

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

Трушина Дарья Дмитриевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Метод проектов на уроке английского языка как способ достижения  
метапредметных результатов в условиях реализации ФГОС в 9 классах**

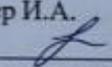
Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Современное лингвистическое  
образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

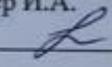
Заведующий кафедрой

к. пед. наук, доцент Майер И.А.

« 5 » 06 2019г. 

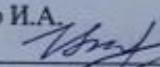
Руководитель магистерской программы

к. пед. наук, доцент Майер И.А.

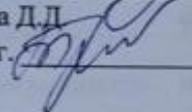
« 5 » 06 2019г. 

Научный руководитель

к. филол.н, доцент Битнер И.А.

« 16 » 05 2019г. 

Обучающийся Трушина Д.Д.

« 8 » 05 2019г. 

Оценка: хорошо

Красноярск 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>Глава 1. Теоретические основы исследования влияния проектной деятельности на достижение метапредметных результатов обучающихся на уроках английского языка</b> .....	10
1.1. Формирование и развитие иноязычной компетенции обучающихся в рамках коммуникативного подхода с учетом требований ФГОС.....	10
1.2. Особенности обучения иностранным языкам в основной школе в условиях введения ФГОС.....	16
1.3. Проблема достижения метапредметных результатов учащимися основной школы при обучении иностранному языку.....	25
<b>Выводы по главе 1</b> .....	36
<b>Глава 2. Основные принципы проектной методики и этапы ее применения</b> .....	37
2.1. Дидактические основы метода проектов.....	37
2.2. Типы проектов, применяемых в иноязычном образовании.....	45
2.3. Особенности организации проектной деятельности в 9 классах.....	51
<b>Выводы по главе 2</b> .....	57
<b>Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по достижению метапредметных результатов обучающимися основной школы средствами проектной деятельности</b> .....	58
3.1. Организационно-методическая деятельность учителя английского языка на этапе подготовки реализации проекта.....	58
3.2. Методика организации проектной деятельности обучающихся на уроке.....	63
3.3. Результаты опытнo-экспериментальной работы по достижению метапредметных результатов обучающимися 9 класса в рамках проектной деятельности.....	70
<b>Выводы по главе 3</b> .....	78

<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	80
<b>Список использованных источников</b> .....	83
<b>Приложение А</b> .....	90
<b>Приложение Б</b> .....	92

## Введение

**Актуальность исследования.** В связи с последними серьезными изменениями в экономической, политической, социальной и культурной жизни страны модернизируется и система российского образования. Актуальность данного исследования обусловлена возросшей ролью школы и созданием новой образовательной среды, реализуемой на основании Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС), где особое внимание уделяется достижению учащимися метапредметных результатов, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории.

Достижение метапредметных результатов, наряду с личностными и предметными происходит «на основе освоения обучающимися универсальных учебных действий».

В соответствии с ФГОС в метапредметных результатах освоения основной образовательной программы представлены три вида УУД: коммуникативные, регулятивные и познавательные.

Формирование данных УУД происходит посредством активной деятельности, а не пассивного усвоения фактических знаний. А. Г. Асмолов отмечает, что «каждый педагог самостоятельно разрабатывает свою модель, ориентируясь на свои возможности и социальный заказ, но неизменно переходит от знаниевых технологий к технологиям деятельностным». Следовательно, приоритетными становятся педагогические технологии деятельностного типа, в частности, проектная деятельность.

Формирование основ проектной деятельности и проектной культуры у обучающихся является актуальной задачей современного этапа развития

системы образования. Развивающемуся обществу нужны образованные, современные, уверенные в себе люди, которые способны самостоятельно планировать свою деятельность, принимать решения и не боятся брать на себя ответственность за результат своей работы.

Таким образом, внедрение в учебный процесс педагогических технологий, ориентированных на развитие различных компетенций и неординарных способностей школьников, активной, инициативной позиции в процессе обучения является одним из важнейших направлений образования. Проектная деятельность является одной из форм реализации подобных технологий, а также коммуникативного подхода в обучении.

На современном этапе развития методики отечественными и зарубежными исследователями показаны возможности и преимущества метода проектов 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.); 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.

Недостаточная разработанность проблемы развития метапредметных результатов в системе основного общего образования на основе проектного метода на уроках иностранного языка побудила нас к выбору **темы исследования**: «Метод проектов на уроке английского языка как способ достижения метапредметных результатов в условиях реализации ФГОС в 9 классах».

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

**Предмет исследования:** условия формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся основной школы.

**Цель исследования:** определить эффективность использования метода проекта в процессе формирования метапредметных образовательных результатов на уроках английского языка.

В своем исследовании мы исходим из **гипотезы:** метод проектов будет способствовать достижению метапредметных результатов обучающихся основной школы, если:

- использовать потенциал метода проектов в органической связи с программным материалом;

- организовать самостоятельную деятельность обучающихся в процессе подготовки проекте.

В соответствии с поставленной целью, объектом и предметом сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Уточнить задачи формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся при реализации ФГОС.
2. Выявить условия формирования метапредметных образовательных результатов на основе проектной деятельности.
3. Выявить особенности организации проектной деятельности и требования к организации проектной деятельности; продемонстрировать методические особенности.
4. Разработать и экспериментально апробировать модель формирования метапредметных результатов при использовании проектного метода.
5. Реализовать условия формирования метапредметных результатов обучающихся при использовании проектного метода в опытно-экспериментальной работе.
6. Оценить результативность опытно-экспериментальной работы.

**Теоретическую основу исследования составили работы по** исследованию различных аспектов формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции (Н.Д. Гальскова [Гальскова, 2017], Н.И. Гез [Гез, 2008], И.А. Зимняя [Зимняя, 1991], В.В. Сафонова [Сафонова, 2004], Е.И. Пассов [Пассов, 2010] и др.); теория деятельности (А.Г. Асмолов, Д.И. Богоявленский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер и др.); метапредметное содержание образования (Ю.В. Громько, Л.В. Женина, Н.Б. Ковалева, А.Д. Николаева, А.В. Хуторской 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])

**Методы исследования:** теоретический анализ ФГОС ООО, теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; анализ учебно-методических комплектов (УМК) по английскому языку; метод включенного наблюдения; беседа; анкетирование; анализ педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа.

**База исследования:** опытная работа проводилась с обучающимися 9 класса МБОУ СШ №121 и языковой школы “Lexika”.

**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 коммуникативной компетенции. Показана возможность достижения метапредметных результатов в преподавании иностранных языков. Дано теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности использования метода проектов в развитии языковой компетенции обучающихся основной школы при обучении иностранным языкам.

**Теоретическая значимость** исследования заключается во внесении определенного вклада в изучение проблемы проектной деятельности в обучении школьников на уроках иностранного языка.

**Практическая значимость исследования** 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 – 2019 гг.

Результаты исследования апробированы и внедрены в образовательный процесс МБОУ СШ №121 и языковой школы “Lexika” г. Красноярск в 2017-2019 гг.

**Структура работы:** работа состоит из Введения, трех глав, Заключения, библиографического списка. Работа изложена на **97** страницах машинописного текста.

**Во Введении** обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы, структура и содержание.

**Первая глава** представляет собой описание характеристик коммуникативного подхода в образовании, рассмотрены основные нормативные документы, определяющие приоритеты современного российского образования и требования к результатам освоения основной образовательной программы. Уточнено содержание понятия «метапредметные образовательные результаты», которые должны быть сформированы в рамках предмета «Иностранный язык» у обучающихся основной школы.

**Во второй главе** описывается метод проектов, его дидактический потенциал. Описан процессуальный аспект проектного метода обучения

английскому языку как способа достижения метапредметных результатов у обучающихся, проанализированы особенности обучения английскому языку обучающихся 9 классов.

**В третьей главе** представлены результаты опытно-экспериментальной работы по проектированию и апробации занятий с использованием метода проектов как достижения метапредметных результатов обучающихся 9 классов.

**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 основы исследования влияния проектной деятельности на достижение метапредметных результатов обучающихся на уроках английского языка**

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

Коммуникативный подход уже на протяжении ряда лет удерживает ведущие позиции в области теории и методики обучения иностранным языкам, как в России, так и за ее пределами. Данный подход ставит субъектно-субъектную схему общения в центр обучения иностранному языку, где обучающийся выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности, управляемой педагогом, который, в свою очередь, способствует развитию инициативности обучающихся, и способности к творческому поиску. Обучаемый должен ощущать, что вся система работы ориентирована на его непосредственную деятельность, опыт, мировоззрение, интересы, чувства, которые учитываются при организации общения на занятии.

Таким образом, содержание занятий строится на обсуждении актуальных жизненных проблем, а не готовых тем или текстов. Образование является основным каналом приобщения обучающихся к ценностям культуры, образования и профессии. Благодаря своей ценностно-ориентирующей функции, образовательный процесс выводит обучающихся в сферу мировоззренческого осмысления социальной и профессиональной реальности своих отношений с миром [Медведева, 2016, с. 62]. Безусловно, при изучении иностранного языка, ученики должны понимать, что помимо чисто лингвистических норм и правил им придется усваивать нормы и правила иноязычной культуры.

Кроме того, данный подход позволяет реализовать принцип индивидуализации, так как «овладение коммуникативной функцией

иностранного языка предполагает учет индивидуальных особенностей, интересов обучаемых, их способностей, наклонностей и пожеланий» [Гальскова, с. 82].

Коммуникативный подход – это подход, который направлен на формирование у обучающихся смыслового восприятия и понимания иностранного языка, а также овладение языковым материалом для построения речевых высказываний. Коммуникативный подход как нельзя лучше мотивирован: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучающихся изучать иностранный язык по средствам накопления и расширения их знаний и опыта.

*Коммуникативный подход* к обучению иностранным языкам появился в 1970-х годах в Великобритании в связи с выдвиганием новой цели обучения — овладение языком как средством общения. Под общением, в данном случае, понимается передача и сообщение информации познавательного и аффективно-оценочного характера, обмен знаниями, навыками и умениями в процессе речевого взаимодействия двух или более людей. Но стоит отметить, что факт взаимодействия не всегда означает, что общение состоялось. Имеется ряд примеров, когда участники взаимодействия произносят фразы, реплики, но обмена информацией, понимания и взаимовлияния в процессе взаимодействия не происходит. Причиной этого является несформированность коммуникативной компетенции, которая рассматривается всеми исследователями коммуникативного подхода в качестве главной цели обучения.

Термин «компетенция» был введен Н. Хомским применительно к лингвистике и обозначал знание системы языка, в отличие от владения им в реальных ситуациях общения. Постепенно в зарубежной, а затем и в отечественной методике в противовес лингвистической компетенции Н. 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].

Согласно принятому Советом Европы документу "Common European Framework Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment", 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].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, «основное назначение предмета «Иностранный язык» заключается в формировании коммуникативной компетенции, иными словами в формировании способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями иностранного изучаемого языка» [Примерные программы по учебным предметам, 2013].

Системно-деятельностный подход, который лежит в основе ФГОС, предполагает необходимость формирования иноязычной коммуникативной

компетенции на уроках иностранного языка, тем самым, целесообразно учитывать принципы, используемые в практике обучения иноязычной компетенции на современном этапе развития методики обучения иностранным языкам в рамках коммуникативного подхода.

Принцип коммуникативной направленности подразумевает 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 иноязычное общение в устной и письменной формах речи. Для развития коммуникативных умений у обучающихся, прежде всего, необходимо формировать грамматические и лексические навыки, чтобы предложения были грамматически и лексически правильно построены и понятны собеседнику.

Осуществление коммуникативного обучения происходит на основе ситуаций, которые воспринимаются обучающимися как характерная система взаимоотношений, следовательно в обучении языковой компетенции необходимо учитывать принцип ситуативности.

Не менее важным является принцип аутентичности учебного материала. В процессе ознакомления с образцами звучащей речи, присущей стране изучаемого языка, 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. В данном случае, центральной фигурой учебной ситуации становится обучающийся который не только сотрудничает с учителем, но и активно взаимодействует с одноклассниками, при выполнении упражнений, 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, реализуют собственное речевое намерение в той или иной ситуации общения [Гез, 2008].

Далее рассмотрим дидактические и методические принципы, управляющие процессом развития иноязычной 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), но и 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, самодеятельностью и самоорганизацией обучающихся. Эмоциональная активность возникает тогда, когда обучающиеся получают удовольствие от выполняемой работы, когда им нравится изучаемый язык и организация его изучения. 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 обучающихся, чтобы они не испытывали непреодолимых трудностей. Однако, это не означает их полное отсутствие. Трудности должны быть, поскольку только их преодоление доставляет обучающемуся чувство удовлетворения от затраченного труда. В то же время если предлагаемые учителем задания не соответствуют уровню развития обучающихся, 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, расширяет объем усваиваемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения. [Бим, 1988].

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

## **1.2. Особенности обучения иностранным языкам в основной школе в условиях введения ФГОС**

При изучении мотивов овладения иностранным языком, следует исходить из специфики самого иностранного языка как учебного предмета. Так, И.А. Зимняя рассматривает три основные особенности иностранного языка как учебного предмета: «беспредметность», «беспредельность» и «неоднородность». Автор отмечает, что «существенной спецификой иностранного языка, как учебного предмета, в сравнении с другими предметами является то, что его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности. Язык в этом смысле как учебная дисциплина – беспредметен... Изучая иностранный язык, человек не может знать только лексику, не зная грамматики. В этом смысле язык как учебный предмет – беспределен. Также существенной особенностью языка является его неоднородность. Язык, в широком смысле слова, включает в себя целый ряд других явлений, например, речевую деятельность, языковую систему и т.д.» [Зимняя, 1991, с. 33].

Исходя из данных особенностей у обучающихся формируется негативное, субъективное отношение к иностранному языку, как к очень трудному учебному предмету.

Остановимся подробнее на определении понятия "урок иностранного языка" и его специфике.

Н.И. Гез так определяет урок иностранного языка: "Урок иностранного языка можно определить как законченный отрезок учебной работы, на протяжении которого осуществляется достижение определённой практической, образовательной, воспитательной и развивающей целей путём выполнения заранее спланированных упражнений индивидуального и индивидуально-группового характера на основе используемых учителем средств и приёмов обучения" [Гез,1982, с. 321]. Таким образом, специфика урока иностранного языка обусловлена рядом требований к уроку, которые, по мнению автора, должны выглядеть следующим образом:

- урок иностранного языка должен отвечать общедидактическим требованиям, т.е. строиться с учётом единства обучения и развития, быть научным по характеру содержания учебного материала и по способам его усвоения, основываться на экспериментальных данных возрастной психологии; а также частнометодических требованиях (учёт особенностей языкового материала, правильный выбор источников информации и приёмов обучения для каждого этапа урока, осуществление межпредметных связей);

- урок иностранного языка должен способствовать комплексной реализации практической, образовательной, воспитательной и развивающей целей обучения;

- урок иностранного языка должен развивать самостоятельность и творческую активность учащихся, создавать у них мотивацию учения.

Рассматривая специфику иностранного языка, И.Л. Бим акцентирует внимание на межпредметных связях в процессе обучения: "Обучение иностранному языку предусматривает овладение не только самим языком, но и ознакомление с литературой, историей и в целом с культурой страны

изучаемого языка. Владение иностранным языком выступает, кроме того, как средство для овладения другими предметными областями в сфере гуманитарных, естественных и других наук; таким образом, для современного языкового образования характерна междисциплинарная интеграция, многоуровневость, вариативность, ориентация на межкультурный аспект владения языком. Ведущей тенденцией современного языкового образования является поликультурность и языковой плюрализм" [Бим, 2009, с. 4].

Е.И. Пассов рассматривает методическое содержание урока иностранного языка как совокупность пяти основных положений, которые определяют его особенности, структуру, логику и приёмы работы: это индивидуализация, речевая направленность, ситуативность, функциональность и новизна урока иностранного языка.

Г.В. Рогова также выделяет три основные черты, характеризующие урок иностранного языка:

- «целенаправленность урока – каждый урок должен обеспечивать достижение практической, образовательной, воспитательной и развивающей целей через решение конкретных задач;

- содержательность урока – подразумевает значимость самого материала, которым оперируют на уроке (доминанта содержания); адекватность приёмов и упражнений задачам урока; оптимальное соотношение тренировки учащихся в усвоении материала и его использовании в речи;

- активность учащихся на уроке – должна проявляться в их речемыслительной деятельности, а это связано с воспитанием их речевой инициативы» [Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991, с. 189].

Следовательно, основное назначение обучения иностранному языку, по мнению многих авторов (Е.Н. Соловова, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, И.Л. Бим и др.), состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и

межкультурное общение с носителями языка, реальное практическое овладение иностранным языком, которое способствует развитию личности школьников, формированию научной картины мира, критического мышления, а также социальной адаптации выпускников школы.

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.

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).

Важной задачей обучения 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.

Процесс учебной деятельности должен стать важным источником познавательной активности обучающихся. Для стимулирования мышления необходимо создавать такие проблемные ситуации, которые бы заставляли обучающихся думать, творчески подходить к решению задач, таким образом, 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.

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 [Полат, 2000].

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.

Применение таких интерактивных средств обучения как проекты, наиболее полно отражает суть данной концепции. Метод проектов способствует оптимизации учебного процесса, переходу на качественно новый уровень развития и имеет ряд преимуществ перед традиционными формами проведения уроков. 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, а учителю добиваться эффективного усвоения учебного материала, а также приобретать навыки сотрудничества на уроке иностранного языка.

### **1.3. Проблема достижения метапредметных результатов учащимися основной школы при обучении иностранному языку**

Современный этап развития системы образования в России характеризуется обновлением, качественным изменением структуры, содержания, методов и средств обучения новыми подходами к его проектированию и практической реализации.

В преддверии введения ФГОС во многом менялся смысл самого понятия «образовательные результаты». В опубликованном в 2008 году проекте Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования отмечалось: «Сегодня под образовательными результатами понимаются «приращения» в личностных ресурсах обучаемых, которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем. Конечным образовательным результатам, которые заключаются в развитии мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности, соответствуют непосредственные результаты: личностные, метапредметные и предметные. Личностные результаты являются фактором развития мотивационных ресурсов учащихся, метапредметные – инструментальных, предметные – когнитивных» [Кондаков, 2008].

Необходимо отметить, что ФГОС принес с собой совершенно новый компонент результата образования – метапредметный результат освоения основной образовательной программы.

В основе метапредметного подхода лежат идеи А. Г. Асмолова, А. В. Хуторского, Ю. В. Громыко. В современной отечественной педагогической школе наметились два основных подхода в понимании метапредметных результатов обучения: 1) выделение отдельных метапредметов и разработка специальных технологий их преподавания (А. В. Хуторской, Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко); 2) метапредметный подход как комплексный подход к формированию межпредметных результатов образования, т.е. реализация

метапредметного, межпредметного обучения в ходе изучения обычных школьных предметов (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, С. Г. Воровщиков и др.).

Наибольший интерес к вопросу о метапредметных умениях возник в XX веке. Многие ученые занимались данной проблемой: Д.Б. Эльконин [Эльконин, 1995], В.В. Давыдов [Давыдов, 1996], А. Г. Асмолов [Асмолов, Бурменская, Володарская, Карабанова, Салмина, Молчанов, 2008], Ю. В. Громыко [Громыко, 1994], А.В. Хуторской [Хуторской, 2001], Л.С. Выготский [Выготский, 1982- 1984], и так далее. Наиболее известны из их работ, ориентированных на развитие метапредметных умений, теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [Давыдов, 1996], мыследеятельностная педагогика Ю.В. Громыко [Громыко, 1994], теория формирования универсальных учебных действий А.Г. Асмолова [Асмолов, Бурменская, Володарская, Карабанова, Салмина, Молчанов, 2008]. Развивающее обучение всегда предполагало развитие метапредметных умений, хотя цели развивающего обучения понималась по-разному: усвоение системы научных понятий, максимальная эффективность обучения, развитие теоретического мышления, формирование субъекта учебной деятельности, направленного на самоизменение и самосовершенствование, формирование интеллектуальной активности личности, развитие творческого потенциала личности.

Одной из современных теорий, занимающейся развитием метапредметных умений, является смысловая педагогика вариативного развивающего образования (А.Г. Асмолов, В.Е. Ключко, Е.А. Ямбург, В.Э. Мильман, И.В. Абакумова). Целью процесса обучения выступает многомерное системное развитие смыслового сознания, обретение личностных смыслов.

Отличительной чертой смысловой педагогики является формирование мотивационно-смысловой стороны учебной деятельности.

Формирование смыслов обеспечивают:

- организация обучения;
- становление активной жизненной позиции обучающихся;
- самостоятельная познавательная активность обучающихся;
- развитие потребности в знаниях и познании;
- приоритет мышления над репродукцией заученного;
- превращение обучающегося в субъект личностного и профессионального самоопределения.

Процесс обучения, в данном случае, является процессом саморазвития личности, а не присвоением социокультурного опыта. Область метапредметности на сегодняшний день изучена недостаточно полно, об этом свидетельствует отсутствие точной терминологии как среди авторов, так и в Федеральном государственном образовательном стандарте. К примеру, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту термины «метапредметные умения» и «универсальные учебные действия» иногда взаимозаменяемы, а иногда термин «универсальные учебные действия» содержит в себе метапредметные и личностные умения, что противоречит описанию самих универсальных учебных действий, которые уже содержат в себе личностные умения.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования «метапредметные умения – это основа умения учиться, формирующаяся в процессе изучения всех дисциплин на ступени начального общего образования» [Примерная основная образовательная программа...].

В свою очередь «метапредметные результаты обучения – это освоенные межпредметные понятия и универсальные учебные действия и способность самостоятельно использовать их на практике» [Федеральный государственный...].

Метапредметные умения по А.Г. Асмолову – это «комплекс действий, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование

умений и навыков, а также самостоятельную организацию данного процесса» [Асмолов, 2011].

А.Г. Асмолов видит необходимость развития метапредметных умений у обучающихся по двум причинам:

1) недостаточно плавное, скачкообразное, изменение методов и содержания обучения, которое приводит к падению успеваемости и росту психологических трудностей.

2) обучение на предшествующей ступени часто не обеспечивает достаточной готовности учащихся к успешному включению в учебную деятельность нового, более сложного уровня [Асмолов, Бурменская, Володарская, Карабанова, Салмина, Молчанов, 2008]

По его мнению, освоение метапредметных умений предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности:

- 1) познавательные и учебные мотивы;
- 2) учебную цель;
- 3) учебную задачу;
- 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

А. В. Хуторской характеризует метапредметность как «выход за предметы, но не уход от них. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними. Метапредметность не может быть оторвана от предметности» [Хуторской, 2012]. Согласно позиции А. В. Хуторского, метапредметность – это неотъемлемая часть любой образовательной системы и любого типа обучения, «ориентированных на фундаментальность и человекообразность» [Хуторской, 2012]. Сегодня метапредметность – необходимое условие эвристического обучения, использующегося в научной школе А. В. Хуторского, где «знания не передаются учителем, а рождаются в собственной деятельности учащегося» [Там же].

Ю. В. Громько интерпретирует метапредметное содержание образования, как деятельность, обеспечивающую процесс обучения, при изучении любого учебного предмета. Данная деятельность не относится к конкретному учебному предмету [Громько, 2000]. «Принцип метапредметности» заключается в обучении общим техникам, способам, средствам, операциям мыслительной деятельности, которые лежат поверх предметов, но используются при работе с любым материалом учебного предмета. Метапредметная деятельность в трактовке Ю. В. Громько должна обеспечивать процесс обучения в рамках любого учебного предмета.

В федеральном государственном образовательном стандарте метапредметность представлена как способ формирования не только теоретического, но и критического мышлений; универсальных способов деятельности (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные) обеспечивающих формирование целостной картины мира в сознании ребенка.

Если в традиционном обучении результатом образования были высокие результаты освоения знаний, то сегодня на первый план выходит не сумма знаний, полученная в школе, а подготовка к освоению мира, осознанная адаптация, развитие в общении, задача научить учиться [Ушева, 2011]. Эти аспекты, по мнению Т. Ф. Ушевой, характеризуют уровень сформированности универсальных учебных действий, заявленных во ФГОС.

Согласно ФГОС метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

1. Овладение универсальными учебными действиями: ставить познавательную задачу на основе задачи практической деятельности; ставить познавательную задачу, обосновывая ее ссылками на собственные интересы, мотивы, внешние условия; распределять время на решение учебных задач; подбирать способ решения задачи из известных или выделять часть известного алгоритма для решения конкретной учебной задачи;

аргументировать с целью более эффективных способов решения учебных и познавательных задач; планировать и осуществлять способ достижения краткосрочной цели собственного обучения с опорой на собственный опыт достижения аналогичных целей; самостоятельно контролировать свои действия по решению учебной задачи, промежуточные и окончательные результаты ее решения на основе изученных правил и общих закономерностей

2. Овладение регулятивными действиями: планировать ресурсы с целью решения задачи/ достижения цели; самостоятельно планировать и осуществлять текущий контроль своей деятельности; производить оценку продукта своей деятельности по заданным и (или) самостоятельно определенным в соответствии с целью деятельности критериям; корректировать текущую деятельность на основе анализа изменения ситуации с целью получения запланированных характеристик продукта/результата.

3. Овладение умениями работать с информацией: самостоятельно формулировать основания с целью извлечения информации из источника, исходя из характера полученного задания...; обобщать полученную информацию

4. Овладение коммуникативными универсальными учебными действиями: самостоятельно договариваться о правилах и вопросах для обсуждения в соответствии с поставленной перед группой задачей; задавать вопросы на уточнение и понимание идей друг друга; сравнивать свои идеи и идеи других участников группы; распределять обязанности по решению познавательных задач в группе; оформлять свою мысль в форме стандартных продуктов письменной коммуникации, самостоятельно определяя жанр и структуру письменного документа в соответствии с поставленной целью коммуникации и адресатом [Федеральный государственный...].

В результате изучения иностранного языка у обучающихся должны быть сформированы первоначальные представления о роли, значимости и

важности иностранного языка в жизни современного человека и поликультурного мира. Обучающиеся должны приобрести первоначальный опыт использования иностранного языка как средства межкультурного общения, осознать личностный смысл освоения иностранного языка.

Иноязычное образование помогает формировать у обучающихся умение представлять на иностранном языке родную культуру в письменной и устной формах общения. Соизучение языков и культур, общепринятых человеческих и базовых национальных ценностей закладывает основу с целью формирования гражданской идентичности, чувства патриотизма и гордости за свой народ, свой край, свою страну, сможет помочь лучше осознать свою этническую и национальную принадлежность. Процесс овладения иностранным языком вносит свой вклад в формирование активной жизненной позиции обучающихся.

Знакомство с доступными образцами зарубежного фольклора на уроках иностранного языка, выражение своего отношения к литературным героям, участие в ролевых играх будут способствовать становлению обучающихся как членов гражданского общества.

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом межличностных связей.

Федеральный Государственный Стандарт среднего общего образования представляет следующие требования к структуре основной образовательной программы [Федеральный государственный...].

Программа развития универсальных учебных действий на ступени основного общего образования должна быть направлена на:

- реализацию требований Стандарта к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы;
- повышение эффективности освоения обучающимися основной образовательной программы, а также усвоения знаний и учебных действий;

- формирование у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий и форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности для достижения практикоориентированных результатов образования;
- формирование навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, индивидуального проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы [Примерная основная...].

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать:

- умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях;
- умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты;
- владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания;
- готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников;
- умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее - ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и

организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности;

- умение определять назначение и функции различных социальных институтов;
- умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей;
- владение языковыми средствами - умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства;
- владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения [Примерная основная...].

Исходя из выше представленных данных, можно сделать вывод, что проектная деятельность изначально ориентирована на формирование метапредметных навыков. Даже поверхностный анализ основных этапов проектной деятельности и сформулированных в ФГОС основного общего образования второго поколения метапредметных результатов показывает дидактический потенциал этой технологии.

Анализируя таблицу «Формирование метапредметных результатов в ходе проектной деятельности», мы получаем наглядное доказательство того, что значимость проектной технологии как личностно-ориентированной технологии деятельностного типа в условиях внедрения ФГОС переоценить сложно.

Таблица 1 Формирование метапредметных результатов в ходе проектной деятельности

Основные этапы проектной деятельности	Метапредметные результаты (ФГОС ООО)
<i>Выбор темы проекта, анализ проблемы, постановка цели исследования</i>	<b>М1:</b> умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности
<i>Обсуждение возможных вариантов организации исследования, сравнение предполагаемых стратегий и выбор способов исследования проблемы</i>	<b>М2:</b> умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач <b>М3:</b> умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией
<i>Составление плана работы, распределение обязанностей</i>	<b>М9:</b> умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе, находить общее решение на основе согласования позиций и учета интересов
<i>Сбор и изучение информации</i>	<b>М6:</b> умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы <b>М8:</b> смысловое чтение <b>М11:</b> формирование и развитие ИКТ-компетентности
<i>Определение способа представления продукта проектной деятельности и требований к продукту</i>	<b>М7:</b> умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач <b>М11:</b> формирование ИКТ-компетентности

<i>Выполнение исследования</i>	<p><b>М4:</b> умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, возможности ее решения</p> <p><b>М5:</b> владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в процессе учебной и познавательной деятельности</p>
<i>Представление результатов проекта</i>	<p><b>М10:</b> умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;</p> <p><b>М11:</b> формирование ИКТ-компетентности</p>
<i>Анализ результатов проведенного исследования</i>	<p><b>М3:</b> умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией</p>

Именно проектная технология способствует формированию навыков решения проблем творческого и поискового характера, планирования учебных действий в соответствии с поставленной задачей. И именно в ходе проекта мы учим школьников оценивать эффективность способов достижения результата, выбирать оптимальный вариант и аргументировать свой выбор.

## **Выводы по главе 1**

Современный урок иностранного языка нацелен на достижения целого ряда результатов, определенных нормативными документами, регулирующими работу учителя в школе. Важную роль среди них, кроме предметных результатов, подразумевающих определенные требования к

уровню владения изучаемым языком в процессе работы над различными видами речевой деятельности, занимают результаты метапредметные, которые коррелируют с универсальными учебными действиями.

Роль проектной методики в контексте современных приоритетных подходов – личностно-ориентированного и системно-деятельностного - к обучению вообще, и иностранному языку, в частности, невозможно переоценить, поскольку она способствует решению целого ряда дидактических задач: от формирования личной уверенности в собственных силах, через осознание значимости коллективной работы, до развития исследовательских умений.

## Глава 2. Основные принципы проектной методики и этапы ее применения

### 2.1. Дидактические основы 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.

Метод проектов возник еще в конце XIX века, когда умы педагогов, философов были направлены на то, чтобы найти способы развития активного самостоятельного мышления ребенка, научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает ему школа, а уметь применять их на практике.

Метод проектов основывается на теоретических концепциях «прагматической педагогики» (pragma - дело, действие) и проблемного обучения американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи. Он и его последователи пытались организовать не просто активную познавательную деятельность учащихся, но, что очень важно, деятельность на основе совместного труда, и сотрудничества учащихся в процессе общения. То, что не мог бы сделать один ученик, в совместной деятельности оказывалось вполне достижимым, причем на основе собственных самостоятельных усилий.

Хотя ни в одной из своих работ Дж. Дьюи не употребляет слово «проект» применительно к педагогическому методу. Ведущим методом обучения воспитательной системы американского ученого стал метод учения посредством «делания» (learning by doing). Он предлагал строить обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, соотносясь с его личным интересом именно в этом знании.

Выдвинув на первое место принцип активности в процессе обучения, Дж. Дьюи делал основной упор на проблемное обучение, считая, что таким образом можно создавать условия, настолько приспособленные к индивидуальным потребностям и способностям обучающихся, чтобы способствовать развитию наблюдения, мышления и, как следствие этого, постоянному обогащению их знаниями. Задача учителя заключается в том, чтобы «приспособить материал для питания мысли. Таким образом, мышление становится творческим, научным» [Дьюи, 1997].

Метод проектов явился своего рода модификацией метода проблем Дж. Дьюи его учеником Уильямом Килпатриком, который разделял мнение

своего учителя о том, что, при предоставлении материала в готовой, логической форме, он является собой лишь материал для запоминания, не способствуя развитию способностей обучающихся к рассуждению, абстракции и обобщению.

Именно поэтому американские педагоги Дж. Дьюи, У. Килпатрик и другие обратились к активной познавательной и творческой совместной деятельности детей при решении одной общей проблемы. Первоначально метод проектов так и назывался проблемным.

У. Килпатрик считал, что для того, чтобы сделать обучение активным, нужна проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ученика, для решения которой ему необходимо применить полученные знания.

Предполагалось также, что очень важно вызвать личную заинтересованность учащихся в приобретении конкретных знаний, которые могут пригодиться им в жизни, преподаватель только подсказывает новые источники информации. В этом смысле и был употреблен термин «проект».

Исследование исторических корней метода проектов показало, что он становится важным педагогическим методом обучения на рубеже 19- 20 веков не случайно. Сама жизнь нуждалась в новом типе личности – самостоятельной и творческой, инициативной и предприимчивой, умеющей сотрудничать и приспосабливаться к меняющимся условиям жизни.

Следовательно, учебный процесс должен быть направлен не столько на усвоение и запоминание материала, сколько на ориентирование в конкретных жизненных ситуациях, умение применять знания практически, для решения проблем, касающихся реальной жизни.

По мнению зарубежных педагогов (Дж.А.Бине, О.Декроли, Ф. Карсена, У. Х.Килпатрик, Э.Коллингс, В.А.Лай, Е.Паркхест, К.Пратт, А.Рейхвейн, и др.), педагогическая ценность метода проектов заключалась в энтузиазме и заинтересованности учащихся в работе, стимулировании их инициативы и

роста творческих возможностей; в связи с реальной жизнью; вовлечении учащихся в активный творческий, познавательный процесс; развитии интеллектуальных умений критического мышления; умении работать в группе и соотносить свои цели с задачами других.

В России педагогические идеи, связанные с идеями Дж. Дьюи, первым реализовал на практике С. Т. Шацкий. Сравнительный анализ истории возникновения теории и практики проектного обучения показал, что в отечественной педагогике этот метод рассматривался как способ:

- самообразования и саморазвития личности;
- пробуждения интереса ученика;
- формирования творческих способностей;
- развития самостоятельности и подготовки школьников к самостоятельной трудовой жизни;
- всестороннего упражнения ума и развития мышления;
- слияния теории и практики в обучении;
- кооперативного учения;
- дисциплинирования мысли;
- развития творческой инициативы и самостоятельности в обучении;
- средство преобразования школы учебы в школу жизни.

Однако период существования метода проектов в советской общеобразовательной школе был недолгим по ряду причин. Педагогами делался упор на общественно полезную, трудовую, идеологическую направленность всех проектов. Систематическое изучение основ наук подменялось участием обучающихся в различных кампаниях. Там, где применялся метод проектов, часто вытеснялись учебные планы и программы, принижалась роль преподавателя.

В 80-е годы в педагогическую практику нашей страны из-за рубежа снова пришел метод проектов. Появившись в начале прошлого столетия

для решения актуальных тогда задач образования, он не утратил своей ценности и в наши дни.

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.

В педагогической литературе приводятся различные определения метода проектов:

«Проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую школьниками работу, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, анкетирования, выпуска журнала, поисковой деятельности и др.)» [Гальскова, 2017].

«Метод проектов – целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством учителя, направленная на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и (или) идеального продукта» [Копылова, 2004].

«Метод проектов - это взаимодействие в ходе обучения и обучение в системе социального взаимодействия, при котором учащиеся принимают и выполняют различные социальные роли и приучаются, готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия» [Коряковцева, 2002].

Несмотря на определенные различия в раскрытии сущности понятия, многие авторы сходятся во мнении, что использование метода проектов придает учению форму продуктивного тренинга в самостоятельном решении возникающих проблем. Общим для всех авторов является также

признание комплексного характера деятельности, которая базируется на идее исследования, конструирования, проблемности, сотрудничества и творчества.

В своем исследовании мы берем в основу определение понятия Е.С. Полат, «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» [Полат, 2000].

С педагогической точки зрения метод проектов – это творческая учебная деятельность, в процессе которой обучающиеся приучаются творчески мыслить и реализовывать усвоенные ими средства и способы работы. По содержанию – это учебная деятельность, интеллектуально нагруженная; по форме предъявления материала – проблемная; по форме добывания знаний – самостоятельная. Поскольку метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность, которую обучающиеся выполняют в течение определенного отрезка времени, то он дает возможность осуществить дифференцированный подход в обучении.

Метод проектов способствует решению целого ряда дидактических задач:

1. Формированию личной уверенности в собственных силах каждого участника проектной деятельности, возможности его самореализации и рефлексии, что, возможно благодаря:

а) проживанию «ситуации успеха» (на уроке или вне урока); не на словах, а на деле почувствовать себя значимым, нужным, успешным, способным преодолеть различные проблемные ситуации;

б) осознанию себя, своих возможностей, своего вклада, а также личностного роста в процессе выполнения проектного задания.

2. Развитию у обучающихся осознания значимости коллективной работы для получения результата, роли сотрудничества, совместной

деятельности в процессе выполнения творческих заданий; стимулированию детей на развитие коммуникабельности.

3. Развитию исследовательских умений (анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, проводить наблюдения практических ситуаций, фиксировать и анализировать их результаты, строить гипотезы, осуществлять их проверку, обобщать, делать выводы).

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.

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].

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. Типы проектов, применяемых в иноязычном образовании

В настоящее время существует множество классификаций проектов. По одной из таких классификаций английские специалисты в области методики преподавания языков Т. Блур и М. Сент-Джон различают три вида проектов:

- Групповой проект, в котором "исследование проводится всей группой, а каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы".
- Мини-исследование, состоящее в проведении "индивидуального социологического опроса с использованием анкетирования и интервью".
- Проект на основе работы с литературой, подразумевающий "выборочное чтение по интересующей студента теме" и подходящий для индивидуальной работы.

Исследователи считают последний тип самым легким для практического использования и потому самым популярным. Однако описанная ими структура такого проекта показывает, что он предполагает развитие только тех навыков, которые необходимы для работы с литературой: просмотрового и внимательного чтения, умения работать со справочниками и библиотечными каталогами. В связи с этим кажется справедливой точка зрения Р. Джордана, который считает, что проект на основе работы с литературой подходит в основном для изучения иностранного языка для специальных целей. В то же время «мини-исследование» и «работу с литературой» можно рассматривать и как разновидности группового проекта, который является наиболее важным для методики [Приводится по: Барменкова, с 83].

В. В. Копылова, М. В. Моисеева, А. П. Кузнецова, более рационально классифицируют 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.

В своей работе мы опираемся на классификацию проектов, предложенную Ф. Л. Штоллер, так как автор рассматривает значимость и эффективность проектной технологии с точки зрения обучения английскому языку как иностранному. Классификация строится по нескольким основаниям:

I. По характеру координации проектов:

а) структурированные проекты - тема, материал, методология, презентация определяются, детально излагаются и организуются учителем;

б) неструктурированные проекты - в большей степени определяются и организуются учащимися;

с) полуструктурированные проекты - определяются и организуются частично учителем, частично учащимися.

II. По степени связи с реальностью:

а) реальные, касающиеся в действительности существующих проблем;

б) моделирующие реальные условия, проблемы;

основанные на интересах учащихся, независимо от реальной значимости.

III. По способам сбора и источникам информации:

а) исследовательские проекты, предполагающие работу с библиотечными ресурсами;

б) текстовые проекты, включающие работу не с людьми, а с различными источниками информации, включая доклады, новости, аудио - и видеоматериалы, интернет-источники;

в) корреспондентские проекты, требующие сбора информации при помощи писем, факсов, телефонных звонков и электронной почты;

г) обзорные проекты, предполагающие сбор и обработку данных от других лиц посредством разработанного инструментария;

е) личные проекты, требующие контактов с людьми.

IV. По «продуктам» проектной деятельности:

а) продуктивные проекты предполагают появление материального продукта – письменных докладов, фотовыставок, брошюр, видеороликов;

б) исполнительские проекты, которые выражаются в организации дебатов, устных выступлений, театральных представлений;

в) организационные проекты, продуктом которых является планирование и организация программ и мероприятий.

V. По продолжительности проекта:

а) краткосрочные проекты (несколько уроков);

б) средней продолжительности (несколько недель);

в) долгосрочные (длящиеся в течение семестра).

VI. По количеству участников проекты могут быть индивидуальными и групповыми.

VII. По характеру контактов они могут быть внутренними (в рамках класса) и внешними (за пределами класса) [Stoller, 2002].

В компетентностно-ориентированном образовании могут быть использованы любые из перечисленных видов проектов. Однако изучение иностранного языка вне языковой среды накладывает ограничения на его использование вне стен школы. Для формирования компетентной личности обучающихся необходимо отдавать предпочтение полуструктурированным

проектам, которые позволяют учащимся взять на себя ответственность за результат их образовательной деятельности; проектам, основанным на интересе, которые позволяют поддерживать высокую мотивацию обучающихся к изучению английского языка.

Целесообразно использовать продуктивные и исполнительские проекты, чаще всего они комбинируются, и «продуктом» проектной деятельности является материальный продукт, подкрепленный устным выступлением. Возрастным особенностям учащихся отвечают проекты средней продолжительности и долгосрочные проекты.

Чтобы процесс выполнения проекта носил обучающий характер, учителю английского языка необходимо организовывать работу учащихся в определенной последовательности. Вслед за М.Ю. Бухаркиной, мы полагаем, что на уроках иностранного языка в 9 классах целесообразно использовать следующие организационные этапы.

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].

В самом общем виде при осуществлении проекта можно выделить следующие этапы:

- 1-й — погружение в проект;
- 2-й — организация деятельности;
- 3-й — осуществление деятельности;
- 4-й — презентация результатов.

Что делает каждый участник проектной работы на разных этапах, очень кратко можно пояснить с помощью следующей таблицы [Пахомова, 2005]:

Таблица 2

Учитель	Ученик
<b>1-Й ЭТАП — ПОГРУЖЕНИЕ В ПРОЕКТ</b>	
Формулирует: (формулирование учебного проекта производится с учетом возраста учащихся) 1) проблему проекта; 2) сюжетную ситуацию; 3) цель и задачи	Осуществляют: 1) личностное присвоение проблемы; 2) вживание в ситуацию; 3) принятие, уточнение и конкретизация цели и задач
<b>2-Й ЭТАП — ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
Организует деятельность – предлагает (оснащает всем необходимым и создает условия для самостоятельной работы): 4) организовать группы; 5) распределить амплуа в группах; 6) спланировать деятельность по решению задач проекта;	Осуществляют: 4) разбивку на группы; 5) распределение ролей в группе; 6) планирование работы; 7) выбор формы и способа презентации предполагаемых результатов

7) возможные формы презентации результатов	
<b>3-Й ЭТАП — ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
Не участвует, но: 8) консультирует обучающихся по необходимости; 9) ненавязчиво контролирует; 10) дает новые знания, когда у учащихся возникает в этом необходимость; 11) репетирует с учениками предстоящую презентацию	Работают активно и самостоятельно: 8) каждый в соответствии со своим амплуа и сообща; 9) консультируются по необходимости; 10) «добывают» недостающие знания; 11) подготавливают презентацию результатов
<b>4-Й ЭТАП — ПРЕЗЕНТАЦИЯ</b>	
Принимает отчёт: 12) обобщает и резюмирует полученные результаты; 13) подводит итоги обучения; 14) оценивает умения: общаться, слушать, обосновывать свое мнение, толерантность и др.; 15) акцентирует внимание на воспитательном моменте: умении работать в группе на общий результат и др.	Демонстрируют: 12) понимание проблемы, цели и задач; 13) умение планировать и осуществлять работу; 14) найденный способ решения проблемы; 15) рефлексии деятельности и результата; 16) дают взаимооценку деятельности и ее результативности.

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.

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.

### **2.3. Особенности организации проектной деятельности в 9 классах**

При использовании метода проектов учитель заранее тщательно готовится к таким урокам. Это не «ежедневные» технологии. В начале учебного года желательно выделить те темы (наиболее сложные в плане понимания, усвоения), вопросы, разделы, программы конкретного курса, по которым необходимо выполнить проект. Это необходимо для того, чтобы дать возможность учащимся более глубоко и детально вникнуть в материал, дать возможность самостоятельно в нем разобраться не на уровне воспроизведения, а на уровне применения данного материала для решения какой-либо значимой проблемы, для приобретения нового знания.

— Таких достаточно крупных проектов по каждому предмету может быть в течение года 2-3. Поэтому необходимо в конце предыдущего учебного года, при подготовке к новому учебному году на каждой кафедре разработать и представить на методический совет предложения по проектам по своим предметам с тем, чтобы учебная часть могла заранее составить график проведения проектов в новом учебном году. Дело в том, что каждый проект требует заметных усилий со стороны ученика, которому приходится выделять время для участия. Поэтому надо предусмотреть такую ситуацию, при которой одновременно один ученик работал бы над одним проектом и имел некоторый перерыв между работой над проектами по разным предметам.

— Проект требует тщательной подготовки и проведение его занимает 5-6 уроков (если это проект, рассчитанный на урочную деятельность). Причем защита проектов предусматривает, как правило, сдвоенный урок. [Сафонова, с. 203]

— Перед проектной деятельностью учитель должен четко определить для себя основную проблему (и частные задачи), а также возможные гипотезы их решения. Он также определяет, какие знания, умения, навыки из ранее усвоенных потребуются учащимся при работе над проектом; какие новые знания, умения, навыки должны получить в ходе работы над проектом; что им может потребоваться для успешной работы (источники информации, иногда, возможно, готовая информация, вспомогательные средства обучения, инструменты, приборы); какими методами они предположительно могут воспользоваться, и какая при этом им может потребоваться помощь (анкетирование, интервью, беседы, работа с документами, поиск информации в Интернете).

— Учитель должен разработать стратегию ход работы над проектом. Однако на уроке вся эта информация должна быть лишь в поле зрения самого учителя в качестве ориентира в организации деятельности учащихся. Но ни саму проблему, ни гипотезы, ни методы исследования творческой, поисковой деятельности он не должен давать учащимся в готовом виде. Учитель лишь ненавязчиво направляет мысль учащихся в нужное русло. Но если ученики высказывают собственные суждения, отличные от мнения учителя и даже, более того, явно ошибочные с его точки зрения, учитель, ни в коем случае не навязывает учащимся своего мнения. В этом суть метода проектов, исследования как такового. Учащиеся сами должны прийти к выводу о правомерности выдвинутых гипотез, проблем или их ошибочности, но при этом они должны подтвердить свою точку зрения аргументами, доказательствами, фактами [Джонс, с.28].

Роль учителя в проектной деятельности :

— Проектирование в школе невозможно без организационной и культурной позиции учителя. На практике это ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников.

— Творческий, нестандартный подход учителя к проведению уроков ведет к повышению мотивации и ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся. Роль преподавателя заключается в постоянной консультативной помощи.

— Проектная деятельность позволяет учителю осуществлять более индивидуальный подход к ребенку.

— Меняется и психологический климат на уроке. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого процесса наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся. А это и есть подлинное сотрудничество [Борисова, с.103].

Роль ученика в проектной деятельности:

— Проектная деятельность учащихся — одна из важнейших составляющих образовательного процесса. В ходе выполнения проектных заданий учащийся оказывается вовлеченным в активный познавательный творческий процесс на основе методики сотрудничества. Он погружен в процесс выполнения творческого задания, а вместе с ним и в процесс получения новых и закрепления старых знаний по предмету, в рамках которого и проводится проект.

— Кроме того, ученик вместе с учителем выполняет собственный проект, решая какую-либо практическую, исследовательскую задачу. Включаясь, таким образом, в реальную деятельность, он овладевает новыми знаниями [Борисова, с.115].

Итак, на первом уроке учитель предлагает ученикам ту или иную ситуацию в любом удобном для него, но достаточно наглядном виде, содержащую приготовленную в скрытом виде проблему, которую ребята должны разглядеть и сформулировать. Задача учителя — так показать ситуацию, чтобы учащиеся как можно ближе к ней сформулировали проблему, но совершенно самостоятельно. Далее учитель предлагает

попробовать найти способы решения этой проблемы и здесь можно задавать наводящие вопросы, которые не уведут ребят слишком далеко от задуманного учителем сценария. Задача учеников – дать как можно больше аргументированных гипотез. Это прием «мозговой атаки». Все предложения записываются на доске без комментариев. Затем начинается их коллективное обсуждение. В результате на доске остается четыре-пять гипотез. И вот тогда учитель предлагает каждой из групп взяться за работу по одной из этих гипотез (обычно по той, которую кто-то из данной группы выдвинул). На этом же уроке учитель предлагает уже в рамках каждой исследовательской группы обсудить возможные методы исследования, источники информации. Все предложения группы обсуждаются всем классом, вносятся коррективы, предложения.

В конце концов, в результате такого коллективного обсуждения предлагаемые методы исследования утверждаются (но не навязываются группе; если группа по какой-то причине, имеет свою теорию, ей предоставляется право идти своим путем, но искать доказательства своей правоты). На протяжении последующих уроков учитель может работать даже по другим темам программы, но обязательно отводить часть урока на работу над данным проектом. Здесь могут использоваться разные методы. Основная поисковая деятельность происходит во внеурочное время. На уроке могут проводиться эксперименты, лабораторные работы, требующие специального оборудования, обсуждения в группах или коллективно и т.д. [Приводится по : Бахтиярова, с.49].

И, наконец, на сдвоенном уроке происходит защита проектов (по гипотезам). Каждая группа вправе решить сама, какую форму презентации и оформления результатов своей проектной деятельности она изберет, какую систему и средства доказательств она представит. Учитель на таких уроках является сторонним наблюдателем. После защиты гипотезы группой остальные ребята имеют право, как оппоненты, задавать членам исследовательской группы любые вопросы по данной теме. Класс либо

соглашается с представленной системой доказательств, либо высказывает сомнения в их достоверности или достаточности. Тогда группе предлагается либо продолжить исследование, либо принять другую точку зрения. Группа имеет право выбора. После того как все гипотезы нашли свое подтверждение, обучающимся предлагается заглянуть немного вперед и спрогнозировать новые проблемы, возникающие в результате полученных знаний.

В одних случаях эта тематика может выдвигаться учителями с учетом учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов, интересов и способностей учащихся. В других, тематика проектов может предлагаться и самими учащимися, которые, ориентируясь при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные [Кукушкин, с. 430].

Тематика проектов может касаться школьной программы с целью углубить знания отдельных учеников по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Однако, чаще темы проектов относятся к какому-то сложному вопросу, актуальному для практической жизни и вместе с тем требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Таким образом, происходит вполне естественно интеграция знаний [Альпгеус, с.1-3].

Тем для проектов – неисчерпаемое множество и перечислить хотя бы наиболее, «целесообразные» – дело совершенно безнадежное, поскольку это живое творчество, которое нельзя никак регламентировать.

Результаты выполненных проектов должны быть материальны, то есть оформлены каким-либо образом (видеофильм, альбом, доклад, мультимедийная презентация).

Преподаватель может использовать различные методы творчества при проектировании:

Творческие методы проектирования:

- Аналогия – метод решения поставленной задачи, при котором используются уже существующие решения. Первоначальная идея, заимствованная по аналогии, постепенно доводится до решения, адекватного замыслу.

- Ассоциация – метод формирования идеи. Развитие образноассоциативного мышления учащегося, приведение его мыслительного аппарата в постоянную боевую готовность – одни из важнейших задач в обучении творческой личности, способной мобильно реагировать на окружающую среду и черпать оттуда продуктивные ассоциации.

- Неология – метод использования чужих идей. В процессе заимствования необходимо ответить на вопросы: что нужно изменить в прототипе? Что можно изменить в прототипе? Каким образом лучше это сделать?

- Эвристическое комбинирование – метод перестановки. С его помощью первоначальную идею можно довести до абсурда, а потом в этом найти рациональное зерно.

- Антропотехника – метод, предполагающий привязку свойств объекта к его физическим возможностям.

Методы, дающие новые парадоксальные решения:

- Инверсия – метод проектирования от противного, который основан на развитии гибкости мышления и позволяет получить новые решения.

- Мозговая атака (мозговой штурм) – коллективное генерирование идей в сжатые сроки. Метод основан на интуитивном мышлении. Среди большого числа идей может оказаться несколько удачных. Коллектив должен быть небольшой. Каждый участник по очереди выдает идеи. Всякая критика запрещена. Затем идеи анализируются.

Методы, связанные с пересмотром постановки задачи:

- Наводящая задача-аналог. Этот метод основан на поиске чужих идей, анализе их достоинств и недостатков.

- Изменение формулировки задачи расширяет границы поиска решения. Применение этого метода развивает мобильность мышления обучающегося [Щербакова, Выткалова, Кобченко, Хуртова, с. 120].

## **Выводы по главе 2**

Проект – это метод комплексной, сложной, вариативной природы, что ставит проблему выделения принципов и критериев классификации проектов, которая успешно, хоть и неоднозначно, решается современными исследователями.

Не зависимо от принятой типологии, исследователи признают высокий дидактический и методический потенциал изучаемого метода в части эффективного достижения метапредметных результатов.

Продуктивность работы с использованием проектной методики в значительной степени зависит от подготовительной работы учителя, использующего данный метод на уроке иностранного языка.

Важным при этом представляется не только соблюдение основных принципов метода, продумывание учителем собственного алгоритма работы над проектом, разработка инструкций, регламентирующих и направляющих самостоятельную работу участников-исполнителей проекта, но и учет их индивидуально-психологических и возрастных характеристик.

### **Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по достижению метапредметных результатов обучающимися основной школы средствами проектной деятельности**

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

Немаловажное значение для успешной организации проектной деятельности обучающихся имеет подготовка учителем проектного задания до урока.

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.

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. Следует учитывать тот факт, что необходимая информация, которая потребуется для решения проблемы, может быть представлена на разных носителях. Таким образом, при поиске материала 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 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.

Логика продвижения к решению проблемы определяется характером проблемной ситуации. Задача учителя - показать ситуацию таким образом, чтобы обучающиеся смогли определить 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.

Например, для выявления проблемы *What caused the global problems of mankind and what are the ways to solve them?* (Чем вызваны глобальные проблемы человечества и каковы пути их решения?) в теме *“Global problems”* может быть предложена следующая ситуация, обучающиеся

получают письмо от Матери-Земли (the letter from Mother Earth), которое поможет им увидеть проблему: *“My dear children, I am dying, and I want to take one last opportunity to tell you how much I love you and how much your actions have hurt me... The rivers and seas are my life blood. You have clogged my arteries with your untreated sewage and with chemicals from your factories... You have been greedy. You have overfished and overhunted, putting at risk your food supplies and endangering some of my most beautiful creatures- the whales...”*

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 часто используются методы "мозгового штурма" и дискуссии, которые являются обязательной составляющей метода проектов. Обучающиеся должны высказать максимальное количество идей по поводу какой-то одной проблемы, которая должна быть простой и доступной обучающимся, 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 навести на новую идею 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.

Учителю необходимо еще до урока сформулировать возможные гипотезы решения проблемы проекта с тем, чтобы предлагаемые вопросы помогли учащимся «не уйти слишком далеко» от задуманного им сценария [Полат, 2000, с. 86].

Если для учащихся проектная деятельность — это способность и возможность решить проблему, то перед учителем стоят вполне конкретные педагогические цели и задачи. Игровая условность, полная реального смысла, не будет разрушена, если учитель заранее продумает весь ход работы над проектом, представит развитие любой ситуации при внесении в нее тех или иных изменений. Поэтому второй план - невидимый для учащихся - весьма важен для учителя.

Учитель в той степени, которая зависит от его артистизма, умения владеть вниманием учащихся, должен будет показать, насколько серьезна рассматриваемая проблема, в какой степени она волнует его, что и ему многое не известно, и потому он готов включиться в поиск решения этой проблемы.

Такого рода обсуждения как нельзя лучше способствуют развитию речевых умений монологической речи. С одной стороны, задаваемые учителем вопросы, заставляют учащихся 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 учащихся, заставляет их самостоятельно думать: перед школьниками ставится задача самостоятельно программировать предстоящее речевое действие. Речевой материал используется учащимися 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 обучающихся.

Так например, в результате проектной деятельности обучающихся по теме “Culture exchange project” основанной на сайте международных проектов [www.ilearn.org](http://www.ilearn.org), выполненной в рамках нашего исследования, была создана группа в Социальной сети Facebook, совместно с учителями-участниками данного проекта, в которой обучающиеся и их учителя с разных стран мира делятся информацией о себе, своей стране, культуре, обычаях и т.д., а также обсуждают глобальные проблемы человечества. Таким образом, происходит межкультурная коммуникация.

Зная тему, проблему проекта, возможности обучающихся, выполняющих запланированный проект, учитель отбирает предполагаемые источники информации, способы доступа к ним и обработки отобранного материала. Необходимая для проекта информация распределяется по отдельным темам или разделам в виде ссылок на рекомендуемые источники.

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 дополнительных занятий по написанию проектов и введению обучающихся в научно-исследовательскую деятельность.

### **3.2. 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.

Темой проектного исследования были выбраны глобальные проблемы человечества. Одной из характерных особенностей современного мира

является обострение глобальных проблем. Данная тема может быть предусмотрена программой для всех типов школ в рамках раздела «Защита окружающей среды». 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. 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 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.

В процессе обсуждения каждый ученик видит, что по любой проблеме существует не одна, 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. Школьники на практике должны увидеть, что и на иностранном языке они могут говорить на важные темы.

Очевидно, что при работе над данной проблемой необходимо сотрудничество учителя английского языка с другими учителями-предметниками, так как проект является межпредметным. Знания, полученные на других предметах, позволяют обучающимся анализировать предлагаемые тексты, точки зрения, формулировать собственную позицию. Если тема проекта не изучалась до начала работы над ней, то необходимо предусмотреть консультации у соответствующего учителя.

Рассматриваемый в исследовании проект “What caused the global problems of mankind and what are the ways to solve them?” 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. Самым сложным моментом введения в учебный процесс подобных проектов является организация этой деятельности, а особенно - подготовительный этап.

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.

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

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 формулируют свою тему исследования, которая предполагает одну из выделенных ранее 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.

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. 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.

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 форме доклада с опорой на мультимедийную презентацию.

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

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 между обучающимися, 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. Поиск информации осуществлялся и во внеурочное время. Обучающиеся отбирали факты, данные для подготовки проекта из различных источников, а также имели возможность обсудить свои идеи. 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.

В завершении работы над проектами каждый обучающийся всех подгрупп, в соответствии с определенным группой заданием, подготовил свое выступление, которое выносилось на защиту в ходе урока-конференции. Обучающиеся давали доказательные пояснения значимости и актуальности выдвинутой проблемы и способов ее решения, объясняли причины возникновения проблем и возможные последствия.

Доклады сопровождались различными презентациями по данным проблемам.

Защита закончилась обсуждением проблемы охраны окружающей среды. Каждой подгруппе было предложено подумать над следующими вопросами:

1. Can we say that global problems are relevant only for countries with low levels of development?
2. What will happen to our planet if the present trends continue?
3. What can we do to improve the ecological situation?

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 глобальные проблемы человечества и попытаться найти способы их решения. 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.

### **3.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по достижению метапредметных результатов обучающимися 9 класса в рамках проектной деятельности**

В целях практического подтверждения теоретических положений, исследуемых в диссертации, и проверки эффективности использования метода проектов как способа достижения метапредметных результатов 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 2017-2019 учебного года и охватили 24 обучающихся 9А и 9Б классов, где группа 9А класса являлась экспериментальной, а группа 9Б класса – контрольной.

В связи с тем, что оценка результативности процесса достижения метапредметных результатов обучения на уровне основного общего образования складывается из оценки способности обучающихся выражать ценностное отношение к изучаемым объектам; посредством логических рассуждений управлять знаниями и собственной учебной деятельностью на разных этапах решения учебной задачи и способности совершать универсальные учебные действия с текстами разных учебных предметов.

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 были выделены основные и дополнительные параметры эффективности и соответствующие им критерии.

При промежуточной оценке работы учащихся уровень успешности определяется полученными баллами. Баллы присуждаются за следующие показатели:

«5 баллов» - ученик показал творчество в работе, мыслил образно, знает, как работать с разными источниками и типами информации, самостоятельно выполнял задачу, не прибегая к помощи.

«4 балла» - ученик использовал методы, которые использовали другие ученики, в 1-2 раза обратился к учителю за помощью.

«3 балла» - ученик мыслит продуктивно, но работает по шаблону, 3-4 раза обращается за помощью к учителю, имеет проблемы с систематизацией и регистрацией задания

«2 балла» - ученик воспроизводит информацию механически, на всех этапах работает только по курсу учителя.

«1 балл» - ученик может работать только вместе с учителем особым образом, потому что у него плохое владение речью, имеет низкий уровень всех умственных операций.

Выбор КГ и ЭГ осуществлялся на основе анализа успеваемости учащихся двух групп по предмету английский язык. В качестве оснований для такого выбора выступили итоговая аттестация учащихся за предыдущий учебный год, текущие оценки и рекомендации учителей.

Таблица 3. Итоговые оценки учащихся ЭГ 9а класса за 2017 учебный год

Фамилия и имя ученика	Итоговая оценка
1. Сагдиана А.	5
2. Максим А.	4
3. Андрей Г.	4
4. Артем Г.	3
5. Богдан Д.	3
6. Андрей Д.	5
7. Роман Д.	4

8. Николай Д.	4
9. Анастасия Л.	5
10. Александр М.	4
11. Максим У.	3
12. Тимофей Ч.	5
Средний балл	4,0

Таблица 4. Итоговые оценки учащихся КГ 9б класса за 2017 учебный год

Фамилия и имя ученика	Итоговая оценка
1. Анастасия Б.	5
2. Владислав Ж.	4
3. Максим З.	4
4. Богдан К.	5
5. Дмитрий К.	4
6. Никита К.	4
7. Дарья М.	4
8. Екатерина П.	4
9. Дмитрий П.	3
10. Яна Р.	4
11. Виктория Х.	5
12. Афина Ч.	5
Средний балл	4,2

Количественный анализ свидетельствует об однородности этих групп, то есть равное количество учеников в каждой группе, примерно равный средний балл успеваемости. Так, средний балл в первой группе составил 4,0; во второй – 4,2.

Качественный анализ данных показал, что в первой группе: пятёрок – 4, четвёрок – 5, троек – 3. Во второй группе: пятёрок – 4, четвёрок – 7, троек – 1(см. рис. 1).

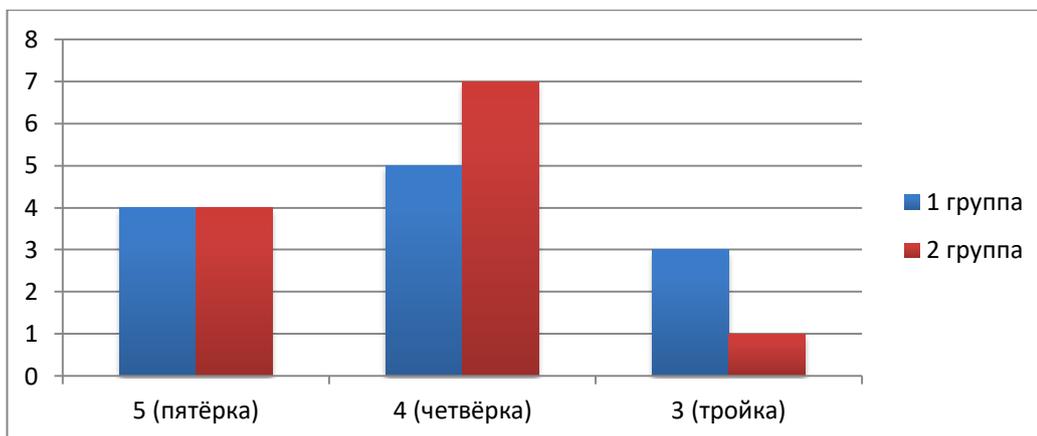


Рис. 1. Итоги учебного года по английскому языку в 9а, 9б классах в двух подгруппах

Сравнивая результаты двух групп, мы видим, что разрыв по итогам учебного года в этих группах незначителен. Итак, экспериментальную группу составляли ученики подгруппы 9а класса, в которой применялась проектная методика развития исследовательских умений. В контрольную группу были включены учащиеся подгруппы 9б класса, в которой проводилась традиционная методика, и которая выступала в роли контролирующего основания, позволяющего оценить эффективность применявшейся методики.

Проработав с учащимися выбранных параллелей, собрав необходимые материалы, информацию мониторингов знаний и умений, контрольных срезов и многое другое мы подошли к финальной черте подведения итогов, проделанной работы. Анализ полученных данных, может дать понимание того, в правильном ли направлении мы идем.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня самостоятельности в экспериментальном и контрольном классах в параллели.

Для решения следующей задачи данного этапа, выявления уровня сформированности самостоятельности учеников КГ и ЭГ, был проведён констатирующий тест на основе Демонстрационного варианта КИМ для проведения в 2019 году ОГЭ по английскому языку.

Ниже представлена диаграмма Критериев проявления самостоятельности по результатам первичного наблюдения. Основными критериями были выбраны:

- наличие цели и плана работы
- осознанность
- самоконтроль, как на стадии ввода в задание, так и на стадии выполнения и рефлексии.
- потребность в помощи, как прямой, так и косвенной

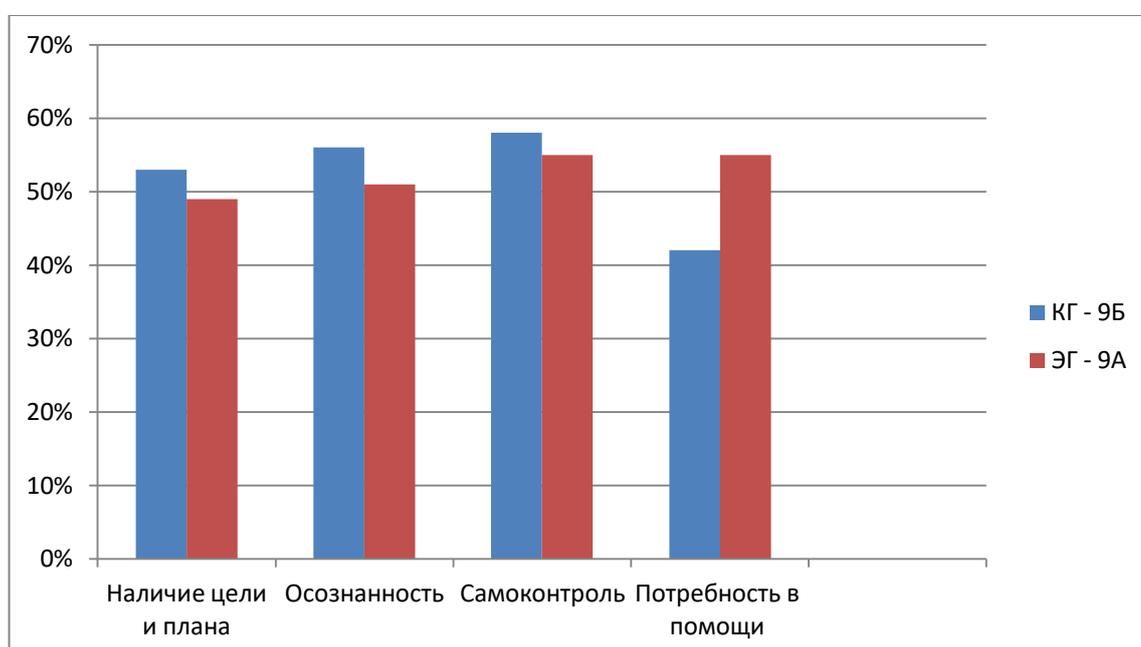


Рис. 2. Критерии проявления самостоятельности по результатам первичного наблюдения

Как видно из приведенной диаграммы, показатели практически на одном уровне.

1. наличие цели и плана работы характерно для 49% обучающихся в 9а, 9б - 53%;

2. в 9а у 51% обучающихся сформирована осознанность выполнения заданий, 9б - 56%;

3. самоконтроль, как на стадии ввода в задание, так и на стадии выполнения и рефлексии наблюдается у менее чем 60% обучающихся в обоих классах.

4. приблизительно у 55% обучающихся 9а наблюдается потребность в помощи, как прямой, так и косвенной, 9б – 42%.

При проведении диагностики классов, мы пришли к следующим выводам: Контрольная группа способна осмыслить поставленную учебную задачу, как основную цель своей деятельности. Составляет план своих действий и, пользуясь сформированным алгоритмом приступает к работе, в случае необходимости уточняет детали еще до начала работы, всегда сохраняют общую последовательность, хотя и могут отойти от плана в незначительных деталях. Завершая задачу, добиваются запланированного результата. В случаях, когда необходима помощь учителя, способна воспользоваться советом и применить его на практике.

Экспериментальная группа в целом ряде случаев способна осмыслить учебную задачу, как цель своей деятельности. При выполнении работы и даже при ее планировании нуждаются в помощи и уточнениях, не всегда способны выбрать оптимальный алгоритм работы группы. Группа может придерживаться основного плана действий, но при его реализации часто отстывает от него в деталях. Результаты работы не всегда соответствуют запланированным. Редко проверяют результат своей работы, часто обращаются за помощью, но всегда способны воспользоваться этой помощью правильно.

Формирующий этап эксперимента заключался в апробации системы методик, направленных на формирование самостоятельной работы с текстовой информацией у обучающихся, а также с заданиями направленными на порождение монологического высказывания. С целью формирования самостоятельных умений при работе с текстовыми видами информации, осуществлялась целенаправленная работа применения дополнительных творческих и групповых заданий, строгая этапность

деятельности привела к ее полноценности, завершенности, что является одним из условий ее успешности. Объектом этой работы стали обучение целеполаганию, планированию, четкому исполнению, следованию алгоритму, проверке собственных знаний и умений, самоконтролю и оценочному суждению.

Учитель на определенном этапе предлагал самостоятельно предложить варианты и последовательность работ, в процессе дискуссии учащиеся учились самостоятельно планировать выполнение заданий. На финишном этапе обучающиеся самостоятельно не только планировали свои действия по выполнению предложенного задания, но и были способны сами предложить вид и тему задания, зная цель учебной деятельности.

Самостоятельное планирование – это важный метапредметный навык. Важная цель всего процесса обучения – научить учиться, когда учитель выступает лишь зрителем и своего рода администратором урока, не более того. Учащиеся все делают сами от полагания цели до ее реализации.

Наши наблюдения показали, что умения самоорганизации взаимосвязаны, их целенаправленное формирование обеспечивает обучающемуся скорейшее осознание процесса организации учебной деятельности и снижает возможность возникновения школьных трудностей в обучении.

Формирование интеллектуальных и коммуникативных умений осуществлялось в процессе самостоятельной работы школьников. В ходе подготовки к проекту, учащимся были предложены выполнения тестовых заданий, анализ текста, составление монологических высказываний по конкретной проблеме. Многие задания выполнялись группами, это создавало условия для формирования коммуникативных навыков: умение самостоятельно доносить свою мысль до других, давать развернутый ответ, аргументировать свою позицию и др.

Ниже представлена таблица на конечном этапе тестирования.

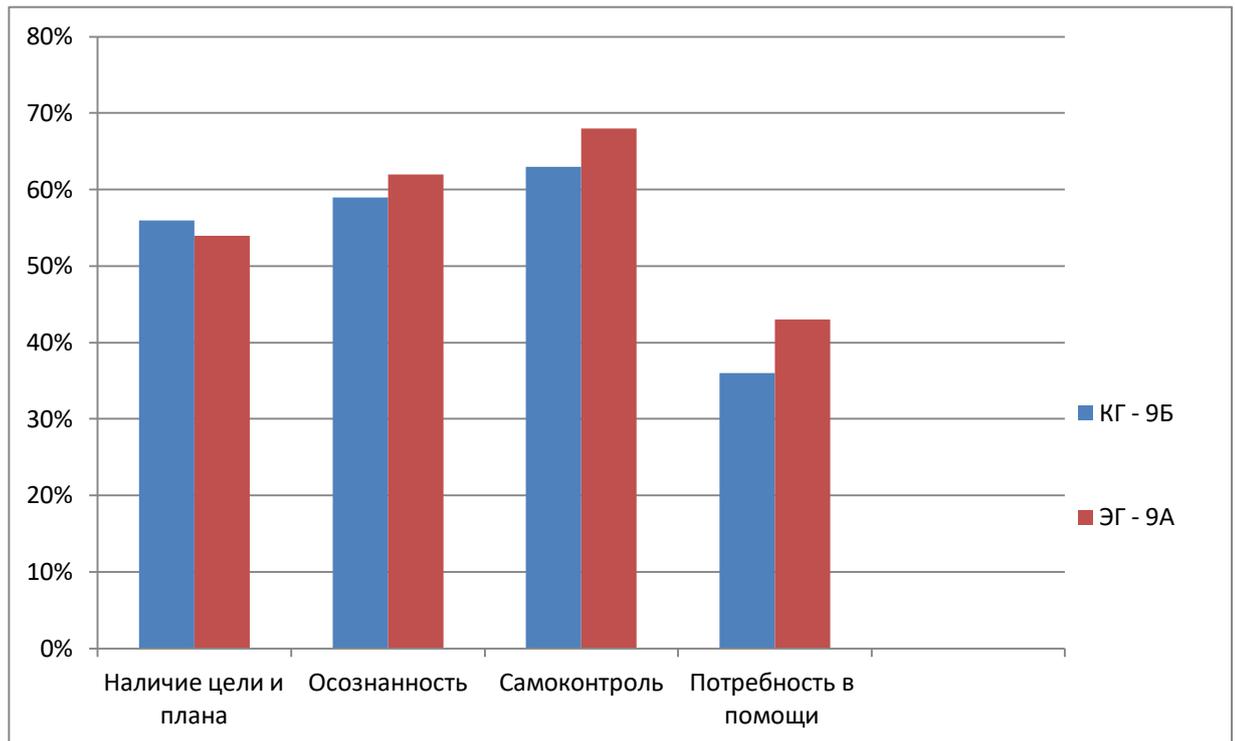


Рис. 3. Критерии проявления самостоятельности по результатам повторного наблюдения.

Многие показатели предложенных критериев увеличились значительно.

Если обратить особое внимание на диагностику интеллектуальных умений тестируемых групп на конец тестируемого периода, то мы пришли к следующим выводам:

Экспериментальная группа. Успешно воспринимает предложенную информацию, как в письменном так и в устном виде. Способна самостоятельно выделить новое и главное. Сформировать собственный алгоритм действий, четко придерживаться плана, но испытывает потребность в уточнении деталей. Может находить рациональный путь выполнения задания, дает объективную оценку выполнения задания, понимает суть допущенных ошибок, готова к самостоятельному исправлению и анализу.

Также экспериментальная группа умеет ясно и четко излагать свои мысли, формулировать вопросы собеседнику, возражать оппоненту, отстаивать свою позицию, а также менять свою точку зрения в случае

необходимости. Группы способны подчиняться решению большинства для достижения общего успеха. Умеют сохранять социальную дистанцию, не переходят на личность.

Таким образом, 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**

Учебный предмет «иностранный язык» представляется уникальным с точки зрения возможности, во-первых, приобретения в процессе его изучения новых знаний в междисциплинарных сферах, во-вторых – развития общекультурного уровня личности ученика, в-третьих через достижение метапредметных результатов формирования так называемых «мягких» умений, удовлетворяющих потребностям современного общества.

Поиск наиболее эффективных способов и средств полноценной реализации высокого дидактического потенциала урока иностранного языка приводит многих исследователей в области методики и педагогики к осознанию продуктивности проектной методики.

Для подтверждения выдвинутой во введении гипотезы, в работе представлен авторский проект на тему «Глобальные проблемы человечества», в рамках которого обсуждаются различные аспекты современного общества. Проект сочетает в себе черты обучающего и исследовательского и ведет к достижению как предметных, так и метапредметных результатов, находящихся в фокусе данного исследования.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 24 обучающихся 9 классов, которые были распределены по двум группам –

экспериментальной (9 А) и контрольной (9 Б) – на основе анализа текущей успеваемости по учебному предмету «английский язык».

Констатирующий этап, направленный на диагностику уровня самостоятельности участников экспериментальной работы, наглядно продемонстрировал недостаточно высокий уровень самоконтроля, потребность в помощи учителя при выполнении предлагаемых им заданий.

На формирующем этапе эксперимента проведена апробация заданий, разработанных в рамках поэтапного осуществления авторского проекта.

Сопоставление и сравнение данных на разных этапах экспериментальной части исследования показало рост уровня самоконтроля, способности к оценочным суждениям и рефлексии в результате проведенного обучения на этапе подготовки, а в дальнейшем, презентации образовательного продукта.

Анализ результатов экспериментального обучения, показавший повышение успеваемости обучающихся подтвердил справедливость выдвинутой гипотезы и эффективность применения разработанного алгоритма работы над проектом в основной школе.

## Заключение

В российской методической традиции, в отличие от зарубежной школы, отношение к проектному методу в образовании на разных этапах развития науки не было однозначным. Использование проектов в современной школе, наоборот, отвечает вызовам времени и основным приоритетам государственной политики в образовательной сфере. В этой связи, обоснованным и своевременным представляется разработка вопросов и проблем, связанных с достижением метапредметных результатов обучения, определенных Федеральным государственным образовательным стандартом, посредством метода проектов на уроке иностранного языка.

Как показал анализ теоретической литературы, проект представляет собой комплексный, многоэтапный метод обучения, не помещающийся в рамки классно-урочной системы, а требующий основательной самостоятельной работы обучающихся под руководством учителя и при его последовательном контроле, что и обеспечивает корреляцию исследуемого метода именно с метапредметными результатами. Так, на этапе выбора темы проекта развивается метапредметное умение самостоятельно формулировать цели и задачи в учебе, в частности, и познавательной деятельности, в широком смысле. Умение самостоятельно планировать пути достижения целей соотносится с этапом выбора стратегии и способа исследования. Этап представления проектов открывает целый спектр возможностей в части формирования, так называемых, мягких умений, непосредственно связанных, в том числе и с предметными результатами, равно как и с формированием ИКТ-компетентности.

Опираясь на теоретическую базу исследования, в практической главе представлен ход и результаты опытно-экспериментальной работы, а именно поэтапный алгоритм подготовки и проведения авторского проекта, который отражает современную тенденцию образования - ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения, нацелен на конкретный результат. Тема проекта, разработанного в данном исследовании,

сформулирована следующим образом: “Culture exchange project”. По типу проект является образовательным и исследовательским, он основан на сайте международных проектов [www.learnonline.org](http://www.learnonline.org) . Для подготовки и проведения проекта в рамках нашего исследования, была создана группа в Социальной сети Facebook. Участниками проекта стали обучающиеся и их учителя из разных стран мира. Данный проект предоставил прекрасную возможность обмена информацией о себе, своей стране, культуре, обычаях и т.д., а также своеобразной платформой для обсуждения дискуссионных вопросов глобального характера, как то «What caused the global problems of mankind and what are the ways to solve them?».

Верификация эффективности использования метода проекта как средства достижения метапредметных результатов на этапе основного общего образования проводилась в процессе экспериментальной работы, состоящей традиционно из трех этапов: подготовительный, экспериментальный, обработка и интерпретация данных. Поурочный план работы над проектом представлен в приложениях, графики в тексте исследования отражают изменение уровня сформированности метапредметных результатов (в частности, способности работать самостоятельно) в сторону роста показателей.

Таким образом, проведенная в три этапа опытно-экспериментальная работа в 9 А (экспериментальная группа) и 9 Б (контрольная группа) привела к убедительным результатам, наглядно свидетельствующим в пользу эффективности метода проектов с точки зрения достижения метапредметных результатов на уроке иностранного языка в 9-ых классах средней школы. Очевидно, однако, что данное исследование ни в коем случае не исчерпывает широкой проблематики и возможностей изученной методики. В перспективе представляется интересным и практически значимым разработка проектов различных типов и их внедрение с целью сравнительно-сопоставительного сравнения достигаемых результатов, как метапредметных, акцент на

которые ставятся в данном исследовании, так и предметных, связанных с владением различными видами речевой деятельности на иностранном языке.

### Список использованных источников

1. Абакумова, И. В. Смыслообразование в учебном процессе [Текст] / Абакумова И. В. // Ростов н/Д., 2003. – 440 с.
2. 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.
3. Ариян, М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам [Текст] / Ариян М. А. // Иностранные языки в школе: Науч.-метод. журн. -№6- 1999.- С.17-21.
4. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А., Карабанова, О.А., Салмина, Н.Г., Молчанов, С.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. // М.: Просвещение, 2008. - 151 с.
5. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2011. – 159 с.
6. Баграмова, Н. В. Методика обучения иностранному языку в свете глобализации образования [Текст] – М.: Рукопись, 2002. – 4 с.
7. Бахтиярова, Е.М. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении [Текст] / Бахтиярова Е. М. // Школьные технологии. - №2- 2001.
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. Борисова, Е.М. Проект на уроках немецкого языка [Текст] / Борисова Е. М. // Иностр. Языки в школе. -№2- 1998.
11. 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.
12. Бухаркина, М. Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе [Текст] : Дис. .. канд. пед. наук. - М., 1994. - 200с.
13. 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.
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., Миролюбов А. А., др. - М.: Высш. школа, 1982. - 373 с.
21. Громько, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико – практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) [Текст] / Громько Ю. В. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
22. 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.
23. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Никольской Н. М. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/2/0136/2\\_0136-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0136/2_0136-1.shtml) (Дата обращения: 10.03.2018)
24. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. [Текст] / Зимняя И. А. - М.: Просвещение, 1991. - 219 с.
25. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / Зимняя И. А. - М.: Логос, 2003. - 384 с.
26. Климентенко, А. Д. Вопросы методов обучения иностранным языкам [Текст] / Климентенко А. Д., Миролюбов А. А. // Советская педагогика - 1978. - № 7. - 34-40 с.
27. Колшанский, Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения [Текст] // ИЯШ. - 1985. - №1. - 10–14 с.
28. Кондаков, А. М. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / под ред. Кондакова А. М., Кузнецова А. А. – Москва: Просвещение, 2008. 36 с.
29. Копылова, В. В. Настольная книга учителя иностранного языка [Текст] : Справ.- метод. пособие / Сост. Копылова В. В. - М.: ООО Издательство «Астрель», 2004. - 446 с.
30. Коряковцева, Н.Ф. Проектная технология в области ИЯ как средство развития креативности учащегося [Текст] // Современная методика

организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Коряковцева Н. Ф. - М.: Изд. АРКТИ, 2002.

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. Миролюбов, А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст]: монография / Миролюбов А. А. – Обнинск: Титул, 2015. – 464 с.

33. Общеευропейские 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.

34. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] : Пособие для учителей иностр. яз. / Пассов Е. И. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.

35. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка [Текст] / Пассов Е. И., Кузнецова Н. Е. - Ростов н/Д : Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. - 640 с.

36. Пассов, Е. И. Цели обучения иностранным языкам [Текст]: Учебное пособие / Под ред. Пассова Е. И., Кузнецовой Е. С. - Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. - 40 с.

37. Полат, Е.С. Компьютерные телекоммуникации в школе [Текст] : Пособие для учителя / Под ред. Полат Е.С. - М.: ИОСО РАО, 1995. - 168 с.

38. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] // ИЯШ. - 2000. - №2/3. - 3-10 с.

39. 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.

40. Полат, Е. С. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика [Текст] / под ред. Полат. Е. С. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 168 с.
41. 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.
42. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010г. №1897 Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [Текст]. – М.: Приор, 2010. – 41 с.
43. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. - URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/primernaya-osnovnaya-obraz-programa-osnovnogo-obshego-obrazov.html> (дата обращения: 25.10.2018).
44. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык 5-9 классы [Текст]. – М.: Просвещение, 2013. – 144 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. Сафонова, В.П. Современный урок иностранного языка [Текст] / Сафонова В. П. - М.: Учитель, 2011.
48. Слобин, Д. Психолингвистика [Текст] / Слобин Д., Грин Дж. - М.: Прогресс, 1976. - 350 с.
49. Соловова, Е. Н. Методика преподавания иностранных языков [Текст] : монография / Соловова Е. Н. – М.: Академия, 2013. – 211 с.

50. 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.
51. 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.
52. Ушева, Т. Ф. Формирование метапредметных умений учащихся [Текст]: методическое пособие / Ушева Т. Ф. – Иркутск: ГОУ ВПО ИГЛУ, 2011. – 92 с.
53. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 класс) [Электронный ресурс]. - URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 25.10.2018).
54. 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.
55. Хуторской, А. В. Метапредметный подход в обучении [Текст] : научно-методическое пособие / Хуторской А. В. – Москва: Издательство «Эйдос»; Издательство института образования человека, 2012. – 50 с.
56. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] // Эйдос: Интернет-журнал / Хуторской А. В., 2012. – №1. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (дата обращения: 10.11.2018)
57. Щербакова, С. Г., Выткалова, Л.А., Кобченко, Н.В., Хуртова, Т.В. Организация проектной деятельности в школе: система работы [Текст] / Щербакова С.Г., Выткалова Л.А., Кобченко Н.В., Хуртова Т.В. - Волгоград: Учитель, 2009. - 189 с.

58. Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст] : учеб. пособие / Щукин А. Н. - М.: Филомантис, 2010. - 188 с.
59. Chomsky, N. Topics in the Theory of Generative Grammar [Text] / Chomsky N. - The Hague, Paris: De Gruyter Mouton. - 1978. - 95 p.
60. 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.
61. Haines, S. Projects for the EFL classroom [Text] : Resource material for teachers / Haines S. - Walton-on-Thames Surrey, UK: Nelson, 1989. - 70 p.
62. 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).
63. Stoller, F. Project Work A Means to Promote Language Content [Text]: Methodology in language teaching: An anthology of current practice / Stoller F., 2002. -107-119 p.

**Примерные задания, тесты для определения уровня  
сформированности самостоятельной работы на уроке английского  
языка**

1. Choose the most suitable word for each space.

***The threat to the environment.***

Nowadays people are more aware that wildlife all over the world is in (1)...many (2)... of animals are threatened, and could easily become(3)... if we do not make an effort to (4)...them. There are many reasons for this. In some cases, animals are (5)...for their fur or for other valuable parts of their bodies. Some birds, (6)...as parrots, are caught (7)... , and sold as pets. For many animals and birds, the problem is their habitat- the (8)... where they live-is (9)... More (10)...is used for farms, for houses or industry, and there are fewer open (11)...than there once were. Farmers use powerful chemicals to help them grow better (12)..., but these chemicals pollute the environment and (13) wildlife. The most successful animals on earth-human beings-will soon be the only once (14)..., unless we can (15)... this problem.

1. a)danger b) threat c) problem d) vanishing
2. a)marks b) more c) species d) forms
3. a)disappeared b) vanished c)empty d) extinct
4. a)harm b) safe c) protect d) serve
5. a)hunted b) chased c) game d) extinct
6. a)like b) such c) or d) where
7. a)lively b) alive c) for life d) for living
8. a)spot b) point c) place d)site
9. a)exhausting b) departing c)escaping d) disappearing
- 10.a)each b) land c) soil d) area
- 11.a)spaces b) air c) up d) parts
- 12.a)products b) fields c) herbs d) crops
- 13.a)spoil b) harm c)wound d)wrong
- 14.a)survived b) over c) missing d) left
- 15.a)answer b) calculate c) solve d) explain

2. Fill in the gaps with words

**What is Global Warming?**

'Greenhouse effect' is actually a \_\_\_\_\_ feature of our atmosphere without which life on our planet would be \_\_\_\_\_. Certain atmospheric gases work as a kind of blanket, keeping the Earth warm. The amount of these 'greenhouse' gases used to be more or less the same for centuries. But the \_\_\_\_\_ revolution broke this balance. Because of heavy industry and other human \_\_\_\_\_ the amounts of CO<sub>2</sub> and other gases have increased by 30%.

Climate experts predict that by 2050 the \_\_\_\_\_ average temperature will rise by 2–3 degrees. It doesn't seem much. Remember, however, that the \_\_\_\_\_ between the average global temperatures now and the last ice age (20,000 years ago) is only 6 to 8 degrees.

**NATURE**  
**POSSIBLE**  
**INDUSTRY**  
**ACTIVE**  
**GLOBE**  
**DIFFER**

3. You are going to give a talk about ecological problems of the place where you live.



**Remember to say:**

- if the place you live in is ecologically safe;
- what the main reasons of air and water pollution are;
- how ecological situation can be improved.

You have to talk about...

**Проект “Global problems”  
Паспорт проекта**

Класс: 9А

Тема: Environmental Protection

Руководитель проекта: Трушина Д.Д.

Участники:

1. Сагдиана А.	
2. Максим А.	
3. Андрей Г.	
4. Артем Г.	
5. Богдан Д.	
6. Андрей Д.	
7. Роман Д.	
8. Николай Д.	
9. Анастасия Л.	
10. Александр М.	
11. Максим У.	
12. Тимофей Ч.	
<b>Направление проекта</b>	Социальный исследовательский проект, направленный на осознание защиты окружающей среды
<b>Формы представления конечного результата</b>	Доклад с опорой на мультимедийную презентацию
<b>Обоснование актуальности выбранной темы</b>	На сегодняшний день глобальные проблемы охватывают весь мир, все человечество, создают угрозу для его настоящего и будущего, требуют для их решения объединенных усилий, совместных действий всех государств, широкого международного сотрудничества, так как они касаются интересов и судеб всех стран, народов и социальных слоев
<b>Цель</b>	Сформировать целостное представления о мире, об общих проблемах, стоящих перед человечеством в XXI веке, найти пути решения проблем
<b>Задачи</b>	1. Перечислить основные глобальные проблемы, которые стоят перед человечеством в

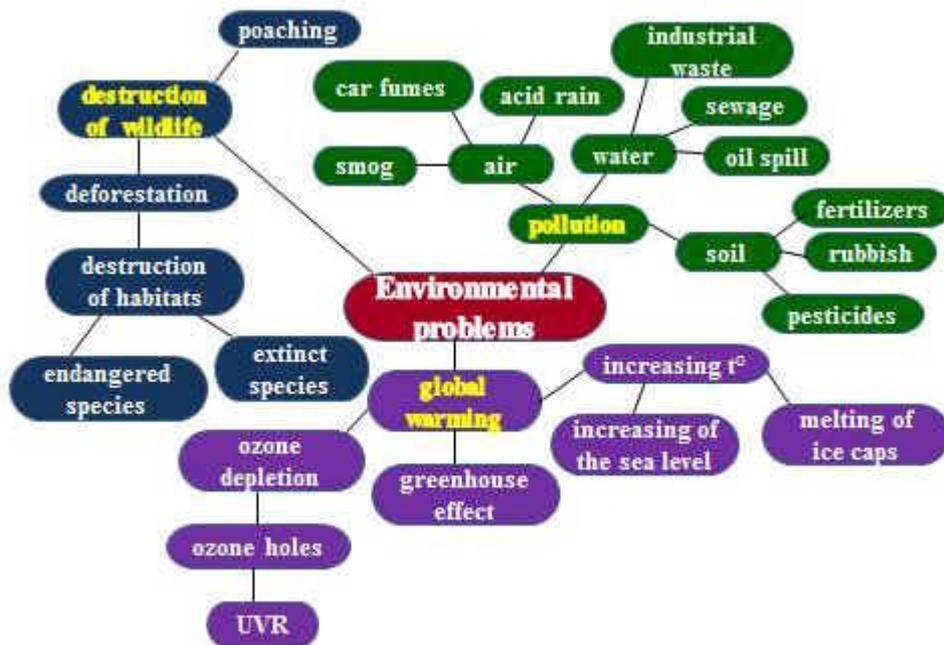
- |  |  |
|--|--|
|  | современном мире;<br>2. Предположить пути их решения;<br>3. Представить результаты |
|--|--|

Ход проекта

1 урок

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

Ассоциативная карта для работы на уроке



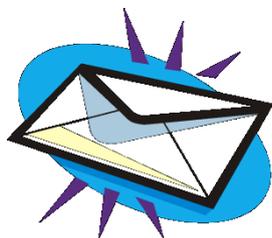
Примерная схема данной лексики может быть выведена учениками в начале урока на этапе презентации материала с помощью мозгового штурма.

**2-3 уроки.**

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

*Выявление проблемной ситуации.*

Dear students I've just received a very unusual letter. Let's read it. It has been written to all of us. (the letter from Mother Earth)



My dear children,

I am dying, and I want to take one last opportunity to tell you how much I love you and how much your actions have hurt me.

I gave life to your parents and their parents before them. I provided you with the food you needed, with fresh water and with clean air to breathe.

The rivers and seas are my life blood. You have clogged my arteries with your untreated sewage and with chemicals from your factories. This has killed so much of the sea life which was there for your benefit.

You have been greedy. You have overfished and overhunted, putting at risk your food supplies and endangering some of my most beautiful creatures- the whales.

I can no longer breathe because you have cut down so many of my life-giving trees. Without their vital oxygen we will all die, but you put profit before our very lives, and my tears have now turned to acid rain.

My face is marked and scarred by your bombs and guns and my body is the burial ground for the victims of your wars.

I have said good bye to the many old friends who will soon be joined by others: the tiger, the elephant, the rhinoceros and the panda. Unless you act now to mend your ways, they will be joined by you and me.

Please help me!

Mother Earth

Список проблемных вопросов для обсуждения:

1. Are we facing some global environmental problems today?
2. What is happening to our forests? Why is it necessary to save the remaining rain forests?
3. Is the greenhouse effect a dangerous phenomenon?
4. Why are the seas in danger?
5. Should ecological education be introduced at schools?
6. Why is air pollution a serious problem?

7. Are people getting ecologically wise?
8. Should people recycle things?
9. What is the main cause of the greenhouse effect?
10. What will happen to our planet if the present trends continue?

*Определение возможных гипотез решения выявления проблем*

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

**4 урок.**

*Углубленное изучение темы исследования*

Обучающимся предлагается посмотреть ряд короткометражных фильмов о глобальных проблемах человечества. 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:** Сформировать целостное представление о мире, об общих проблемах, стоящих перед человечеством в XXI веке, найти пути решения проблем

**Задачи:**

1. Перечислить основные глобальные проблемы, которые стоят перед человечеством в современном мире;
2. Предположить пути их решения;
3. Представить результаты

**5 урок-8 урок.**

*Отбор необходимой дополнительной информации*

*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 с 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 рефлексию 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		
ПРЕЗЕНТАЦИЯ И ЗАЩИТА ПРОЕКТА		
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 чем Вы испытывали трудности?
4. Как можно улучшить проект?
5. Что дало Вам участие в этом проекте?