уровнями усвоения иностранного языка А1 и А2, которые должен освоить обучающийся на ступени основного общего образования [Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык 5-9 классы, 2013].

Таким образом, исходя из структуры языковой компетенции мы разработали шкалу для определения ее сформированности. Уровень языковой компетенции определялся по формуле

$$K = 100 \times S : M$$

где К - искомый балл; S - полученная в результате подсчета сумма; М – максимально возможная сумма баллов по каждому параметру.

Нами были разработаны уровни владения языковой компетенцией

1. для диалога:

- низкий уровень, если  $K = 0 \leq 58$ ;
- средний уровень, если  $K = 58 \leq 90$ ;

– высокий уровень, если  $K = 91 \leq 100$ ;

2. для монолога:

– низкий уровень, если  $K = 0 \leq 53$ ;

– средний уровень, если  $K = 53 \leq 85$ ;

– высокий уровень, если  $K = 86 \leq 100$ ;

3. для письма:

– низкий уровень, если  $K = 0 \leq 50$ ;

– средний уровень, если  $K = 50 \leq 80$ ;

– высокий уровень, если  $K = 81 \leq 100$ ;

4. для лексико-грамматических навыков изолировано:

– низкий уровень, если  $K = 0 \leq 68$ ;

– средний уровень, если  $K = 69 \leq 90$ ;

– высокий уровень, если  $K = 91 \leq 100$ .

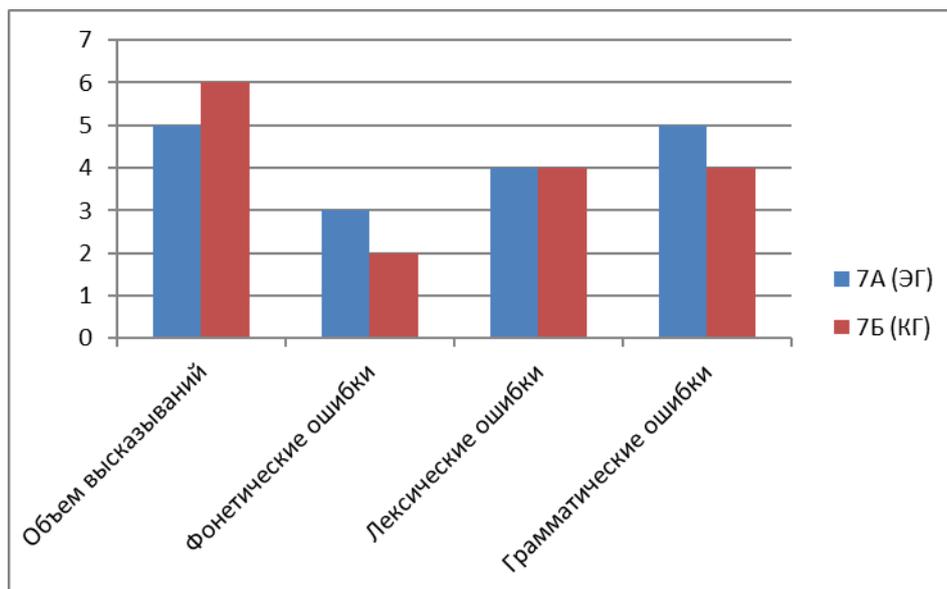
Основополагающими документами, которыми мы оперировали в градации участников эксперимента и выявлении основных количественных и качественных характеристик владения языком, является монография "Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка" Совета Европы [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка, 2003], а также для разработки уровня владения языковой компетенцией является основные критерии оценивания задания устной части ОГЭ [Демонстрационный вариант КИМов для проведения в 2019 году ОГЭ по английскому языку, 2019].

Для оценки уровня развития умений монологической речи обучающимся было предложено высказаться о проблеме "People should take care of their health". Данное задание было направлено на контроль неподготовленного высказывания и исключало пользование письменными опорами. Перед выполнением задания обучающимся было дано несколько

минут на подготовку. Прослушивание обучающихся было организовано в индивидуальном режиме, ответы были записаны на диктофон.

Количественные замеры показали следующие результаты:

1. средний объем высказывания 7А составил 5 предложений, обучающихся 7Б - 6 предложений;
2. среднее количество фонетических ошибок 7А - 3, 7Б - 2;
3. среднее количество лексических ошибок 7А - 4, 7Б - 4;
4. среднее количество грамматических ошибок 7А - 5, 7Б - 4.

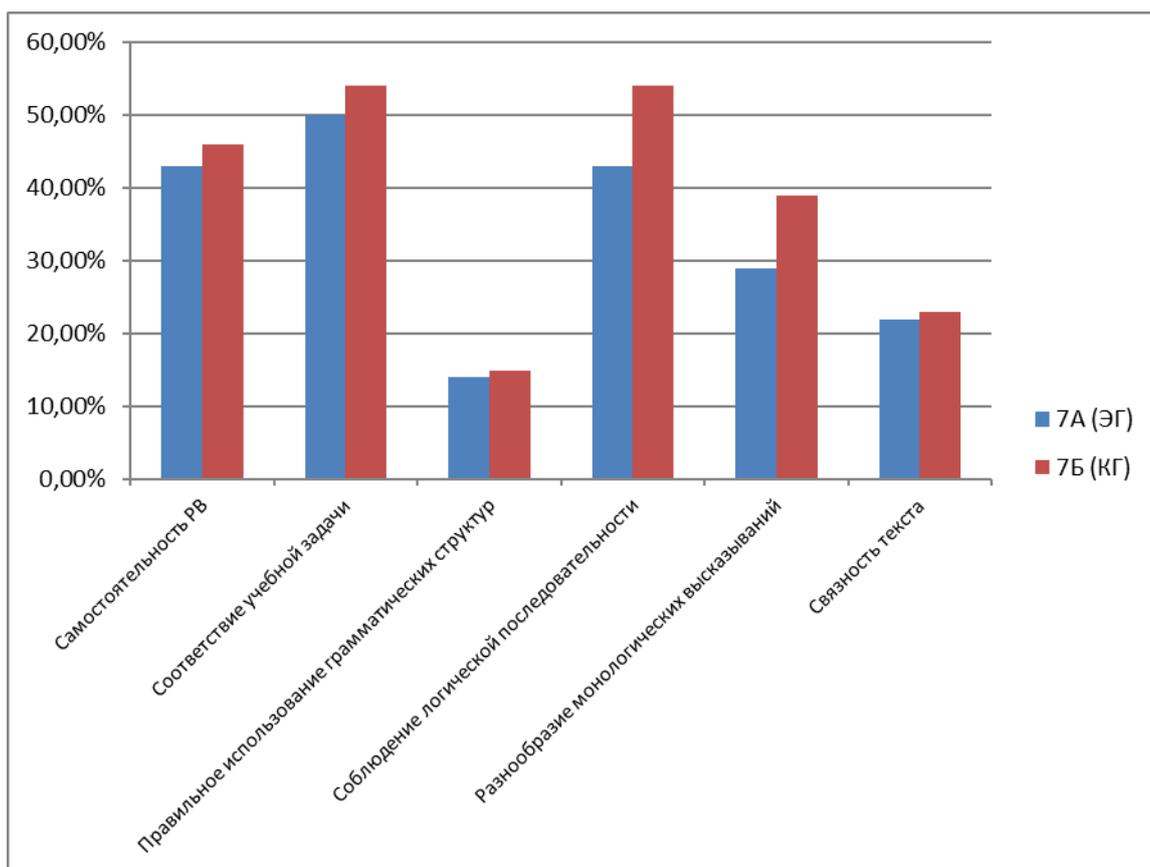


**Рисунок 1 – Результаты обучающихся по продуктивным видам речевой деятельности (Говорение. Монолог). Количественные характеристики**

Что касается качественных характеристик монологических высказываний, то результаты выглядят следующим образом:

1. самостоятельность речевого высказывания характерна для 43% обучающихся в 7А, 7Б - 46%;
2. в 7А у 50% обучающихся устно-речевое высказывание соответствует задаваемой учебной ситуации, 7Б - 54%;
3. правильность использования грамматических структур наблюдается у менее, чем 15% обучающихся в обоих классах.

4. приблизительно у 57% обучающихся 7А наблюдается нарушение логической последовательности высказывания, 7Б - 54%;
5. монологические высказывания у 71% обучающихся 7А не отличаются использованием разнообразных структур (1-2 структуры), 7Б - 61%;
6. у 78% обучающихся в 7А и у 77% обучающихся в 7Б наблюдается нарушение связности текста.



**Рисунок 2 – Результаты обучающихся по продуктивным видам речевой деятельности (Говорение. Монолог). Качественные характеристики**

Высчитав коэффициент уровня сформированности языковой компетенции относительно монологической речи, мы выяснили, что в экспериментальной группе 7А 57% обучающихся имеют средний уровень, а 43% - низкий. В контрольной группе 7Б у 46% обучающихся низкий уровень сформированности языковой компетентности, а у 54% - средний. В приложении А дана подробная таблица расчета коэффициента по каждому обучающемуся.

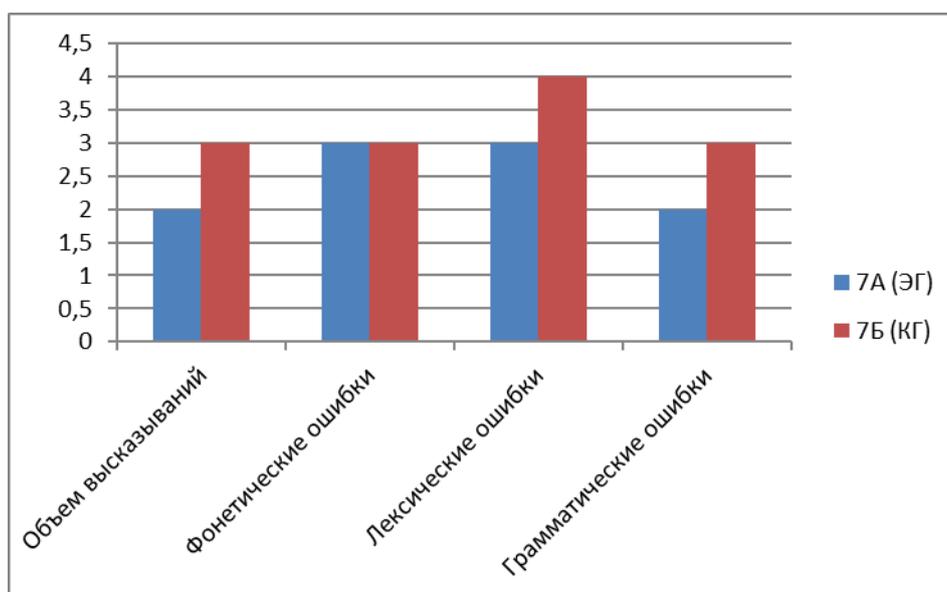
Для оценки уровня развития умений диалогической речи обучающиеся получили задание построить диалог с опорой на задаваемую учителем речевую ситуацию:

P<sub>1</sub> - You want to keep fit.

P<sub>2</sub> - Advise P<sub>1</sub> what he/she should do.

Количественные характеристики диалогической речи следующие:

1. средний объем высказывания обучающихся в 7А составил 2 реплики, 7Б - 3;
2. среднее количество фонетических ошибок 7А - 3, 7Б - 3;
3. среднее количество лексических ошибок 7А - 3, 7Б - 4;
4. среднее количество грамматических ошибок 7А - 2, 7Б - 3.

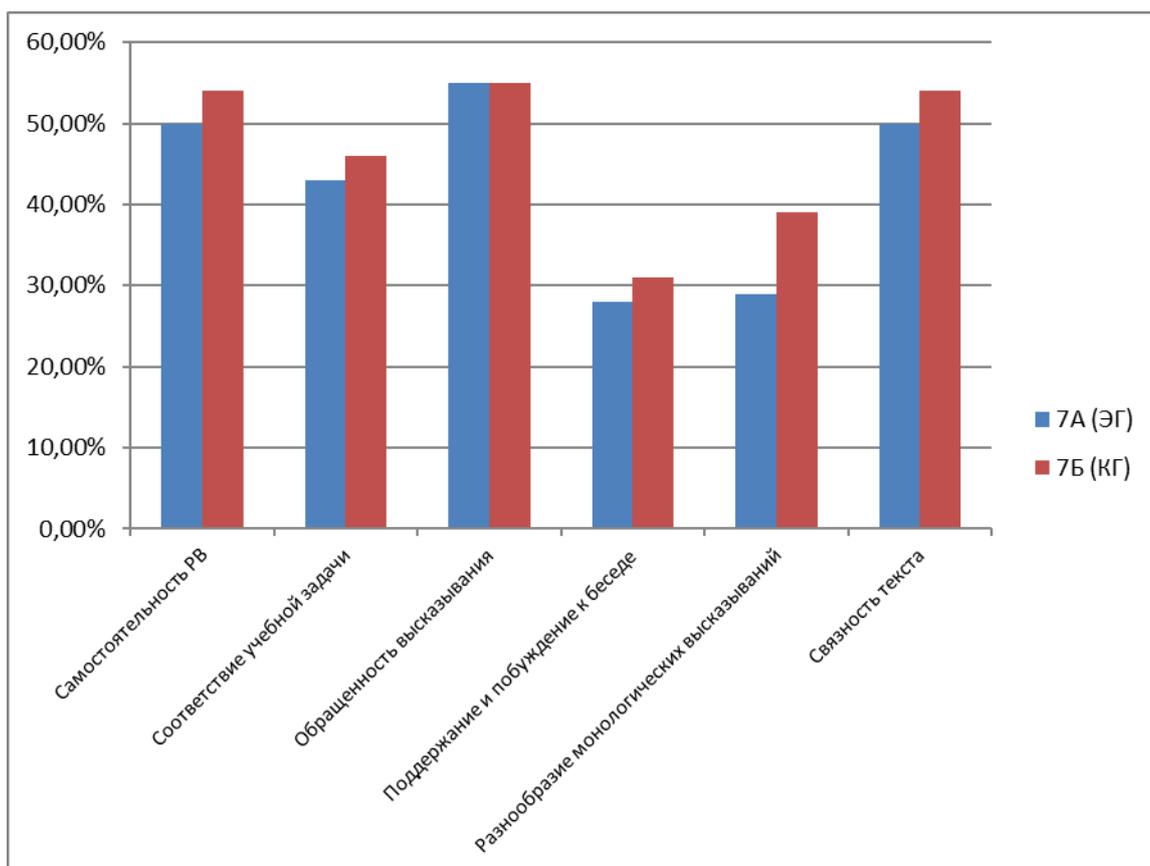


**Рисунок 3 – Результаты обучающихся по продуктивным видам речевой деятельности (Говорение. Диалог). Количественные характеристики**

Что касается качественных характеристик диалогических высказываний, то результаты выглядят следующим образом:

1. самостоятельность речевого высказывания характерна для 50% обучающихся в 7А и 54% в 7Б;
2. у 43% обучающихся в 7А устно-речевое высказывание соответствует задаваемой учебной ситуации, 7Б - 46%;

3. обращенность высказывания характерна для 55% всех обучающихся;
4. умение поддержать беседу и побудить собеседника к продолжению разговора присуще только 28% обучающихся в 7А, и 31% в 7Б;
5. приблизительно у 50% обучающихся 7А наблюдается нарушение связности совместного текста, 7Б - 46%;
6. диалогические высказывания у 71% обучающихся 7А носят примитивный и обобщенный характер, 61% - 7Б.



**Рисунок 4 – Результаты обучающихся по продуктивным видам речевой деятельности (Говорение. Диалог). Качественные характеристики**

Высчитав коэффициент уровня сформированности языковой компетенции относительно диалогической речи, мы выяснили, что в экспериментальной группе 7А 64% обучающихся имеют средний уровень, а 36% - низкий. В контрольной группе 7Б у 31% обучающихся низкий уровень сформированности языковой компетентности, а у 69% - средний. В

приложении А1 дана подробная таблица расчета коэффициента по каждому обучающемуся.

Контроль умений письменной речи предусматривал выполнение обучающимися следующего задания: Write a letter to your English friend about your healthy habits. Внимание обучающихся обращалось на то, что задание должно быть выполнено в форме письма с соблюдением необходимых для данного жанра условий: адрес, даты, формул приветствия и прощания. Задание не допускало пользования справочными пособиями и было рассчитано на 30 минут учебного времени. Для оценки письменной речи использовались критерии оценивания выполнения задания из письменной части ОГЭ "Личное письмо". (Приложение Б)

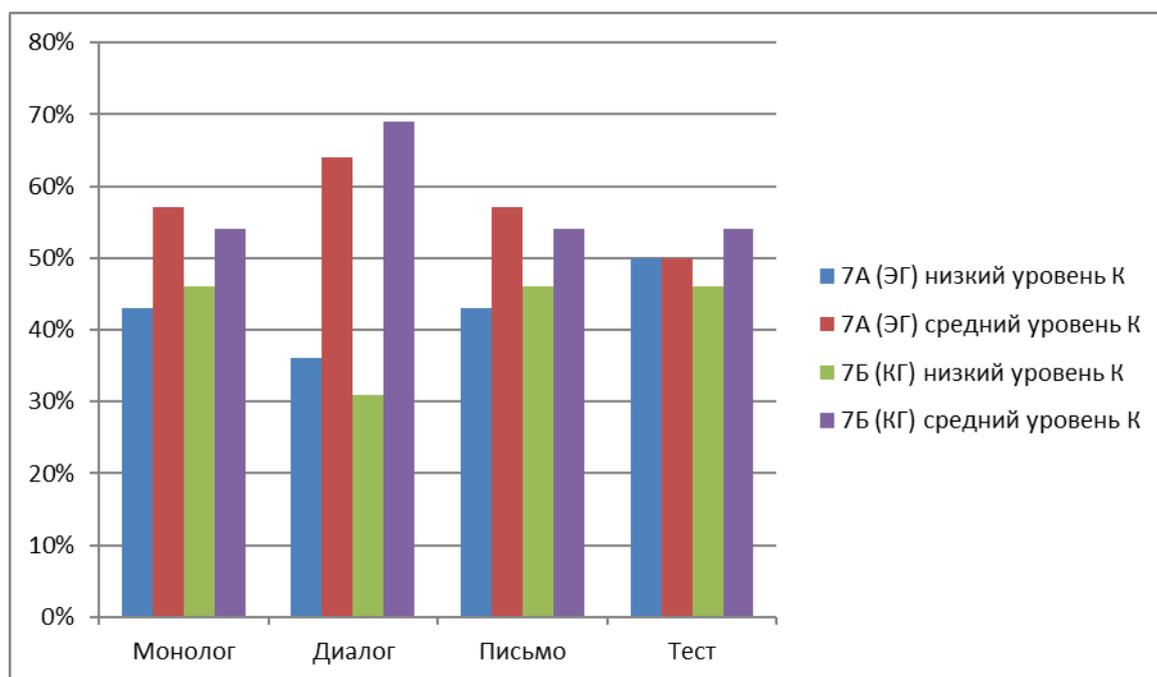
Высчитав коэффициент уровня сформированности языковой компетенции относительно письменной речи, мы выяснили, что в экспериментальной группе 7А 57% обучающихся имеют средний уровень, а 43% - низкий. В контрольной группе 7Б у 46% обучающихся низкий уровень сформированности языковой компетентности, а у 54% - средний. В приложении А2 дана подробная таблица расчета коэффициента по каждому обучающемуся.

Также был проведен входящий тест (Приложение В) на проверку уровня усвоения лексико-грамматических единиц по типу заданий ОГЭ с учетом уровня усвоенных знаний обучающихся и выявленных критерий.

Высчитав коэффициент уровня сформированности языковой компетенции относительно данного теста, мы выяснили, что в экспериментальной группе 7А 50% обучающихся имеют средний уровень, а 50% - низкий. В контрольной группе 7Б у 46% обучающихся низкий уровень сформированности языковой компетентности, а у 54% - средний. В приложении А3 дана подробная таблица расчета коэффициента по каждому обучающемуся.

**Сводная таблица результатов коэффициента уровня сформированности языковой компетенции**

|                               | 7А<br>Экспериментальная группа |         | 7Б<br>Контрольная группа |         |
|-------------------------------|--------------------------------|---------|--------------------------|---------|
|                               | низкий                         | средний | низкий                   | средний |
| Монологическая речь           | 43%                            | 57%     | 46%                      | 54%     |
| Диалогическая речь            | 36%                            | 64%     | 31%                      | 69%     |
| Письмо                        | 43%                            | 57%     | 46%                      | 54%     |
| Лексико-грамматические навыки | 50%                            | 50%     | 46%                      | 54%     |



**Рисунок 5 – Сводный график уровня коэффициента сформированности языковой компетенции обучающихся по продуктивным видам речевой деятельности, а также лексико-грамматическим навыкам**

После проведения констатирующего среза мы приступили к проведению 2 этапа экспериментального обучения, который предполагал выполнение обучающимися проектов. Обучение велось по предлагаемой нами методике (Приложение Г).

Предложенные проекты были содержательно связаны с различными способами выполнения учебных и интеллектуальных действий, они способствовали активизации учебно-познавательного процесса и поиску решений проблем. Организация учебной деятельности была приближена к индивидуальным возможностям обучающихся. Коррективы вносились и в процесс выполнения проектов: например, происходила смена состава творческих групп, вызванная необходимостью оптимизировать групповое взаимодействие, корректировался ход и замысел некоторых проектов, подсказанный конкретной ситуацией или возможностями и интересами обучающихся.

Заключительным шагом экспериментального обучения стало подведение итогов, сравнение с результатами входящего среза и их интерпретация.

Для определения уровня умений говорения и письма, а также лексико-грамматических навыков был проведен итоговый срез. В итоговом срезе обучающиеся выполняли задания, близкие по характеру и целевой ориентации к заданиям исходного среза.

Таблица 2

**Сравнительные результаты входного и итогового срезов по коэффициенту сформированности языковой компетенции**

| Класс                          | Уровень ЯК | Вид контроля | Монологическая речь | Диалогическая речь | Письмо     | Лексико-грамматические навыки |
|--------------------------------|------------|--------------|---------------------|--------------------|------------|-------------------------------|
| 7А<br>Экспериментальная группа | низкий     | Исходный     | 43%                 | 36%                | 43%        | 50%                           |
|                                |            | Итоговый     | <b>28%</b>          | <b>21%</b>         | <b>36%</b> | <b>36%</b>                    |
|                                | средний    | Исходный     | 57%                 | 64%                | 57%        | 50%                           |
|                                |            | Итоговый     | <b>72%</b>          | <b>72%</b>         | <b>64%</b> | <b>64%</b>                    |
|                                | высокий    | Исходный     | 0                   | 0                  | 0          | 0                             |
|                                |            | Итоговый     | 0                   | <b>7%</b>          | 0          | 0                             |
| 7Б<br>Контрольная группа       | низкий     | Исходный     | 46%                 | 31%                | 46%        | 46%                           |
|                                |            | Итоговый     | <b>46%</b>          | <b>23%</b>         | <b>38%</b> | <b>46%</b>                    |
|                                | средний    | Исходный     | 54%                 | 69%                | 54%        | 54%                           |
|                                |            | Итоговый     | <b>54%</b>          | <b>77%</b>         | <b>62%</b> | <b>54%</b>                    |

Данная таблица показывает, что входе эксперимента у экспериментальной группы коэффициент сформированности языковой компетенции по каждому уровню изменился в лучшую сторону, т.е. обучающихся с низким уровнем стало меньше, они перешли на ступень среднего уровня, а при проверке диалога 7% обучающихся вышли на высокий уровень. Что же касается контрольной группы, то мы видим незначительные изменения в таких видах речевой деятельности, как диалогическая речь и письмо, а остальные пункты остались без изменений. Мы аргументируем данные результаты контрольной группы, тем что описывали ранее в анализе соответствующего УМК, традиционное обучение здесь происходит с разнообразием тренировочных упражнений для развития письма и говорения (диалогической речи), но недостаточно уделяется внимание языковой стороне речи, что и показали результаты итогового среза.

Остановимся подробнее на качественной интерпретации результатов экспериментальной группы по выделенным ранее параметрам и критериям.

Монологические высказывания обучающихся стали более логичными и содержательными, увеличился их объем (в среднем на 5-10 предложений). Речь большинства обучаемых стала более продуктивной как по содержанию, так и по форме: ее отличает наличие разнообразных речевых образцов и грамматических структур; обучающиеся стали приводить много фактов и доводов в связи с обсуждаемой проблемой. Заметен рост осмысленности употребления грамматических структур. Высказывания некоторых обучающихся отличаются использованием дополнительной лексики, часто превышающей программные требования. Увеличился темп высказывания. Следует также отметить возросшую способность большинства обучающихся по сравнению с контрольной группой анализировать материалы и на основе этого анализа высказывать свою позицию по изучаемой теме, устанавливать ассоциации и причинно-следственные связи с ранее изученными фактами.

Проверка сформированности умений диалогической речи также дала положительные результаты. Возросла способность обучающихся адекватно реагировать на реплики своих товарищей. Активно участвуя в обмене мнениями, они стали без особых затруднений поддерживать беседу переспросом, уточнением; побуждать собеседника к продолжению разговора, увязывая свой опыт с опытом собеседника; высказывать свое мнение по проблеме, используя оценки высказывания.

Результаты проверки устной и письменной речи дали основание полагать, что на качество сформированных навыков и умений положительно повлияло увеличение времени устной практики каждого ученика на этапах формирования и совершенствования навыков, а также на этапе творческого применения материала за счет организации обучения в группах сотрудничества. Увеличение количества предложений в устном и письменном высказывании на предложенную тему объясняется также активизацией пассивного словаря, освоенного самостоятельно при работе с дополнительными материалами в процессе работы над проектами. Кроме того, выявление проблемы, выдвижение гипотез, обсуждение и анализ собранного материала ставили обучающихся в ситуации реального использования иностранного языка. Систематическая работа с информацией, связанная с поиском, отбором, анализом и обсуждением материалов по исследуемым проблемам, публичная презентация и защита проектов также способствовали количественным и качественным изменениям речевых умений.

Таким образом, метод проектов, являясь комплексным видом учебной деятельности, позволил интегрировать различные виды иноязычного общения в целях решения практических, исследовательских и других проблемных и творческих задач.

Лексический аспект тестировался при помощи специальных тестовых заданий из Test Booklet, проводимых после изучения ключевой темы. В дальнейшем эта лексика активизировалась в ходе речевой практики, решения конкретных коммуникативных задач. Затруднений в подборе лексики во время устных высказываний, как правило, не отмечалось, так как обучающиеся имели возможность предварительно обсудить проблему в группе сотрудничества. Что касается пассивного словаря, то можно отметить, что по мере продвижения работы над проектом некоторое количество дополнительной лексики также активизировалось.

Таким образом, количественный и качественный анализ результатов экспериментального обучения, показавший повышение успеваемости обучающихся подтвердил справедливость ранее выдвинутой гипотезы и эффективность применения данной технологии в основной школе.

### **Выводы по главе 3**

Эффективность системы обучения любому предмету в полной мере определяется тем, насколько последовательно она учитывает его специфику и объективные закономерности его обучения. К специфике предмета «иностранный язык» можно отнести:

- направленность предмета на формирование способов речевой деятельности;
- приоритет устных видов деятельности при обучении различным видам речевой деятельности;
- тот факт, что предметом речевой деятельности является мысль;
- социокультурный характер всей познавательной деятельности по овладению иностранным языком, т.е. знание обучающимися особенностей функционирования иностранного языка в новой для них культуре.

Соответственно учебный процесс должен строиться с учетом этой специфики. Приоритетными должны стать такие методы, приемы обучения, которые могли бы предоставить достаточный объем устной практики каждому ученику группы на уроке, а на этапе творческого применения речевого материала могли обеспечить общение обучающихся на основе обмена мнениями, мыслями по поводу той или иной проблемной ситуации. Учебный процесс при этом должен строиться не с точки зрения приоритетов учебного материала, а с точки зрения развития личности ученика, исходить из ее интересов, способностей и возможностей.

Однако предпринятый в рамках исследования анализ УМК, предусмотренного для ступени основного общего образования при обучении иностранному языку, показал, что реализуемые в настоящее время методы обучения недостаточно учитывают важность самостоятельной работы обучающихся на уроках, необходимость предоставления устной практики каждому ученику с учетом индивидуализации и дифференциации обучения.

Успех реализации метода проектов зависит от того, насколько технологично он проработан, от правильно организованной работы и совместных усилий участников проекта на всех этапах и стадиях.

Для успешной организации работы обучающихся на уроке немаловажное значение имеет подготовка учителем проектного задания до начала работы над проектом, предусматривающей отбор содержания, подбор ситуаций для выявления проблемы и формулирования гипотез обучающимися, подготовку вопросов для организации обсуждения по предполагаемым проблемам и гипотезам, определение источников информации, необходимого технического, организационного обеспечения.

Для проектов была выбрана проблема здорового образа жизни человека, в рамках которой все выполненные проекты были взаимосвязаны не только единой темой, но и единой проблемой, что позволило развивать у

обучающихся умения говорения и письма, все глубже вникая в проблему, рассматривая различные ее аспекты, используя при этом иностранный язык как средство выражения мыслей.

Теоретические данные, на которых строится вывод об эффективности применения метода проектов для повышения уровня языковой компетенции, потребовали проведения эксперимента с целью подтверждения справедливости выдвинутой гипотезы.

Количественный и качественный анализ результатов экспериментального обучения, показавший повышение успеваемости обучающихся подтвердил справедливость ранее выдвинутой гипотезы и эффективность применения данной технологии в основной школе.

Практические данные, на основе которых строится вывод об эффективности метода проектов, доказывает несомненную методическую перспективу применения данной технологии на ступени основного общего образования при обучении иностранному языку.

## Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Центральной идеей коренной перестройки современной школы и многочисленных реформаторских программ и концепций в сфере образования последних десятилетий является переосмысление традиционных подходов к образованию, переориентации обучения с усвоения готовых знаний, умений и навыков на развитие личности обучающегося, его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности как нравственной характеристики личности. Это диктует необходимость внедрения в учебный процесс инновационных технологий, призванных сменить приоритеты целей обучения.
2. Проблема формирования устойчивой мотивации к изучению иностранных языков решается более успешно, если в ее основе лежит формирование потребности к общению на иностранном языке, что, в свою очередь, предполагает наличие определенной языковой среды. Однако недостаточно насытить урок условно речевыми или речевыми упражнениями для решения коммуникативных задач. Важно предоставить обучающимся возможность решать реальные жизненные проблемы, которые порождают мысли с тем, чтобы обучающиеся акцентировали внимание на содержании своего высказывания, а язык выступал в своей прямой функции - формирования и формулирования этих мыслей.
3. Одной из инновационных технологий, способной решить проблемы создания условий для использования изучаемого языка в ситуациях реального межкультурного общения, формирования и развития механизмов мышления, является метод телекоммуникационных проектов, в основу которого положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности на результат, который достигается благодаря решению той или

иной практически или теоретически значимой для ученика проблемы. Проблемный аспект проектной методики пробуждает мысль обучающихся, позволяет включиться в познание окружающего мира средствами иностранного языка.

4. Интеграция метода телекоммуникационных проектов в классно-урочную систему дает возможность, не затрагивая содержания обучения, определенного стандартом, и не внося изменений в сетку часов, более глубоко изучить программный материал, так как содержание проектной работы строится не на изучении готовых текстов, а на обсуждении актуальных проблем, доступных обучающимся по сложности и имеющих отношение к реальной жизни. Учебный процесс при этом строится не в логике изучаемых предметов, а в логике учебной деятельности, что позволяет сблизить учебные задачи с задачами общения с реальным миром.

5. Изучение возрастных особенностей обучающихся показало, что проектная деятельность является наиболее органичной по отношению к психолого-педагогическим особенностям этого возраста.

6. При организации проектной деятельности учитель приобретает роль организатора, координатора и помощника самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой и исследовательской деятельности обучающихся.

7. Технология применения метода проектов получила экспериментальное подтверждение. В соответствии с разработанными параметрами и соответствующими им критериями эффективности предлагаемой методики, результаты эксперимента показали, что метод телекоммуникационных проектов обеспечивает достижение положительных образовательных результатов - повышение успеваемости обучающихся. Отмечаются количественные и качественные изменения результатов обученности, выразившиеся в увеличении объема монологических высказываний (в

среднем на 5-10 предложений), продуктивности речи, как по форме, так и по содержанию; более возросшей способности обучающихся к участию в диалогах и полилогах; в умении работать с информационными источниками на разных носителях. Кроме того, эксперимент позволил выявить косвенные результаты, проявившиеся в улучшении взаимоотношений обучающихся, который стал носить более мотивированный характер.

8. Разумеется, метод проектов не рассматривается как основной, определяющий стратегию обучения иностранным языкам, претендующий на то, чтобы вытеснить другие методы и виды учебной деятельности. Метод проектов - это лишь один из методов, адекватно отражающий личностно-ориентированный подход, который может быть эффективно использован на различных этапах обучения в совокупности с другими методами. Однако, при грамотном его использовании метод проектов способствует более эффективному решению методических задач и задач развивающего обучения.

Практические данные, на основе которых строится вывод об эффективности метода проектов, доказывает несомненную методическую перспективу применения данной технологии в основной школе при обучении иностранному языку.

## Библиография

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.11.2018).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 класс) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 10.11.2018).
3. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010г. №1897 Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [Текст]. – М.: Приор, 2010. – 41 с.
4. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст]: учеб.-метод. пособие / Азимов Э. Г., Щукин А. Н. – М.: ИКАР, 2015. – 448 с.
5. Апальков В. Г. Английский в фокусе. Предметная линия учебников "Английский в фокусе" [Текст] : Рабочие программы / Апальков В. Г. - М.: Просвещение, 2016.
6. Баграмова Н. В. Методика обучения иностранному языку в свете глобализации образования [Текст] – М.: Рукопись, 2002. – 4 с.
7. Безземельная О. А. Использование современных информационно-коммуникационных технологий при обучении иноязычному общению [Текст] // Вестник Уфимского юридического института МВД России. - 2014. - № 4. - 106-110 с.
8. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе [Текст] / Бердичевский А. Л. - М.: Высш. школа, 1989. - 103 с.
9. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы [Текст] : Учебное пособие для студентов пединститутов. - М.: Просвещение, 1988. - 256 с.

10. Бурцева Э. В. Учебный проект как средство мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыкового вуза [Текст] : Дис. ...канд. пед. наук. / Бурцева Э. В. - Улан-Уде, 2002. - 190 с.
11. Бухаркина М. Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе [Текст] : Дис. ...канд. пед. наук. - М., 1994. - 200с.
12. Бухаркина, М. Ю. Метод проектов в обучении английскому языку [Текст] : [из опыта работы Моск. техн. шк. N 1299] / Бухаркина М. Ю. // Иностранные языки в школе : Науч.-метод. журн. - 2005.
13. Ваулина Ю. Е. Английский язык 7 класс. Spotlight [Текст] : УМК / Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. - М.: Просвещение, 2010.
14. Виноградова О. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза [Текст] : Автореф.... канд. пед. наук. / Виноградова О. С. - М., 2003. - 18 с.
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Под. Ред. Давыдова В. В. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
16. Вятютнев М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков [Текст] // ИЯШ - 1975. - №6. - 55–64 с.
17. Гальскова Н. Д. Методика обучение иностранным языкам [Текст] : учеб. пособие / Гальскова Н. Д., Васильевич А. П., Акимова Н. В. - Ростов н/Д : Феникс, 2017. - 350 с.
18. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] : монография / Гальскова Н. Д. – М.: Аркти-Глосса, 2013. – 379 с.
19. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков [Текст] : учеб. пособие для студ. лингв. ин-тов и фак. ин. яз.

- высш. учеб. заведений / Гез Н. И., Фролова Г. М. — М.: Академия, 2008. - 256 с.
20. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] : Учебник / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А., др. - М.: Высш. школа, 1982. - 373 с.
21. Государственная итоговая аттестация по образовательным программам основного общего образования в форме основного государственного экзамена (ОГЭ) [Текст] : Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов для проведения в 2019 году основного государственного экзамена по английскому языку / Подготовлен ФГБНУ «ФИПИ». - 2019.
22. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии [Текст] : Монография / Дридзе Т. М. — М.: Наука, 1984. — 232 с.
23. Дудина Е. Н. Формирование коммуникативной компетенции при интенсивном обучении младших школьников иностранному языку [Текст] // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. - 2009. - Вып. 2 (80). - 80–85 с.
24. Дьюи Д. Ребенок и учебный план. [Текст] / Дьюи Д. - М.: Типография торгового дома, 1902. - 57 с.
25. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. [Текст] / Зимняя И. А. - М.: Просвещение, 1991. - 219 с.
26. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Текст]: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / Зимняя И. А. - М.: Логос, 2003. - 384 с.
27. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов [Текст] // РЯЗР - 1990. - №4. - 54–57 с.
28. Климентенко А. Д. Вопросы методов обучения иностранным языкам [Текст] / Климентенко А. Д., Миролубов А. А. // Советская педагогика - 1978. - № 7. - 34-40 с.

29. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения [Текст] // ИЯШ. - 1985. - №1. - 10–14 с.
30. Копылова В. В. Настольная книга учителя иностранного языка [Текст] : Справ.- метод. пособие / Сост. Копылова В. В. - М.: ООО Издательство «Астрель», 2004. - 446 с.
31. Кузнецова А. П. Реализация национально-регионального компонента содержания обучения иностранным языкам в интегрированном курсе на проектной основе (старший этап ср. шк., англ.яз) [Текст] : Дис. ...канд. пед. наук. / Кузнецова А. П. - М., 2002. - 285 с.
32. Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст]: монография / Миролубов А. А. – Обнинск: Титул, 2015. – 464 с.
33. Михалкина И. В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. / Михалкина И. В. - М., 1994. - 179 с.
34. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. [Текст] : Департамент по языковой политике. Страсбург / Перевод под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. - М.: МГЛУ, 2003. - 248 с.
35. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] : Пособие для учителей иностр. яз. / Пассов Е. И. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
36. Пассов Е. И. Урок иностранного языка [Текст] / Пассов Е. И., Кузнецова Н. Е. - Ростов н/Д : Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. - 640 с.
37. Пассов Е. И. Цели обучения иностранным языкам [Текст]: Учебное пособие / Под ред. Пассова Е. И., Кузнецовой Е. С. - Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. - 40 с.

- 38.Полат Е.С. Компьютерные телекоммуникации в школе [Текст] : Пособие для учителя / Под ред. Полат Е.С. - М.: ИОСО РАО, 1995. - 168 с.
- 39.Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] // ИЯШ. - 2000. - №2/3. - 3-10 с.
- 40.Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е.; Под ред. Полат Е. С. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 272 с.
- 41.Полат. Е. С. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика [Текст] / под ред. Полат. Е. С. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 168 с.
- 42.Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения [Текст] : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В.; Под ред. Полат Е. С. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 416 с.
- 43.Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык 5-9 классы [Текст]. – М.: Просвещение, 2013. – 144 с.
- 44.Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях [Текст] : Пособие для учителей и студентов пед.вузов / Рогова Г. В., Верещагина И. Н. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 2000. - 232 с.
- 45.Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях [Текст] / Сафонова В. В. - Москва : Еврошкола, 2004. - 233 с.
- 46.Сафонова В. В. Концепция 12-летней школы по иностранным языкам [Текст] / Сафонова В. В., Соловова Е. Н., Биболетова М. З. и др. - М.: ИЯШ. - 2000. - №6. - 3-6 с.

- 47.Слобин Д. Психолингвистика [Текст] / Слобин Д., Грин Дж. - М.: Прогресс, 1976. - 350 с.
- 48.Соловова Е. Н. Методика преподавания иностранных языков [Текст] : монография / Соловова Е. Н. – М.: Академия, 2013. – 211 с.
- 49.Соловьева И. Ю. Методические основы создания курса «Страноведение Британии» с использованием метода проектов [Текст] : Дис. ...канд. пед. наук. / Соловьева И. Ю. - М., 2000.- 380 с.
- 50.Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий [Текст] : учеб.-метод. пособие / Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. – М.: Глосса-Пресс. – 2010. – 189 с.
- 51.Хайсмит Дж. Адаптивная разработка программного обеспечения: Совместный подход к управлению комплексными системами [Текст] / Хайсмит Дж. // Директор информационной службы. - 2000. - № 6. - 18 с.
- 52.Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Хомский Н.; Пер. с англ. под ред. и с предисловием В.А. Звегинцева. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. - 129 с.
- 53.Цатурова И. А. Формирование медиакомпетенции как инновационной составляющей языкового образования в XXI веке [Текст] / Цатурова И. А., Яковлев А. А., Афанасьев М. А., Аветисова К. А.; под ред. Кузьменковой Ю. Б. // Инновационные проекты в языковом образовании – М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯР МГУ им. Ломоносова, 2007. – 290–294 с.
- 54.Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст] : учеб. пособие / Щукин А. Н. - М.: Филомантис, 2010. - 188 с.
- 55.Chomsky N. Topics in the Theory of Generative Grammar [Text] / Chomsky N. - The Hague, Paris: De Gruyter Mouton. - 1978. - 95 p.

56. Fried-Booth Diana L. Project Work [Text] : in Resource Book for Teachers / Fried-Booth Diana L.; Ad. by Alan Maley. - Oxford: Oxford University Press, 1988. - 30-45 p.
57. Haines S. Projects for the EFL classroom [Text] : Resource material for teachers / Haines S. - Walton-on-Thames Surrey, UK: Nelson, 1989. - 70 p.
58. Hymes D. H. On Communicative Competence [Text] // Sociolinguistics. - Harmondsworth: Penguin Education, 1972. - 269-293 p.
59. Moirand S. Enseigner a communiquer en langue etrangere [Text] / Moirand S. - Paris, 1990. - 188 p.
60. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 261 p. [Electronic resource]: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf) (Date of reference 10.11.2018)
61. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Vol. 1: Scope [Text] / Van Ek J. A. - Strasbourg: Council of Europe Press, 1986. - 89 p.

## Приложение А

### Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции

#### Монолог

| Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции в рамках<br>монологической речи 7А<br>(максимальный балл 30) |                |             |         |
|---|----------------|-------------|---------|
| Ф.И. обучающегося   | Набранный балл | Коэффициент | Уровень |
| Кузнецов Сергей   | 15             | 50%         | низкий  |
| Козко Никита  | 17             | 57%         | средний |
| Лалетин Андрей  | 14             | 47%         | низкий  |
| Матси Анатолий  | 19             | 63%         | средний |
| Мельников Вова  | 10             | 33%         | низкий  |
| Нагорнюк Николай  | 21             | 70%         | средний |
| Номеровская Таня  | 13             | 43%         | низкий  |
| Охотникова Настя  | 17             | 57%         | средний |
| Пахомова Даша   | 20             | 67%         | средний |
| Саушкин Леня  | 19             | 63%         | средний |
| Серга Никита  | 7              | 23%         | низкий  |
| Чащина Даша   | 8              | 27%         | низкий  |
| Ширинкин Андрей   | 16             | 53%         | средний |
| Яманчиков Даниил  | 18             | 60%         | средний |
| Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции в рамках<br>монологической речи 7Б<br>(максимальный балл 30) |                |             |         |
| Ф.И. обучающегося   | Набранный балл | Коэффициент | Уровень |
| Абоимова Софья  | 18             | 60%         | средний |
| Барабанова Арина  | 20             | 67%         | средний |
| Горбачев Иван   | 8              | 27%         | низкий  |
| Горелая Дарья   | 16             | 53%         | средний |
| Горшков Матвей  | 10             | 33%         | низкий  |
| Калинкина Эвелина   | 13             | 43%         | низкий  |
| Коновалова Юлия   | 11             | 37%         | низкий  |
| Львов Дмитрий   | 25             | 83%         | средний |
| Матвеев Максим  | 12             | 40%         | низкий  |
| Плотникова Ирина  | 16             | 53%         | средний |
| Соснова Ирина   | 17             | 57%         | средний |
| Сташевская Валерия  | 16             | 53%         | средний |
| Шайдаров Никита   | 10             | 33%         | низкий  |

## Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции

### Диалог

| Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции в рамках диалогической речи 7А<br>(максимальный балл 24) |                |             |         |
|---|----------------|-------------|---------|
| Ф.И. обучающегося   | Набранный балл | Коэффициент | Уровень |
| Кузнецов Сергей   | 17             | 71%         | средний |
| Козко Никита  | 13             | 54%         | низкий  |
| Лалетин Андрей  | 15             | 62%         | средний |
| Матси Анатолий  | 20             | 83%         | средний |
| Мельников Вова  | 10             | 42%         | низкий  |
| Нагорнюк Николай  | 21             | 87%         | средний |
| Номеровская Таня  | 12             | 50%         | низкий  |
| Охотникова Настя  | 15             | 62%         | средний |
| Пахомова Даша   | 21             | 87%         | средний |
| Саушкин Леня  | 19             | 79%         | средний |
| Серга Никита  | 8              | 33%         | низкий  |
| Чащина Даша   | 9              | 27%         | низкий  |
| Ширинкин Андрей   | 15             | 62%         | средний |
| Яманчиков Даниил  | 17             | 71%         | средний |
| Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции в рамках диалогической речи 7Б<br>(максимальный балл 24) |                |             |         |
| Ф.И. обучающегося   | Набранный балл | Коэффициент | Уровень |
| Абоимова Софья  | 18             | 75%         | средний |
| Барабанова Арина  | 21             | 87%         | средний |
| Горбачев Иван   | 10             | 42%         | низкий  |
| Горелая Дарья   | 18             | 75%         | средний |
| Горшков Матвей  | 15             | 62%         | средний |
| Калинкина Эвелина   | 13             | 54%         | низкий  |
| Коновалова Юлия   | 12             | 50%         | низкий  |
| Львов Дмитрий   | 21             | 87%         | средний |
| Матвеев Максим  | 16             | 67%         | средний |
| Плотникова Ирина  | 16             | 67%         | средний |
| Соснова Ирина   | 17             | 71%         | средний |
| Сташевская Валерия  | 14             | 58%         | средний |
| Шайдаров Никита   | 13             | 54%         | низкий  |

## Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции

### Письмо

| Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции в рамках письменной речи 7А<br>(максимальный балл 10) |                |             |         |
|--|----------------|-------------|---------|
| Ф.И. обучающегося  | Набранный балл | Коэффициент | Уровень |
| Кузнецов Сергей  | 3              | 30%         | низкий  |
| Козко Никита   | 5              | 50%         | средний |
| Лалетин Андрей   | 3              | 30%         | низкий  |
| Матси Анатолий   | 6              | 60%         | средний |
| Мельников Вова   | 0              | -           | низкий  |
| Нагорнюк Николай   | 8              | 80%         | средний |
| Номеровская Таня   | 0              | -           | низкий  |
| Охотникова Настя   | 5              | 50%         | средний |
| Пахомова Даша  | 7              | 70%         | средний |
| Саушкин Леня   | 6              | 60%         | средний |
| Серга Никита   | 0              | -           | низкий  |
| Чащина Даша  | 0              | -           | низкий  |
| Ширинкин Андрей  | 5              | 50%         | средний |
| Яманчиков Даниил   | 6              | 60%         | средний |
| Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции в рамках письменной речи 7Б<br>(максимальный балл 10) |                |             |         |
| Ф.И. обучающегося  | Набранный балл | Коэффициент | Уровень |
| Абоимова Софья   | 5              | 50%         | средний |
| Барабанова Арина   | 5              | 50%         | средний |
| Горбачев Иван  | 0              | -           | низкий  |
| Горелая Дарья  | 6              | 60%         | средний |
| Горшков Матвей   | 2              | 20%         | низкий  |
| Калинкина Эвелина  | 0              | -           | низкий  |
| Коновалова Юлия  | 0              | -           | низкий  |
| Львов Дмитрий  | 8              | 80%         | средний |
| Матвеев Максим   | 5              | 50%         | средний |
| Плотникова Ирина   | 5              | 50%         | средний |
| Соснова Ирина  | 6              | 60%         | средний |
| Сташевская Валерия   | 3              | 30%         | низкий  |
| Шайдаров Никита  | 4              | 40%         | низкий  |

## Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции

### Лексико-грамматический тест

| Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции в рамках лексико-грамматического теста 7А<br>(максимальный балл 22) |                |             |         |
|--|----------------|-------------|---------|
| Ф.И. обучающегося  | Набранный балл | Коэффициент | Уровень |
| Кузнецов Сергей  | 14             | 64%         | низкий  |
| Козко Никита   | 17             | 77%         | средний |
| Лалетин Андрей   | 13             | 59%         | низкий  |
| Матси Анатолий   | 11             | 50%         | низкий  |
| Мельников Вова   | 8              | 36%         | низкий  |
| Нагорнюк Николай   | 18             | 82%         | средний |
| Номеровская Таня   | 9              | 41%         | низкий  |
| Охотникова Настя   | 16             | 73%         | средний |
| Пахомова Даша  | 18             | 82%         | средний |
| Саушкин Леня   | 18             | 82%         | средний |
| Серга Никита   | 7              | 32%         | низкий  |
| Чащина Даша  | 5              | 23%         | низкий  |
| Ширинкин Андрей  | 16             | 73%         | средний |
| Яманчиков Даниил   | 18             | 82%         | средний |
| Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции в рамках лексико-грамматического теста 7Б<br>(максимальный балл 22) |                |             |         |
| Ф.И. обучающегося  | Набранный балл | Коэффициент | Уровень |
| Абоимова Софья   | 16             | 73%         | средний |
| Барабанова Арина   | 17             | 77%         | средний |
| Горбачев Иван  | 5              | 23%         | низкий  |
| Горелая Дарья  | 16             | 73%         | средний |
| Горшков Матвей   | 10             | 45%         | низкий  |
| Калинкина Эвелина  | 12             | 54%         | низкий  |
| Коновалова Юлия  | 9              | 41%         | низкий  |
| Львов Дмитрий  | 19             | 86%         | средний |
| Матвеев Максим   | 10             | 45%         | низкий  |
| Плотникова Ирина   | 16             | 73%         | средний |
| Соснова Ирина  | 17             | 77%         | средний |
| Сташевская Валерия   | 16             | 73%         | средний |
| Шайдаров Никита  | 10             | 45%         | низкий  |

## Приложение Б

### Критерии оценивания задания письменной части ОГЭ "Личное письмо"

#### Критерии оценивания выполнения задания 33\*

#### «Личное письмо» (Максимум 10 баллов)

| Баллы    | Решение коммуникативной задачи  | Организация текста   | Лексико-грамматическое оформление текста  | Орфография и пунктуация  |
|----------|---|--|---|--|
|          | К1  | К2   | К3  | К4   |
| <b>3</b> | <p><b>Задание выполнено полностью:</b> даны полные и точные ответы на три заданных вопроса. Правильно выбрано стилевое оформление личного письма: обращение, завершающая фраза и подпись.</p> <p>Соблюдены принятые в языке нормы вежливости: есть благодарность, упоминание о предыдущих контактах, выражена надежда на будущие контакты</p> |  | <p>Используемый словарный состав и грамматические структуры соответствуют уровню сложности задания; допускается не более 2 лексико-грамматических ошибок</p>              |  |
| <b>2</b> | <p><b>Задание выполнено:</b> даны ответы на три заданных вопроса, <b>НО</b> на один вопрос дан неполный или неточный ответ. Допускается 1-2 нарушения в стилевом оформлении письма и в соблюдении норм вежливости</p>   | <p>Текст логично выстроен и верно разделён на абзацы; правильно использованы средства логической связи, структурное оформление текста соответствует нормам письменного этикета, принятым в стране изучаемого языка</p> | <p>Используемый словарный состав и грамматические структуры не полностью соответствуют уровню сложности задания; допускается не более 4 лексико-грамматических ошибок</p> | <p>Орфографические и пунктуационные ошибки практически отсутствуют (допускается не более 2 ошибок)</p> |

|   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
| 1 | <p><b>Задание выполнено частично:</b><br/>даны ответы на заданные вопросы, НО на два вопроса даны неполные ИЛИ неточные ответы<br/>ИЛИ ответ на один вопрос отсутствует;<br/>Допускается не более 2 нарушений в стилевом оформлении письма и в соблюдении норм вежливости</p> | <p>Текст не всегда логичен (не более 2 логических ошибок) И/ИЛИ допущены ошибки при использовании средств логической связи (не более 2 ошибок), И/ИЛИ при делении на абзацы ИЛИ имеются нарушения (не более 2 нарушений) в структурном оформлении письма</p>   | <p>Использованный словарный состав и грамматические структуры не полностью соответствуют уровню сложности задания; допускается не более 5 лексико-грамматических ошибок</p> | <p>В тексте допущены орфографические и пунктуационные ошибки (не более 4 ошибок)</p>               |
| 0 | <p><b>Задание не выполнено:</b> отсутствуют ответы на два вопроса ИЛИ текст письма не соответствует требуемому объёму</p>   | <p>Текст выстроен нелогично (допущено 3 и более логических ошибки) И/ИЛИ допущены ошибки при использовании средств логической связи (3 и более ошибки) И/ИЛИ отсутствует деление на абзацы ИЛИ допущены ошибки (3 и более) в структурном оформлении письма</p> | <p>Использованный словарный состав и грамматические структуры не соответствуют уровню сложности задания; допущено 6 и более лексико-грамматических ошибок</p>               | <p>В тексте допущены многочисленные орфографические и пунктуационные ошибки (5 и более ошибок)</p> |

## Приложение В

### Лексико-грамматические тесты входящего контроля

1. Read the text and choose the right options.

#### Can You Hear Me Now?

Everyday activities like listening 1)\_\_\_\_\_ an iPod and playing loud video games can put your hearing 2)\_\_\_\_\_ risk. Loud noises can damage the inner ear. Doctors can't heal (вылечить) this type 3)\_\_\_\_\_ hearing loss. But you can prevent it. Find 4)\_\_\_\_\_ how to protect yourself.

Block, walk and turn - that's what hearing safety experts want you to do when you come across a really loud noise. Block the noise 5)\_\_\_\_\_ entering your ears; walk away 6)\_\_\_\_\_ it; and turn it 7)\_\_\_\_\_. On average, 15% of all school-age children live 8)\_\_\_\_\_ some hearing loss. And it's a growing problem. Most people don't know that listening to headphones 9)\_\_\_\_\_ full volume puts your ears at risk. If your iPod is 10)\_\_\_\_\_ the maximum volume, it's too loud. If you listen to it at that level every day, it will cause hearing loss. Your body might try to warn you 11)\_\_\_\_\_ a sound is too loud to be safe. You're probably at risk if you have to raise your voice to be understood by someone standing nearby, if your ears hurt, or if you hear a ringing in your ears even after you get away from the loud sound.

- |            |            |           |
|------------|------------|-----------|
| 1. a) for  | b) to      | c) from   |
| 2. a) at   | b) under   | c) to     |
| 3. a) of   | b) for     | c) out of |
| 4. a) -    | b) in      | c) out    |
| 5. a) by   | b) from    | c) with   |
| 6. a) of   | b) with    | c) from   |
| 7. a) down | b) up      | c) off    |
| 8. a) in   | b) without | c) with   |
| 9. a) in   | b) at      | c) on     |

10. a) in                      b) at                      c) on  
 11. a) when                      b) where                      c) why

2. Read the text and fill in the gaps transforming capitalised words.

|   |   |
|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>A 1) _____ mind</b></p> <p>The brain is the most 2) _____ part of our body and nobody 3) _____ understands everything about it. But just like our bodies, it needs our care.</p> <p>Getting a good night's sleep, 4) _____ a 5) _____ diet and taking deep breaths are all important methods of 6) _____ after both your body and your brain. Many people think their brain will slow down with age and their memory will get 7) _____ .</p> <p>The truth is, just like your body, you can also improve your mind. I've found I can improve my memory by 8) _____ what I need to remember. For example, if I'm going 9) _____ and I need bread, milk and a birthday card for my brother, I think of a loaf of bread, a carton of milk with a cow on the front and a birthday card with a football on it.</p> <p>10) _____ I find learning Spanish a great way to keep the brain working. Having a conversation is much 11) _____ for your brain than looking at a computer screen or at other people talking on TV.</p> | <p><b>HEALTH</b></p> <p><b>AMAZE</b></p> <p><b>REAL</b></p><br><p><b>EAT</b></p> <p><b>BALANCE</b></p> <p><b>LOOK</b></p><br><p><b>BAD</b></p><br><p><b>IMAGINE</b></p><br><p><b>SHOP</b></p><br><p><b>PERSON</b></p><br><p><b>GOOD</b></p> |
|---|---|

**Приложение Г**  
**Методические рекомендации по работе с методом**  
**телекоммуникационных проектов**

| <b>Подготовительный этап</b>   |   |
|--|---|
| Действия учителя   | Рекомендации  |
| 1. Выбор темы проекта  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Содержательной базой организации материала должны стать проблемы общения, а не традиционные темы.</li> <li>– Учитель должен заранее определить, какие предметы могут быть задействованы в планируемом проекте, подумать о характере сотрудничества с другими предметниками, их консультации.</li> </ul>  |
| 2. Формулирование проблемы и проблемных вопросов, над которыми обучающиеся будут работать в рамках данной темы | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Учитель продумывает возможные варианты проблем, которые обучающиеся могут предложить и которые важно исследовать в рамках намеченной тематики.</li> </ul>  |
| 3. Выявление проблемной ситуации   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Для создания проблемной ситуации учитель может показать небольшой кинофрагмент, рассказать историю, показать рисунки и т.д.</li> <li>– Задача учителя - так показать ситуацию, чтобы обучающиеся смогли увидеть проблему и сформулировать ее самостоятельно.</li> <li>– Ситуация должна быть достаточно прозрачной и понятной, позволяющая выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике и гипотезы их решения.</li> </ul>                            |
| 4. Определение возможных гипотез решения выявления проблем   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Для обсуждения проблемных ситуаций и выдвижения гипотез используются методы "мозгового штурма" и дискуссии.</li> <li>– Необходимо подготовить наводящие вопросы, которые можно задать до "мозгового штурма".</li> <li>– При проведении "мозгового штурма", получив как можно больше идей, не следует оценивать ни идеи, ни их авторов. Участники не должны прерывать друг друга, так как идея, высказанная одним, может привести на новую идею другого.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– После того, как все идеи будут высказаны и зафиксированы, необходимо организовать обсуждение каждой из высказанных идей.</li> <li>– Те гипотезы, которые обучающиеся будут выдвигать на уроке, не обязательно должны совпадать с позицией учителя. Учитель не должен навязывать свое мнение.</li> <li>– Обучающиеся сами должны прийти к выводу об ошибочности выдвинутых гипотез, ошибочности избранного ими пути исследования, подтверждая свою точку зрения аргументами и фактами.</li> </ul>  |
| 5. Самостоятельное для обучающихся формулирование цели и задач проекта | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Необходимо придать цели и задачам проектной деятельности практическую значимость.</li> </ul>  |
| 6. Отбор необходимой дополнительной информации                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Отбор учителем содержания проекта на основе проблемных ситуаций.</li> <li>– Учитель должен заранее продумать задания проблемной направленности, выполнение которых могло бы вызвать потребность в использовании новых слов.</li> <li>– Подготовить список активной и пассивной лексики.</li> </ul>  |
| 7. Определение возможных способов получения информации                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Наряду с возможностью самостоятельного поиска информации необходимо предоставить обучающимся готовую информацию. Информация должна отражать различные точки зрения на один и тот же вопрос или проблему.</li> <li>– Учитывая тему, проблему проекта, возможности обучающихся, учитель отбирает предполагаемые источники информации, способы доступа к ним и обработки отобранного материала и создает специальную электронную базу с названием проекта.</li> <li>– Необходимая для проекта информация распределяется по отдельным темам или разделам в виде ссылок на рекомендуемые источники. Предлагаемая статья, видеоматериал, журнал сопровождаются аннотацией.</li> </ul> |
| <b>Этап организации проектной деятельности на уроке</b>                |  |

| Действия учителя   | Рекомендации  |
|--|---|
| <p><b>1 урок.</b> Введение темы, а также отработка необходимого лексического и грамматического материала</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Одним из эффективных способов отбора лексики может стать составление ассоциативной схемы (словарной паутины), в которую учитель включает все слова, относящиеся к изучаемой теме.</li> <li>– Употребление слова предполагает знание наиболее типичных его сочетаний с другими словами.</li> <li>– Ассоциативная схема позволяет учителю также продумать вопросы, которые, в случае необходимости, можно будет дополнительно задать, чтобы направить мысль обучающихся в нужное русло.</li> </ul>   |
| <p><b>2 урок.</b> Выявление проблемы, начало организации проектной деятельности</p>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Общая проблема обучающимся не сообщается.</li> <li>– Конкретную проблему будущего исследования обучающиеся должны сформулировать сами.</li> </ul>  |
| <p><b>3 урок.</b> Выдвижение гипотез</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ассоциативная схема, составленная учителем до урока, дает возможность наглядно определить возможные гипотезы решения выявленных проблем, а также возможный вариант записи на доске предлагаемых обучающимися причин существования выявленной проблемы.</li> <li>– После составленных гипотез обучающиеся делятся на группы и выбирают по одной из гипотез.</li> <li>– Учитель предлагает внутри каждой группы обсудить возможные методы проверки принятых гипотез, источники информации и вид конечного продукта.</li> <li>– Обучающиеся должны определить, какая информация им потребуется, какие источники информации они планируют использовать, каким образом полученная информация будет подготовлена и представлена, чтобы подтвердить выдвинутые гипотезы.</li> </ul> |
| <p><b>4 урок.</b> Углубленное изучение темы исследования</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Основу урока может составить базовый текст, содержащий основную информацию по проблеме. И уже в конце этого урока обучающиеся смогут сделать первые выводы.</li> </ul>   |
| <p><b>5-8 уроки.</b> Поиск и сбор</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Обучающиеся учатся высказывать свое</li> </ul>   |

|   |   |
|---|---|
| <p>информации через собственные знания и опыт, самостоятельное получение новых знаний</p>   | <p>согласие или несогласие с имеющимися сведениями, определять необходимость той или иной информации для реализации проекта, сопоставлять информацию, полученную из разных источников, делать выводы на основе выявленных данных.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Задача учителя на этом этапе заключается в предоставлении обучающимся максимальной самостоятельности, помощи в проявлении творческой активности в выборе форм представления результатов работы.</li> <li>– Передача информации от одного участка к другому, обсуждение материалов, отчет о проделанной работе осуществляется в различных формах и с применением различных методов организации совместной деятельности.</li> <li>– В основе работы обучающихся на всех этапах и стадиях должно быть взаимодействие, как дистанционное (на электронной платформе), так и очное. Большинство заданий выполняется в группах сотрудничества.</li> <li>– Поиск информации обучающимися осуществляется и во внеурочное время.</li> <li>– Обучающиеся должны иметь возможность обсудить свои идеи на электронной платформе (Google.Класс). Все общение проводится на английском языке.</li> <li>– В конце каждого урока обучающиеся должны делать определенные выводы, используя каждую новую порцию данных и фактов для выполнения своих проектных заданий.</li> <li>– Учитель помогает обучающимся разработать систему (Google.Класс) для сохранения всей информации и возможности обращения к ней любому обучающемуся класса на всех стадиях выполнения проекта.</li> </ul> |
| <p><b>9 урок.</b> Представление результата решения проблемы и анализ своей деятельности</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Каждый обучающийся всех подгрупп, в соответствии с определенным группой заданием, готовит свое выступление (доказательные пояснения значимости и актуальности выдвинутой проблемы и способов ее решения, причины возникновения проблемы и возможные ее последствия).</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>– Доклады сопровождаются различными презентациями по представленным проблемам.</li><li>– Защита заканчивается обсуждением проблемы. Каждой подгруппе может быть предложено подумать над конкретными вопросами.</li><li>– Необходима оценка проектов одноклассниками, их одобрение и критические замечания.</li><li>– Провести анализ проектной деятельности, включающей само- и взаимооценку (рефлексия). Обучающиеся обсуждают ценность приобретенного ими опыта.</li></ul> |
|--|--|

**Приложение Д**  
**Телекоммуникационный проект "Healthy Body, Healthy Mind"**  
**Паспорт проекта**

Класс: 7А

Тема: Healthy Body, Healthy Mind

Руководитель проекта: Комарова О.К.

Участники:

|   |  |
|---|--|
| 1. Кузнецов Сергей                              | 2. Охотникова Настя  |
| 3. Козко Никита                                 | 4. Пахомова Даша   |
| 5. Лалетин Андрей                               | 6. Саушкин Леня  |
| 7. Матси Анатолий                               | 8. Серга Никита  |
| 9. Мельников Вова                               | 10. Чащина Даша  |
| 11. Нагорнюк Николай                            | 12. Ширинкин Андрей  |
| 13. Номеровская Таня                            | 14. Яманчиков Даниил   |
| <b>Направление проекта</b>                      | Социальный исследовательский проект, направленный на осознание здоровьесбережения  |
| <b>Формы представления конечного результата</b> | – Доклад с опорой на мультимедийную презентацию;<br>– видеоматериал (ролик с физическими упражнениями);<br>– исценировка гипотетической ситуации;<br>– отчёт "очевидцев".  |
| <b>Обоснование актуальности выбранной темы</b>  | На сегодняшний день в связи с высоким темпом жизни и многочисленным объемом информации в современном мире очень трудно соблюдать элементарные действия по сохранению своего здоровья. Стресс, болезни и переутомляемость могут привести к серьезным последствиям. В связи с этим необходимо рассмотреть проблему по охране своего здоровья в условиях современной жизни. |
| <b>Цель</b>                                     | Выявить основные причины ухудшения здоровья в современном мире и найти способы их решения  |
| <b>Задачи</b>                                   | 1. Перечислить основные причины ухудшения здоровья в современном мире;<br>2. Предположить пути их решения;<br>3. Раскрыть преимущества подобранного решения;   |

#### 4. Представить результаты

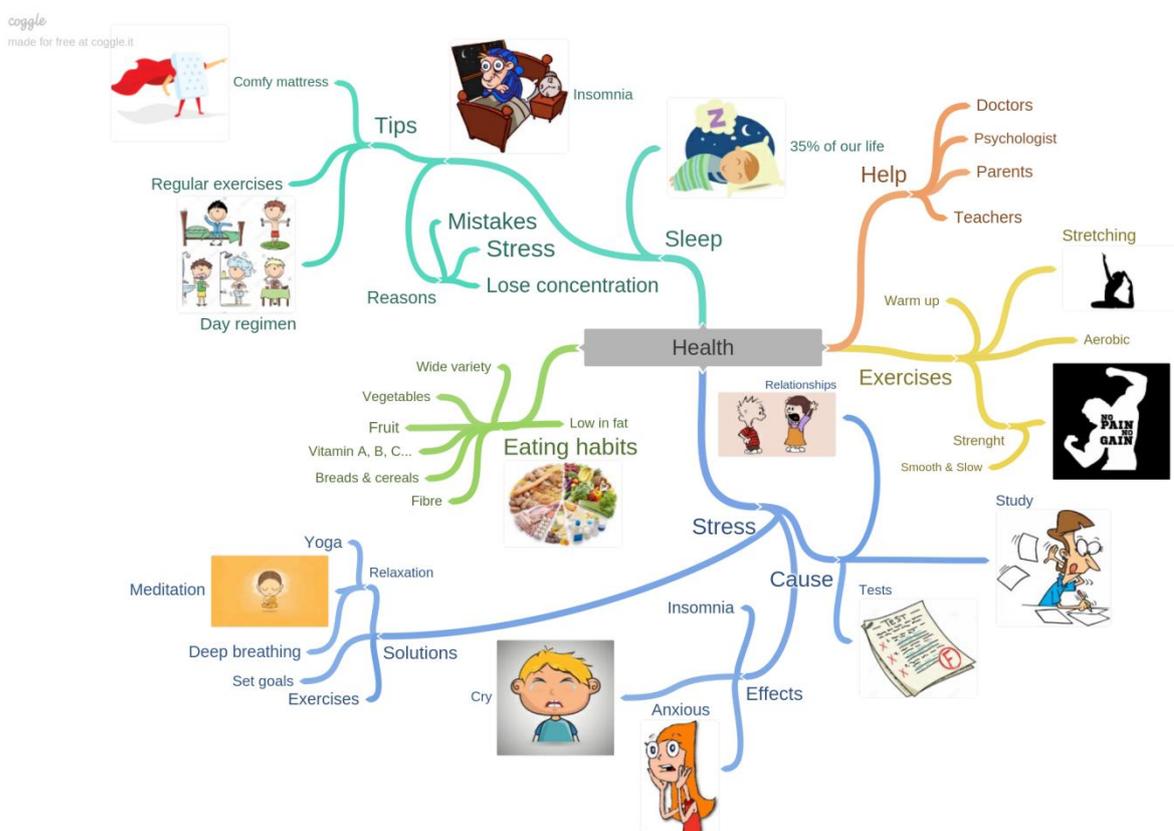
### Ход проекта

Так как метод телекоммуникационных проектов вводится органически в поурочное планирование, здесь будут представлены части проекта, которые вводятся в основной план урока по УМК "Spotlight-7".

### 1 урок

*Введение темы, отработка необходимого лексического и грамматического материала.*

### Ассоциативная карта для работы на уроке



Примерная схема данной лексики может быть выведена учениками в начале урока на этапе презентации материала с помощью мозгового штурма. Данная схема создана с помощью платформы Coogler.

### 2-3 уроки.

*Формулирование проблемы и проблемных вопросов, над которыми обучающиеся будут работать в рамках данной темы*

Список проблемных вопросов для обсуждения:

1. Реалии современного ритма жизни. Вред или польза для нашего организма?
2. Современные технологии - ущерб для сна?
3. Развитие информационных технологии и большой объём поступающей информации - помощь в учебе. Аргументы за и против.
4. Контроль питания - веяние моды или здоровая привычка?

Данные вопросы можно обсудить в течении всего урока, в итоге в конце урока навести обучающихся на основную проблему.

#### *Выявление проблемной ситуации*

Проблемную ситуацию можно отобразить на материале уроков о стрессе и травмах, определив основную проблему об охране своего здоровья, связав её с предыдущими вопросами, тем самым расширив границы проблемы, чтобы обучающиеся имели возможность работать в группе над собственной темой в рамках данной проблемы.

#### *Определение возможных гипотез решения выявления проблем*

Используя ассоциативную карту лексического материала, обучающиеся могут предположить ряд гипотез по решению их проблем. На этом же уроки обучающиеся делятся на группы по интересующей их проблеме.

### **4 урок.**

#### *Углубленное изучение темы исследования*

На основе материала урока "Doctor, Doctor!" обучающиеся знакомятся с текстом, содержащим основную информацию по проблеме. И в конце этого урока обучающиеся смогут сделать первые выводы по своим проблемам. Также на этом уроке обучающиеся ставят цель и задачи своего проекта.

#### *Самостоятельное для обучающихся формулирование цели и задач проекта*

**Цель:** Выявить основные причины ухудшения здоровья в современном мире и найти способы их решения

### **Задачи:**

1. Перечислить основные причины ухудшения здоровья в современном мире;
2. Предположить пути их решения;
3. Раскрыть преимущества подобранного решения;
4. Представить результаты

### **5 урок-8 урок.**

#### *Отбор необходимой дополнительной информации*

Учащимся предоставляется банк материалов по поставленной проблеме, где они в свою очередь, должны найти необходимую для них информацию.

1. Видеоряд интервью подростков KidsHealth.org, обсуждающих различные беспокоящие их темы  
(<https://www.youtube.com/watch?v=c5C5WptbBbY&list=PLRmb5AxU-JXiZfysB5fZj1OjLBV0qM-le&index=3>)

2. Текст - рассуждение "The life of modern teenagers"  
(<http://english-exam.ru/konkursy-sochinenii/4-i-konkurs/zhizn-sovremennyh-podrostkov-3813.html#axzz5ZprSlx4W>)

#### *Поиск и сбор информации через собственные знания и опыт, самостоятельное получение новых знаний*

На данном этапе учащиеся прорабатывают материал по теме, делают выводы после каждого урока и делятся своими промежуточными наработками на платформе Google.Класс, где происходит живое общение и комментирование материала другими группами.

### **9 урок.**

#### *Представление результата решения проблемы и анализ своей деятельности*

Обучающиеся представляют материал в выбранной ими форме, также проводят оценку проектов других групп и рефлекссию своей деятельности.

| <b>Оценочный лист проектной работы</b>   |        |             |
|--|--------|-------------|
| Автор  |        |             |
| Тема   |        |             |
| Критерии   | Оценка | Комментарии |
| Соответствие содержанию темы   |        |             |
| Актуальность   |        |             |
| Формулировка цели и задач проекта  |        |             |
| Результаты выполнения проекта <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ оригинальность</li> <li>➤ новизна</li> <li>➤ практическая значимость</li> <li>➤ форма представления</li> </ul>                  |        |             |
| Формулировка выводов   |        |             |
| Наличие иллюстративного материала  |        |             |
| Особое мнение  |        |             |
| <b>Презентация и защита проекта</b>  |        |             |
| Логика изложения. Указаны: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ тема</li> <li>➤ актуальность</li> <li>➤ цель</li> <li>➤ задачи</li> <li>➤ результаты выполнения задач</li> <li>➤ выводы</li> </ul> |        |             |
| Владение материалом: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ понимание излагаемого</li> <li>➤ аргументированность</li> <li>➤ логичность</li> <li>➤ умение ответить на вопросы</li> </ul>              |        |             |
| Наличие и качество иллюстративного материала   |        |             |
| Речь (четкость, грамотность, построение фраз)  |        |             |
| Соблюдение регламента  |        |             |
| Рекомендации   |        |             |

### **Вопросы рефлексии:**

1. Все ли этапы проекта были выполнены?
2. Были ли затруднения при выполнении проекта? Если да, то на каком этапе?
3. Что было выполнить легко, а в чём Вы испытывали трудности?
4. Как можно улучшить проект?
5. Что дало Вам участие в этом проекте?