

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
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

Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Рассохина Кристина Александровна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ В
СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя
профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и
иностранный язык (французский язык и английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой, канд. филол. наук, доцент Стехина М.В.

« 22 » 06 2021г. Стехи

Руководитель:

канд. филол. наук, доцент Потылицина Н. С.

« 22 » 06 2021г. К

Дата защиты « 01 » 07 2021г.

Обучающийся Рассохина К.А.

« 21 » 06 2021г. расс

Оценка отлично

Красноярск, 2021

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
1. Теоретические аспекты личностно-ориентированного иноязычного образования	6
1.1 Понятие и принципы иноязычного образования	6
1.2 Содержание иноязычного образования	10
1.3 Самостоятельная деятельность на уроках иностранного языка	11
1.4. Понятие и виды личностно-ориентированного образования.	15
Выводы по главе I	19
2. Проектная методика в обучении иностранным языкам	20
2.1 Характеристика проектной методики в области преподавания иностранных языков	20
2.2 Виды проектов при обучении иностранным языкам	22
2.3 Личностно-ориентированные проектные задания	31
2.4. Методика эксперимента	35
2.5. Результаты эксперимента и их анализ	44
Выводы по главе II	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
Список использованных источников	55

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе главной целью является – развитие личности. В большинстве систем образования почти не существовало ни одного критерия, удовлетворяющего развитию личности, поэтому была произведена реформа образования. В настоящее время образование в России основывается на Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) второго поколения, главной задачей которого является воспитание профессиональной личности, которая мыслит творчески, находит нестандартные решения и готова обучаться на протяжении всей своей жизни. Все эти навыки формируются еще со школы. Поэтому на сегодняшний день одна из проблем обучения в школе — это организация самостоятельной деятельности учащихся, которая предусматривает вовлечение каждого ученика в активную познавательную деятельность. Одним из способов организации такой самостоятельной работы учащихся является обучение в сотрудничестве (метод проектов).

Распространение личностно-ориентированного подхода в современном образовании имеет ряд причин – это, прежде всего, распространение индивидуалистических ценностей, прагматичность мышления, что требует новых подходов и методов взаимодействия с обучающимися. Благодаря переходу к информационному обществу сейчас человек владеет абсолютно любой информацией и обладает множественными навыками. Это приводит к тому, что современные дети живут в потоке разнообразной информацией и испытывают потребность освоения методов пользования ею.

Нынешнему обществу не хватает так называемой наглядности и практики. В результате дефицита практической деятельностью стал использоваться метод проекта, который является ярким примером личностно-ориентированного обучения. Ученики участвуют в процессе поисков и размышлений с неподдельным увлечением, и каждый переживает ощущение первооткрывателей.

В случае иностранного языка личностно-ориентированное воспитание особенно важно, так как оно позволяет включить учащегося в реальную языковую

ситуацию, включить его в реальную языковую культуру, а также позволяет учащемуся проявить свою личность, что значительно повышает и мотивированность, и эффективность изучения иностранного языка. На таком понимании актуальности основана **проблема** нашего исследования: как активизировать самостоятельную деятельность учащихся на уроках иностранного языка посредством метода проектов.

Объект исследования: активизация самостоятельной деятельности при обучении иностранному языку на старшем этапе обучения. **Предметом** исследования является метод проекта при обучении иностранному языку.

Цель работы – теоретическое обоснование и опытная проверка эффективности использования метода проекта при самостоятельной деятельности учащихся на уроке иностранного языка.

Для достижения данной цели нами поставлены следующие задачи:

1. Охарактеризовать теоретические аспекты личностно-ориентированного иноязычного образования, дать понятие и признаки иноязычного образования и выявить его содержание.
2. Описать особенности самостоятельной деятельности на уроках иностранного языка.
3. Дать понятие и описать виды личностно-ориентированного образования.
4. Охарактеризовать проектную методику в области преподавания иностранных языков и виды проектов.
5. Предложить личностно-ориентированные проектные задания
6. **Охарактеризовать методику эксперимента** и проанализировать его результаты.

В качестве методологической базы работы выступали труды специалистов по преподаванию французского языка (Н.М. Васильева, Н.Д. Гальскова, О.С. Кобринец), исследования по проектному методу обучения (Л.В. Байбородова, Богданова О.С., Е.Н. Пикеева, Е.С. Полат, В.В. Тигров, И.А. Щербакова),

лично-ориентированному обучению (Н.А. Алексеев, Бим И.Л., С.Ю. Диденко, И.С. Якиманская).

Для решения конкретных задач, поставленных в настоящей работе, нами использованы общенаучные и педагогические **методы**: описание, анализ, синтез, наблюдение, эксперимент, интерпретация.

Практическая значимость дипломной работы заключается в создании проектных заданий, способствующих эффективной самостоятельной работе на уроках французского языка в учебных заведениях (общеобразовательных школах).

База исследования: 16 учащихся 10 А класса школы №23 г. Севастополя.

Апробация работы. О результатах исследования докладывалось в ходе преддипломных педагогических практик (апрель-май 2021).

Работа состоит из введения, первой главы, которая содержит теоретические положения, второй главы, которая посвящена практическому исследованию применения проектной методики, заключения, а также списка литературы.

1. Теоретические аспекты личностно-ориентированного иноязычного образования

1.1 Понятие и принципы иноязычного образования

В нашей работе мы будем использовать термин «иноязычное образование», обратимся к определениям данного понятия. В качестве определения иноязычного образования были рассмотрены следующие варианты от именитых российских исследователей.

Первый исследователь, Е.И. Пассов, определяет иноязычное образование как совокупность познавательного, развивающего, воспитательного, учебного аспектов. Все эти аспекты взаимосвязаны в одно целое. Иноязычное образование как продукт образования формируется из результатов познания, развития, воспитания и учения (при условии, что именно сам ученик учится, а не его обучают). По мнению Ефима Израилевича, иностранный язык - это «не учебный предмет, а образовательная дисциплина, которая призвана развивать индивидуальность и цель которой – развитие индивидуальности учащегося для подготовки его как нравственного человека к диалогу культур, то есть взаимопониманию между народами» [Пассов, 2010, с. 23].

Следующий исследователь, М.Н. Ветчинова использует следующее определение иноязычного образования – это обучение и воспитание учащихся содержанием и средствами иностранного языка, оказывающими положительное воздействие на их культурное обогащение и творческое развитие [цитата по Гальскова, 2000, с. 34].

Согласно определению Е.А.Павловой [Павлова], иноязычное образование включает в себя два процесса:

1. Передача фактов культуры от учителя к учащемуся.
2. Освоение учащимися иноязычной культуры.

Такой двуединый процесс, по мнению данного автора, отличается от обучения, то есть простой передачи знаний тем, что при этом происходит развитие

учащегося как отдельной индивидуальности, адекватно воспринимающему культуру других народов как факт собственной индивидуальности.

Таким образом, вышеприведенные определения по-разному определяют иноязычное образование, они делают это с разных точек зрения и раскрывают данный феномен не в полной мере. На наш взгляд, наиболее полное определение принадлежит О.С. Богдановой, которая описывает иноязычное образование как процесс лингвокультурологического развития и обогащения картины мира через посредство иностранного языка, процесс проявления способностей к общению на иностранном языке и получения опыта такого общения [Богданова, 2012, с. 93]

Принцип есть проявление закономерности в педагогическом процессе, принципы конкретизируют цели и определяют отбор содержания, методов, средств, форм и связей между ними, используются как критерий протекающих воспитательных процессов.

Следует отметить следующие принципы, которые относятся напрямую к иноязычному образованию [Богданова, 2011, с. 103]:

- Принцип мотивации
- Принцип спиралевидной прогрессии
- Принцип коммуникативности
- Коммуникативно-когнитивный принцип
- Принцип интегративного соизучения языков и культур
- Принцип аутентичности
- Принцип единства когнитивной обусловленности и аффективной
- Принцип реализма
- Принцип минимакса
- Принцип диалога культур
- Принцип мотивации реализуется через:
 - а) отбор информационного материала (новизна, проблематичность, актуальность).
 - б) использование упражнений, заданий, стратегий, степень мотивированности которых достаточно высока.

в) личность учителя (уровень его общей и профессиональной культуры, харизматичность и т. д.).

В целях реализации принципа мотивированности важно учитывать все виды мотивации: внешнюю, внутреннюю (коммуникативную, лингвопознавательную, инструментальную, эстетическую и иногда состязательную).

- Принцип спиралевидной прогрессии.

Базируется на данных физиологии о том, что мозг функционирует лучше параллельно, нежели последовательно. Мозгу необходимо многократное возвращение к усвоенной информации. Данный принцип направлен на уточнение, совершенствование, обогащение, активизацию усвоенного [Бороздина, 2016, с. 77].

- Принцип коммуникативности.

Учебный процесс должен быть обогащен речевыми упражнениями. Однако, существует ряд особенностей-правил. Задания, слова, тексты должны быть коммуникативно направлены и содержать ценность для коммуникации. А также необходимо создание коммуникативной атмосферы общения на уроке.

- Коммуникативно-когнитивный принцип.

Данный принцип акцентирует внимание на необходимости как формирования представления о системе изучаемого языка, так и способности на этом языке коммуницировать. В результате в рамках данного подхода говорится о совмещении когнитивной и коммуникативной направленности образовательного процесса:

1. Когнитивная направленность – формирование знаний о новом языке как системе, понимание учащимися роли отдельных элементов системы и логических связей между ними.

2. Коммуникативная направленность – формирование реальной способности общаться на данном языке [Вайндорф-Сысоева, 2016, с. 92].

- Принцип интегративного соизучения языков и культур.

Современное целополагание предполагает, что важным становится соизучение языков и культур, таким образом, что изучаются не только какая-то одна конкретная культура и язык, но в балансе с родной. Подчеркивается идея о взаимопроникновении культур, стремление к взаимопониманию и взаимодействию.

- Принцип аутентичности.

Под аутентичностью понимается использование материалов, которые были бы максимально приближены к реальным условиям коммуникации с носителями.

- Принцип когнитивной обусловленности и аффективной значимости.

Знание является результатом когнитивного процесса, познавательной деятельности обучающихся. Эффективность когнитивной (познавательной) деятельности обеспечивается сформированностью таких операций, как сличение, сопоставление, анализ, обобщение. На практике данный принцип означает, что учитель должен учитывать особенности познавательных процессов вообще, правильно их применять в процессе обучения иностранным языкам [Зимняя, 2018, с. 155].

В процессе реализации когнитивной обусловленности часто забывают об эмоциях ученика, его аффективной сфере и тем самым проигрывают в достижении положительных результатов.

- Принцип реализма.

Требуется понимание реальных возможностей иноязычного образования, что заключается в отборе материала, заданий, адекватных естественным условиям общения и по силам ученикам. То есть создание среды, которая бы нейтрализовала искусственность условий обучения.

- Принцип минимакса.

Ученикам предлагаются как задания с максимальным, так и с минимальным уровнями. Для того чтобы научить меньшему, но модельному и востребованному.

- Принцип диалога культур.

Благодаря принципу диалога культур картина мира становится более глубокой и она рассматривает теперь иную культуру через призму своей. Понимать разницу и, что важнее, уметь это интерпретировать и с понимаем относиться к этой разнице.

Благодаря этому принципу ученики неимоверно обогащают свою картину мира через язык. Все новые факты встраиваются в уже целостное представление о мире, дополняя ее, расширяя горизонты сознания.

1.2 Содержание иноязычного образования

Содержание иноязычного образования – это средство достижения цели такого образования, изложенной выше. Так как цель, по определению О.С. Богдановой, ставится как усвоение иноязычной культуры, содержание должно быть также насыщено ценностной с точки зрения культуры информацией [Богданова, 2012, с. 150]. Таким образом, определение говорит о том, что приоритетами в таком образовании является то, для чего используются коммуникативные навыки, то есть для общения в рамках определенных культур. Таким образом, содержанием иноязычного образования становится сама культура, как об этом говорит и Е.И. Пассов [Пассов, 2010, с. 35], и лингвистика становится неотделимой от культурологии в данном процессе.

По словам Е.И. Пассова в качестве содержания иноязычного образования (ИО) выступает иноязычная культура как часть общей культуры человечества, которую ученик усваивает во всех аспектах: говорении, аудировании, чтении, письме и т.д. Иноязычная культура – это иностранная культура (культура народа) + иностранный язык как средство общения, познания культуры, проникновения в лингвистические категории и т. п. В связи с преобразованиями определения и цели ИО содержание, в свою очередь, тоже претерпевает перемены [Пассов, 2010, с. 90].

1.3 Самостоятельная деятельность на уроках иностранного языка

Рассмотрим специфику самостоятельной работы учащихся на уроках иностранного языка. В основе этой специфики лежит тот факт, что как целью, так и средством работы по овладению иностранным языком является речевая деятельность. Она определяется как активный и целенаправленный процесс передачи информации через посредство системы конкретного языка, а также процесс восприятия такой информации. Как мы видим, речевой процесс имеет две стороны – передачу и восприятие, что приводит к разграничению двух видов речевой деятельности, которые далее классифицируются в зависимости от физической природы канала передачи информации [Никитин, 2015, с. 202]:

1. Репродуктивные виды речевой деятельности (процессы восприятия):
 - a. Аудирование (восприятие на слух).
 - b. Чтение (визуальное восприятие иностранного языка глазами в процессе чтения текстов на нем).
2. Продуктивные виды речевой деятельности (процессы создания речи, порождения текста), здесь также имеется два вида:
 - a. Говорение (устное генерирование текста).
 - b. Письмо (создание письменного текста, который далее передает информацию в процессе чтения).

Согласно современным методическим представлениям, обучение обоим видам речевой деятельности должно быть одновременным, так как одни навыки подкрепляют другие. Рекомендуется организация учебной деятельности таким образом, чтобы один и тот же материал по возможности отрабатывался во всех четырех модальностях, то есть чтобы учащиеся читали, слушали, говорили и писали на примерно одну и ту же тему с отработкой тех же самых грамматических форм [Гальскова, 2000, с. 29].

Более важными являются, тем не менее, продуктивные упражнения, так как они предполагают творческий подход к решению коммуникативной задачи, вовлекают в процесс личность ребенка, позволяют ему изложить свои ценности, рассказать о своих интересах, и в то же время позволяют развивать ранее приобретенные лексические и грамматические навыки [Никитин, 2015, с. 90]. Совокупность развиваемых при этом лингвистических навыков включает в себя:

- осознанное использование коммуникативных средств в соответствии с целями высказывания;
- логические умения – классификация, выделение рода и вида, построение логически связанных высказываний и так далее;
- выдвижение гипотез в процессе речи и оценка истинности гипотез собеседника;
- навыки прямого и обратного перевода с родного языка на иностранный и наоборот;
- пересказ известной информации другими словами;
- формирование оценочных суждений, выражение собственных эмоций;
- полная передача необходимой информации в соответствии с коммуникативной целью;
- способность сформулировать длинное монологическое высказывание на иностранном языке.

При обучении иностранному языку говорение изучается уже с самых первых уроков совместно с обучением чтению, письму и слушанию. При этом используются различные типы упражнений [Васильева, 2016, с. 19]:

1. Подстановочные.
2. Имитативные.
3. Комбинация высказываний.
4. Трансформационные (преобразование высказываний).
5. Обсуждение текста (условно-речевые упражнения).
6. Собственно-речевые упражнения:

- Вопросы и ответы
- Обсуждение ситуаций.
- Дискуссия
- Дескриптивные упражнения – описание картинок, собственных наблюдений.
- Инициативные упражнения
- Дидактические игры.
- Упражнения по переводу текстов и высказываний.

Необходимо использовать реальные речевые ситуации для обучения языку, так как приобретение языковых знаний в них мотивировано коммуникативной необходимостью.

Минимальной единицей речевой деятельности является речевой акт, который имеет характеристики, связанные с его принадлежностью к видам деятельности: субъект, цель, способ, инструмент, средство, результат, условия, успешность и так далее.

Речевая ситуация представляет собой динамическую систему отношений, которая формируется в процессе осуществления речевого акта. Таким образом, речевая ситуация помимо самого речевого акта включает в себя также цели и мотивы, которые направляют речевую деятельность. То есть ситуация – это обстоятельства, которые побуждают к высказыванию.

Необходимо использовать решение учебно-речевых задач для стимулирования работы учащихся. Учебно-речевая задача может быть определена как задача, выдвигаемая педагогом в целях развития речи учащихся. При этом педагог побуждает учащихся к высказываниям, соотносимым с конкретной (реальной) или вымышленной (искусственной) речевой ситуацией, понимаемой нами как совокупность тех условий, наличие которых вовлекает школьников в общение.

Учебно-речевые задачи могут иметь ту же типологию, как и учебные задачи в целом:

Проверочно-тренировочные учебные задачи (сначала решаемые с помощью учителя, а потом видоизмененные для самостоятельной работы учащихся); например – проверить, насколько дети освоили вежливые слова благодарности; проверить правильное употребление формул приветствия и прощания.

Поисковые учебные задачи (самостоятельно решаемые учениками и предусматривающие приобретение новых знаний). Например: составить диалоги, иллюстрирующие вежливый отказ, при этом придумать, в каких ситуациях подобные диалоги могут употребляться.

По способу логической деятельности, применяемой при решении задач, выделяют также следующие типы учебно-речевых задач:

Задания на получение выводов по данным (или подразумеваемым) основаниям. Например, прослушав диалог, сделать выводы о том, насколько адекватно в нем применяются обороты определенного типа.

Задания на объяснение, истолкование фактов и явлений на основе конкретизации теоретических положений. Например, просмотрев клип, объяснить поведение героев исходя из их слов.

Задания на доказательство. Например, обосновать необходимость применения вежливых слов для определенной коммуникативной задачи.

Задания на систематизацию. Например, прослушав диалог, систематизировать употребляемые в нем вежливые слова – обороты приветствия, прощания, благодарности и так далее.

Вычислительные задания. Широко распространены на уроках математики, в курсе иностранного языка не встречаются.

Соответственно характеру деятельности выделяются следующие основные типы заданий:

1. Рецептивные – предназначены только для усвоения готовых знаний.
2. Репродуктивные – позволяют применять знания по готовому образцу, например применять в готовой ситуации этикетные формулы в соответствии с целями текущей коммуникации.

3. Творческие – требуют применения знаний языка в полностью незнакомой ситуации, когда готовые клише не работают [Попова, 2003, с. 49]. Например, составление письменного поздравления, письма в газету, сообщения в интернете и так далее.

1.4. Понятие и виды личностно-ориентированного образования.

Под личностно-ориентированным обучением понимается такой тип обучения, при котором его содержание имеет определенный личный смысл для учащихся и развивает их мотивацию. Данный подход предполагает [Алексеев, 2006, с. 110]:

1. Учет личных особенностей обучаемых, в том числе уже имеющегося у них уровня знаний по предмету.
2. Самостоятельность обучаемых: в определении целей курса, его задач и предпочтительных приемов.
3. Учет образа жизни учащихся и их культурных особенностей.
4. Учет эмоциональных, моральных и этических особенностей учащихся.
5. Использование сложившихся у данного учащегося учебных стратегий.
6. Определенное ограничение функций учителя, который становится скорее консультантом и помощником учащегося, чем организатором его деятельности.

Основные принципы личностно-ориентированного подхода [Бим, 2002, с. 21]:

1. Вариативность: используются разные модели обучения. Не приветствуется однотипное содержание и методы образовательного процесса. Принцип прямо вытекает из необходимости учитывать индивидуальные особенности учащихся.

2. Синтез: вовлечение учащихся в совместное действие с педагогом для освоения мира.

3. Старт: вовлечение детей в образовательную деятельность начинается с максимально близкой и приятной им деятельности.

Формирование представлений о личностно-ориентированном образовании связано с концепциями свободного воспитания рубежа 19 – 20 веков. Они уже содержали в себе весь комплекс идей индивидуально-ориентированной педагогики. Основателем свободного воспитания в нашей стране был Л.Н. Толстой, которому принадлежит ряд идей и разработок учебных пособий для данного метода. В какой-то степени эти идеалы разделяли советские педагоги двадцатых, в том числе Н.К. Крупская, в связи с чем положения методики вошли в классику советской дидактики, однако в целом школа в СССР отказалась от индивидуальных методик в силу необходимости наладить стандартное всеобщее обучение [Диденко, 2015, с.44].

Внимание к данному методу вновь усилилось в 60-70 годы с их интересом к личности учащихся и гуманистическими ценностями. Здесь можно отметить деятельность группы педагогов-новаторов, таких как Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, Е. Н. Ильина. Они разрабатывали различные методы вовлечения учащихся в обучение с использованием их индивидуальных особенностей, хотя подходы новаторов того времени сильно отличаются.

В конце 20 века крупными теоретиками данного подхода стали В.В. Сериков, И.С Якиманская, А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков. Ими была разработана современная концепция личностно-ориентированного обучения. В основу концепции было положено развитие личности. В начале 1990-ых годов появилось собственно понятие «личностно-ориентированное обучение», что отражало ситуацию демократических реформ, которая в качестве одного из важнейших идеалов выдвинула свободу личности. И.С. Якиманская подчеркивала, что полная перестройка системы образования должна быть комплексной и системной, начинаться с самой философии и методологии образовательного процесса.

Главной целью личностно-ориентированного обучения стало развитие личности каждого ребенка. Индивидуализация описывалась как основа для проявления творческой инициативы учащегося, развития его самостоятельности и личностной самореализации. Однако такой процесс не должен быть хаотичным, так как он осуществляется по определенному алгоритму.

Личностно-ориентированное обучение в качестве основной концепции личности имеет концепцию системной организации психических свойств, совокупность которых определяет индивидуальность. Дифференцированный подход при таком обучении формируется на основе индивидуальных возможностей каждого конкретного ребенка, а целью процесса считается развитие способностей личности к получению новой информации и обучению.

Таким образом, данный тип обучения позволяет использовать образование как важнейший ресурс для социального развития. При этом при организации такого обучения на первом плане должны стоять интересы конкретного ученика, на основе учета и анализа его особенностей учитель определяет то, каковы будут основные цели и задачи его деятельности. В связи с этим личностно-ориентированное обучение должно формировать механизмы адаптации, самовоспитания, саморазвития – в общем, личностный потенциал ребенка, создающий возможность для него самого формировать и направлять собственное развитие.

Как указывает И.С. Якиманская, личностно-ориентированное обучение предполагает встречу субъективного опыта ребенка, который неизбежно у него сформировался уже в дошкольном возрасте, с опытом всего общества. Такая встреча ведет к согласованию личных и общественных смыслов и значений. При этом направленность обучения на личное развитие должно, по мнению этого исследователя, отражаться в учебных программах, целью которых должно быть инициирование личного опыта учащихся, использование разных форм работы с учениками [Якиманская, 1996, с. 11].

В качестве основных функций такого образования И.С.Якиманская выделяет:

1. Гуманитарную функцию. Ее смысл в признании самостоятельной ценности каждого человека, осознание собственного смысла жизни, активной позиции, понимание возможности максимальной реализации собственного потенциала. Данная функция имеет средствами своей реализации главным образом коммуникацию и сотрудничество в ее процессе.

2. Культурообразующую функцию. Данная функция означает воспроизведение и развитие культуры, в данном случае через образование. Механизмы ее реализации: осознание индивидуумом ценностей культуры как своих собственных, передача через образование культурных ценностей и образов (например, литературных, религиозных представлений или исторического опыта данной нации).

3. Социальную функцию. Она означает передачу ребенку социального опыта, причем учащийся приобретает навыки воспроизведения данного опыта, без чего он не может адекватно выполнять роль члена данного общества. Функция реализуется через рефлексию по поводу социальных ценностей и личных особенностей, значимости общества для реализации в нем личной позиции.

Таким образом, через все три функции личностно-ориентированное обучение должно способствовать исследованию собственного «я», определению смысла собственной жизни и позиции в ней, выявлению круга собственных интересов и понимания наиболее приемлемых для себя лично способов их реализации. На базе данного понимания возможно выделение различных критериев успешности такого обучения, которые становятся аналогичными критериям развития личности ребенка [Голованова, 2016, с. 34].

Итак, технология обучения иностранному языку должна быть основана на индивидуальных особенностях ребенка, учитывать цели развития каждого, помогать самореализации учащихся. Взаимодействие субъектов обучения при этом ориентировано на развитие индивидуального мира каждого из них.

Выводы по главе I

Иноязычное образование – это познавательная, ценностно-ориентированная, коммуникативная, преобразовательная деятельность, которая имеет важное значение в формировании личности учащегося. Именно подобный подход был отражен в Федеральном Государственном Образовательном стандарте от 2012 года, звучит следующим образом: развитие личности школьника, способного и желающего участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке и совершенствоваться в различных видах речевой деятельности [Федеральный государственный стандарт].

Содержание иноязычного образования должно определяться его целями и прежде всего отражать культуру народов, которые говорят на изучаемом языке и передавать их ценности [Богданова, 2012, с. 150]. Это позволит не только усвоить определенные умения и навыки, но и обеспечить подлинную межкультурную коммуникацию при общении на данном языке.

Самостоятельная речевая деятельность учащихся является речевой деятельностью, в составе которой выделяются репродуктивные виды (восприятие речи) – аудирование и чтение; а также продуктивные виды (порождение речи) – говорение и письмо [Никитин, 2015, с. 202].

Под личностно-ориентированным обучением понимается такой тип обучения, при котором его содержание имеет определенный личный смысл для учащихся и развивает их мотивацию. К основным принципам такого подхода относятся: вариативность, синтез, вовлечение начиная с максимально близкой деятельности.

2. Проектная методика в обучении иностранным языкам

2.1 Характеристика проектной методики в области преподавания иностранных языков

Проектная деятельность – это различные виды деятельности по созданию и испытанию проектного продукта [Янушевский, 2015, с. 66].

Субъектами проекта являются:

1. Педагоги.
2. Учащиеся.
3. Родители и другие взрослые.

Метод проектов является, с одной стороны, системой обучения, при которой приобретаются знания учащимися, с другой стороны, это способ достижения определенной дидактической цели. Кроме того, это особый способ организации деятельности учащихся.

В основе данного метода лежит идея направленности деятельности школьников на результат:

1. Внешний результат – его можно применить на практике.
2. Внутренний результат – совокупность знаний и умений учащихся.

Проектный метод обучения является примером педагогической технологии с использованием личностно-ориентированного подхода. Проектный метод предусматривает творческий подход к решению любого рода образовательных задач, позволяет ученикам проявлять свои интересы, создает благоприятные условия для реализации их потребностей и способностей [Тигров, 2019, с. 91].

В основе проектной методики находится принцип ориентации учебной деятельности на определенный результат. Представление учащегося об успешности своей деятельности увязывается при использовании данного метода с достижением определенного конечного результата проекта. При этом результат должен быть увязан с практикой и должен быть значимым для учащегося, интересным для него и таким, чтобы учащийся мог гордиться результатом и стремиться к его достижению.

Алгоритм проектного метода [Шелехова, 2009, с. 20]:

1. Предъявление проблемной ситуации учащимся.

2. Выдвижение учащимися гипотез по поводу данной проблемной ситуации.

Они обсуждаются, выясняются возможности их обоснования.

3. Обсуждаются методы, которые можно было бы использовать для обоснования данных гипотез.

4. Оформляются результаты обсуждений.

5. Группы или отдельные учащиеся пишут проекты в виде конкретных документов с обоснованием методов решения проблемы.

6. Защита проектов с возможностью оппонирования представителям других групп.

7. Выдвижение новых возможных проблем, исходя из результатов обучения.

При реализации проектов по данному алгоритму решаются различные практические задачи образования и воспитания, кроме того, учащиеся приобретают определенный практический опыт. При этом деятельность учеников может направляться преподавателем с учетом их интересов, потребностей и способностей. Поскольку дети используют знания для создания проекта, они воспринимают их как нужные для конкретной цели и, следовательно, интересными. Таким образом, в процессе выполнения проекта учащиеся мотивированы приобретать новые знания и умения.

Помимо этого, проектный метод способствует коллективному общению детей, помогает выделить среди детей лидеров и позволяет детям самостоятельно формировать учебный коллектив, для чего им необходимо находить друг с другом компромиссы, уважать мнение каждого. Данные преимущества достигаются при выполнении группового проекта. Индивидуальный проект развивает способности к самоорганизации, инициативе, самостоятельному мышлению, способность к коммуникации и аргументированию при защите своей работы. Итак, метод проекта также способствует комплексному развитию личности.

Поскольку достижение цели может потребовать комплексных знаний по разным предметам, использование проектной методики способствует интеграции

учебных предметов и установлению связей внутри одного предмета. Таким образом формируется системный подход в обучении, а также происходит тесное соединение теории и практики, учебы и воспитания. При внедрении проектной методики акцент в обучении должен быть перенесен на активную мыслительную деятельность учащихся. Использование проектной методики очень эффективно, поскольку информативный и образовательный материал учебников по иностранным языкам ориентирован на развитие личной активности учащихся и их вовлечение в творческую деятельность.

2.2 Виды проектов при обучении иностранным языкам

Проектный метод имеет широкую практику своего применения при изучении иностранных языков и в этих условиях доказал свою эффективность и способность мотивировать учащихся [Никитин, 2016, с. 88]. Возможно применение проектов на всех уровнях изучения иностранного языка. Примеры проектов для разных уровней:

1. На начальном уровне – мини-проекты, например, изготовление открытки, написание письма.
2. На среднем уровне – подготовка докладов, рефератов, презентаций.
3. В старшей школе – разработка мероприятий, сайтов и тому подобных крупных проектов.

Работа над проектами может быть реализована и во внеклассной работе, при высокой мотивированности учащиеся готовы посвящать проектам и свое свободное время. Эффективность применения проектной методики на уроках иностранного языка определяется следующими факторами:

1. Язык позволяет описывать любую интересную конкретному учащемуся проблематику, он может рассказать о любом своем увлечении на иностранном языке.
2. Возможна работа как в монологическом, так и в диалоговом режиме, что также увеличивает разнообразие возможных проектов.

3. Изучается богатый страноведческий материал, особенности культур разных народов.

Объемные проекты по иностранному языку обычно являются исследовательскими и могут заканчиваться проведением внеклассных мероприятий. Возможны такие темы проектов, как достопримечательности различных городов стран изучаемого языка, родной город или другие города России, литература стран изучаемого языка в целом или конкретные писатели, музыка стран изучаемого языка, в том числе поп-музыка, другие феномены науки и культуры, взаимосвязь изучаемого языка и родного, либо других языков [Павлова Е.А., с. 12].

Данные темы подразумевают создание объемных текстовых работ и презентаций, использование максимально интересного материала и видеоряда. Возможна также групповая работа, в процессе которой каждый учащийся работает над мини-темой, входящей в состав более крупной темы. Текстовые материалы, которые создают учащиеся в процессе выполнения проекта, могут далее использоваться ими для самостоятельной работы или для подготовки к контрольным, пополнять библиотеку или медиатеку учебного кабинета [Пикеева, 2014, с. 12].

Основной тип проекта на уроках иностранного языка – учебный, а не исследовательский. Обычно такой проект захватывает один конкретный урок, может использоваться для обобщения, подведения итогов определенного цикла занятий. Темой может быть любимая книга, фильм, каникулы, друзья, праздники, различные увлечения учащихся, их домашние животные. Учитель помогает детям сформулировать тему, определить задачи и методы их реализации.

Мини-проекты тоже вполне могут быть эффективными при изучении иностранного языка. Мини-проект может быть выполнен сразу на уроке или в качестве домашнего задания к нему. Это может быть подготовка сценки или монолога, схемы, таблицы, рисунка. Учитель добивается при этом точности выполнения задания, соответствия задания поставленной цели. Тематика

подобных мини-проектов тесно увязывается с темой, целями и задачами уроков, на которых они используются.

Все типы проектов более эффективно осуществляются при использовании средств компьютерной техники. Формы использования компьютерной и информационной техники при подготовке проектов на уроках иностранного языка:

1. Набор текста проекта на компьютере.
2. Подготовка изображений для проекта с помощью графических редакторов.
3. Использование редакторов видео, мультимедия для подготовки мультфильмов и редакции видеороликов.
4. Использование сети Интернет для поиска информации (веб-квест). Веб-квест – задание по поиску информации в сети интернет с элементами ролевой игры и конкретными критериями оценки квеста. Может использоваться как в процессе подготовки проекта, так и самостоятельно, как отдельное проектное задание.
5. Использование электронных словарей и обучающих игр в процессе подготовки проекта.

Использование метода проектов в изучении иностранного языка является прежде всего важнейшим фактором формирования мотивации. В частности, можно выделить следующие особенности проектного метода, которые способствуют мотивации при изучении иностранного языка [Байбородова, 2019, с. 92]:

1. Идея проекта должна быть связана с реальной жизнью и представлять собой создание конкретного продукта, решение определенной практически значимой проблемы из жизни учащегося.
2. Участники проекта должны быть действительно заинтересованы в его теме, должны считать тему проекта лично значимой и добиваться успешного выполнения его цели.

3. Преподаватель должен играть функцию консультанта и координатора, а не лидера проекта, что дает обучающимся реальную автономию, позволяет им проявлять собственную инициативу и развивает их личность.

Через личную мотивацию проектная методика как раз и реализует описанный нами выше личностно-ориентированный подход, так как она делает учебную задачу частью личности учащегося. Конкретные учебные действия в процессе педагогического взаимодействия должны быть выстроены таким образом, чтобы учитывалась как специфика иностранного языка, так и индивидуальные особенности учащегося. В частности, для использования проектной методики при обучении иностранному языку были выделены следующие требования [Байбородова, 2019, с. 54]:

1. Проблема для проекта должна быть личностно-значимой и требовать наличия комплекса интегрированных знаний для ее решения. Например, для учащихся которые принадлежат к определенной субкультуре, может быть личностно-значимым проект по сбору информации об особенностях данной субкультуры на иностранном языке, об ее известных представителях в стране изучаемого языка.

2. Проблема должна быть практически значимой, например, результаты можно было бы предъявить другим: выпустить совместно газету, оформить сайт или презентацию.

3. Проект должен выполняться самостоятельно (индивидуально, парно или в группах), что достижимо как на уроке, так и во внеурочное время.

4. Содержательная часть проекта должна быть хорошо структурирована, например, в ней должны быть выделены отдельные роли, проект должен быть разделен на ряд этапов, для каждого этапа указаны конкретные критерии достижения данного этапа и получения его результатов.

5. Должны выдвигаться различные гипотезы для достижения цели проекта, то есть цель должна быть неочевидной и предполагать использование поисковых методик, а не стандартных алгоритмов ее достижения.

6. Методы исследования также должны быть вариативными и решения об использовании тех или иных методов должны приниматься самими учащимися.

7. После достижения цели проекта ситуация должна оставаться достаточно открытой, то есть можно было бы предлагать иные гипотезы, иные проблемы исследования по той же тематике, иные способы решения данной проблемы, кроме предложенных.

При использовании метода проектов при изучении иностранного языка в современных условиях широко применяется компьютерная техника. Ее использование осуществляется через последовательность определенных этапов, к которым имеются методические рекомендации педагогов [Богданова, 2012, с. 411].

Первым этапом является знакомство учителя с тем программным обеспечением, которое используется при изучении иностранного языка. Учитель должен хорошо знать используемую для преподавания программу, что предполагает знакомство с ее структурой и основными возможностями, предварительную оценку преимуществ и недостатков использования программы в обучении, реальную степень ее эффективности.

Так как обучение иностранному языку строго структурировано в зависимости от этапов обучения, следует прежде всего определить, какому этапу обучения соответствует программа, так как если уровня знаний школьников заведомо не хватает, большие количества непонятого текста на иностранном языке не только никак не помогут, но будут демотивировать учащихся. Хорошо осуществленный этап знакомства с программой не только поможет использовать ее эффективно, исходя из известного учителю уровня подготовки учащихся, но и предотвратит развитие на уроке внезапных ситуаций, требующих знания неожиданных особенностей данной программы.

Следующий этап определяется как этап целеполагания, то есть осуществления сознательного процесса по выявлению целей и задач деятельности

педагога на уроке иностранного языка с использованием данного программного обеспечения. На этапе целеполагания:

1. Изучаются действующие стандарты и требования к содержанию обучения, в том числе и санитарно-гигиенические нормы, требования научной педагогики, по совокупности собранных данных принимаются принципиальные решения по применению тех или иных информационно-коммуникационных средств на данном уроке.

2. Исходя из изученных на предыдущей стадии стандартов принимаются решения о том, какие именно задачи ставятся перед уроком, какие потребности и интересы обучения они будут удовлетворяться.

3. Определяется наличие ресурсов для обучения. Такими ресурсами могут быть аудиозаписи, видеозаписи, небольшие игры. Учащиеся должны быть обеспечены средствами воспроизведения данных ресурсов.

4. Осуществляется собственно выбор программы, исходя из собранных ранее знаний об особенностях программ, требований стандартов и объективного наличия ресурсов для использования тех или иных средств обучения.

5. Формулируются цели к использованию данной программы на данном занятии, что собственно и является итогом этапа целеполагания.

Третий этап использования программного обеспечения на проекте по иностранному языку – это этап знакомства с данной программой учащихся. Это сложный и важный этап, так как без понимания принципа работы программы учащиеся не смогут спокойно и комфортно участвовать в уроке. Преподаватель должен подробно и доступно для детей объяснить, как пользоваться данной программой, все возникающие у детей вопросы и затруднения выяснить еще до использования ее в учебном процессе на занятии. Это позволит как сконцентрировать учащихся на учебной задаче, так и предотвратить возможные стрессовые ситуации на уроке.

Далее наступает этап непосредственного формирования лексических или грамматических навыков в ходе работы с программой на уроках иностранного языка. Применение компьютерных программ позволяет организовывать

самостоятельную работу учащихся, в том числе как с применением проектного метода, так и в качестве подготовки к проекту. Наиболее распространено использование программ для тренировки лексики, при этом они могут быть достаточно сложными, красочными и иметь игровой характер.

Последний этап применения средств ИТ – аналитический. По итогам урока учитель должен проанализировать, насколько применение программы было эффективным, насколько оно способствовало развитию мотивацию учащихся и усвоению ими когнитивной и коммуникативной информации. Для облегчения деятельности на аналитическом этапе уже на этапе использования программы учащимися необходимо делать заметки и оценивать реакцию детей. Результаты аналитического этапа позволяют совершенствовать использование учебных программ на будущих уроках иностранного языка.

Перспективным видом учебного проекта на уроках иностранного языка с использованием средств информационной техники является веб-квест. Образовательный вебквест определяется как ролевая игра, целью которой является поиск информации для решения проблемного задания в международной сети Интернет. Так как Интернет – международная сеть, в которой присутствует многообразная информация на различных иностранных языках, для преподавания иностранных языков эта форма вполне эффективна и позволяет задавать самые разнообразные задания, повышая мотивацию учащихся.

Темы для веб-квестов могут относиться к отдельной проблеме (например, поиск информации о проблемах французской молодежи), охватывать целую тему или предмет (реферирование грамматической или этимологической информации в Интернете), могут быть даже межпредметными, например, поиск информации по биологии на французском языке. Язык в силу его универсальности может тренироваться при выполнении самых разных по своей тематике веб-квестов.

По самой своей природе веб-квест предполагает поиск информации, размещенной на различных сайтах, но также может требовать публикации работ в виде веб-страниц или сайтов в сети Интернет. В качестве преимуществ данной технологии можно выделить следующие:

1. Использование веб-квеста позволяет создавать урок, который ориентирован на вовлечение учеников в процесс изучения иностранного языка, поощряет самостоятельное принятие учениками решений и критичность мышления при отборе материала.

2. Веб-квест – это веб-проект, все материалы которого основаны на сети интернет. Это приводит к развитию навыков пользования международной компьютерной сетью, помимо достижения конкретных учебных целей проекта.

3. Веб-квест учит рационально планировать время, отбирать только необходимую для поставленной цели информацию вместо хаотического просмотра веб-страниц.

4. На базе веб-квеста повышается мотивация к самообразованию, саморазвитию по собственной инициативе, а не по требованию учителя.

5. Повышается самооценка личности и развивается ее творческий потенциал в силу творческого характера реализуемых задач.

6. Развиваются личные качества, которые трудно развить в обычном учебном процессе.

7. Развиваются умения работы в группе и связанные с этим способности к коммуникации, мышлению, самостоятельности и планированию собственных действий исходя из деятельности партнера.

8. Расширяется словарный запас в ситуации общения на иностранном языке.

9. Развивается навык выступления на публике, так как проводятся защиты проектов с возможными вопросами и дискуссиями по ним.

В качестве видов учебных заданий для веб-квестов выступают:

1. Пересказ полученной в интернет-источниках информации, преобразование информации в новый формат (например, из графической в текстовую или наоборот).

2. Разработка плана на основе заданных тематик, поиск в Интернете информации о структуре данной темы.

3. Компиляция – сбор разнообразной информации в одно место, например, создание виртуальной выставки, книги, подборки информации.

4. Творческие задания, которыми могут быть создание произведений заданного жанра: стихотворения, песни, видеоролика и так далее.

5. Аналитическое задание: систематизация информации по теме.

6. Веб-детектив: задаются противоречивые факты, в процессе веб-квеста надо решить головоломку, разгадать тайну.

7. Консенсуальное задание: поиск компромиссного решения заранее конфликтной и неоднозначной ситуации.

8. Журналистское расследование: объективно изложить информацию по спорной теме.

9. Обоснование своей позиции в дискуссии, убеждение оппонентов.

10. Научные исследования на основе онлайн-источников.

Структурно веб-квест состоит из ряда обязательных компонентов, к которым относятся следующие. Вступление описывает сценарий квеста, дает его обзор, определяет роли участников, если они есть. Далее следует центральное задание квеста, суть которого в определении результата работы. Следующий элемент – это список рекомендуемых информационных ресурсов для выполнения задания. Роли – необязательный элемент, их может быть от одной и более, для каждой роли даются отдельные задания и план работы (например, один учащийся собирает информацию, а другой оформляет, или они ищут каждый по отдельным подтемам). Для сложных квестов с большим количеством участников рекомендуется распределить роли. Далее следует описание этапов задания, критериев и параметров оценки успешности выполнения квеста, а также руководство к действиям. Кейс заканчивается заключением, которое определяет, какой опыт будет получен участниками в случае успешного выполнения квеста.

Этапы работы над квестом выглядят следующим образом:

1. Начальный этап.

Знакомство учащихся с базовыми понятиями по данной теме, заданием квеста, распределение ролей.

2. Ролевой, или основной этап.

Согласно выбранным ролям учащиеся выполняют свои задачи, помогая друг другу. В конце этапа осуществляется совместное подведение итогов выполнения задания, обмен материалами в процессе достижения общей цели. При этом осуществляется поиск информации, разработка структуры конечного продукта, его создание и доработка по замечаниям, если это возможно.

3. Заключительный этап

На заключительном этапе квест предъявляется педагогу или классу, обсуждается, формулируются различные предложения по итогам этапа. Проводится конкурс работ, на котором оценивается, насколько учащиеся поняли задание, насколько достоверна используемая информация, насколько логично и структурно она изложена. Оценка результатов возможна как со стороны педагога, так и со стороны класса – например, с помощью голосования.

Критерии оценки обычно задаются заранее в самом квесте. Учащиеся заранее знают, как он будет оцениваться и ориентируются именно на заданные критерии, которых должно быть несколько, так как задание такого типа всегда является комплексным.

Перейдем к требованиям к личностно-ориентированным проектным заданиям на уроках иностранного языка.

2.3 Личностно-ориентированные проектные задания

На сегодняшний день в условиях усовершенствования образования меняется подход к изучению иностранного языка. В связи с этим, идет акцент на личностно-ориентированный подход, где основное внимание уделяется познавательной деятельности учащихся, и таким образом повышаются мотивы изучения иностранных языков [Полат, 2009, с. 43].

На чем основывается личностно-ориентированное обучение? В литературе указывается, что данное обучение формирует яркого индивида с возможностью сохранить самого себя, основываясь на психических свойствах личности, на ее

особенностях, на личном опыте, на ценностях, на отношении к окружающему миру, на интересах и склонностях [Якиманская, 1996, с. 92]. Прежде всего такое обучение должно проходить в сотрудничестве и в сотворчестве между учителем и учениками, учитель мотивирует не только на успех в достижении целей, но и на сам процесс достижения [Полат, 2008, с. 20]. Следовательно, дети учатся с увлечением раскрывая свои индивидуальные особенности. Таким образом, у ученика появляется его собственная мотивация, и интерес к учебной деятельности.

Именно поэтому в УМК предусмотрены упражнения, связанные с переносом на самого ученика. Таких упражнений существует два вида. Первый вид упражнений нацелен на выражение своего мнения по поводу услышанного или прочитанного. Такие задания формулируются так: «Что ты думаешь о...?», «Как ты считаешь, прав он (она)?», «Почему ты так считаешь?». Такой вид заданий может быть посильным для любого ученика, но если у одного из учащихся опыта и знаний по предмету обсуждения больше, то его высказывание будет наиболее содержательным, чем у тех, у кого не хватает знаний, или просто не интересна тема обсуждения. Если у обучающихся разные точки зрения, то тогда обсуждение может принять характер дискуссии, тогда привлекается больше учеников и появляется возможность услышать разные мнения, и либо с ним согласиться, либо его опровергнуть.

Второй вид упражнений предполагает высказывания учащихся о себе. Они предполагают ответ на вопрос названия урока, например: «Как ты провел каникулы?», «Какой твой любимый учебный предмет?». К таким заданиям дети будут уже подготовленными, так как им будет дан образец из учебника. Но несмотря на то, что будет дан образец, высказывания российских учащихся будут отличаться из-за особенностей культуры. У каждый ученик есть возможность высказать свое личное мнение по данному вопросу. Но если получилось так, что ученику не хватает лексики в данном цикле, ученик может обратиться за помощью к учителю или в дополнительный словарь, и это нужно поощрять,

потому что слова, найденные подобным образом, запоминаются прочнее всего. Это способствует расширению индивидуального лексического запаса.

Работу над проектом можно начинать с первого года обучения. Основной целью создания проекта является формирование интереса к изучению иноязычной культуры. Первые проекты отличаются простотой создания. В основном – это коллажи, рисунки на определенную тему, например, «Мой родной город», «Семейное дерево». При этом не нужно ограничивать их фантазию и желания. Обязательным является одно условие – все должно быть написано на изучаемом языке и грамотно.

Проекты отличаются в зависимости от класса и этапа обучения. Так, на первых годах изучения иностранного языка выполняются проекты, предполагающие связный рассказ о родном городе, животном, распорядке дня учащихся и на тому подобные элементарные темы, однако и такой рассказ предполагает творческие возможности, возможно задействование новой лексики и грамматики.

Средний этап обучения позволяет использовать проекты по проблемным темам, высказывать и защищать свое мнение. В старшей школе возможно выполнение больших коллективных проектов по иностранному языку, изложение развернутых собственных идей учащихся, посвященных решению тех или иных проблем. Например, предлагаются следующие темы для старших классов:

«1. Школа и школьное образование в России и странах изучаемого языка. Проблема: какой вы представляете школу будущего? (7-й класс.)

2. Культура России и стран изучаемого языка. Проблема: помогает ли знание культуры, обычаев, традиций понять национальный характер? (7-й класс.)

3. Средства массовой информации. Проблема: влияют ли средства массовой информации на формирование нашего мировоззрения? Почему средства массовой информации считают четвертой властью? (10-й класс.)» [Разина, 2014, с. 15]:

Работа над проектом состоит из нескольких этапов.

1-й этап – Выбор темы проектов. Тему может предложить учитель либо ученики ее могут выбрать самостоятельно. Обязательным будет являться

выдвижение проблемы/задач, на решение которой будет проделана проектная работа.

2-й этап – Распределение учеников в творческие группы (возможно индивидуальное выполнение), обсуждение названия проекта, решение в виде чего будет представлен проект, распределение ролей и заданий для каждого.

3-й этап. Оформление проекта. В основном работа с проектом проходит во внеурочное время. По структуре проект может быть представлен в виде коллажа, схемы стенгазеты, сценки, игры, написанного стихотворения, клипа, литературного перевода, диафильма (из рисунков), постера, фотовыставки, кроссворда, викторины, придуманной песни, ярмарки, видеофильма, интервью. Обязательным условием при создании проектов является исследование, где учащиеся раскрывают тему их проектной работы. Несмотря на то, что проект, это больше самостоятельная работа, но дети всегда могут обратиться за консультацией к учителю, если это необходимо.

4-й этап. Защита проекта. Способ защиты проекта зависит от результата [Полат, 2008, с. 80]. Учителю рекомендуется доброжелательно принимать все, что ученики сделали. Это важное условие дальнейшей творческой работы.

Разберем на конкретном примере тему «Счастлив ли ты в школе?», в которую входят такие подтемы как, здание школы, расписание уроков, учебные предметы, оценки в иностранной школе. И к ней в учебниках предлагаются такие темы проектов: «Моя школа», «Школа моей мечты». Как правило, работа над проектом длится несколько уроков, поэтому уже на первых уроках можно выяснить, какие проблемы существуют в школе у учеников [Соколова, 2018, с. 55].

Но вначале ученикам стоит предложить проблему в скрытом виде, используя наводящие вопросы: «Нравится ли тебе твоя школа?», «Хотелось бы тебе что-то в ней изменить или добавить?», «Есть ли в школе кружки?», «Какие нравятся предметы? Почему?». От этих вопросов у учеников начинается мозговой штурм, в результате чего, они сделают некие выводы, о своей школе также, стоит

отметить, что перед тем, как начать создавать проект, обучающиеся должны овладеть активной лексикой и грамматикой в рамках учебной темы.

Необходимо обращать внимание на отработку грамматических упражнений из учебника, где нужно образовать грамматическую форму глагола, уточнить информацию, передать чувства других детей о (чем-то), например, о их школе. Но и не нужно забывать о текстах в учебниках, которые послужат базой для развития языковых, речевых и исследовательских навыков учащихся. Затем ребята, основываясь на этих текстах смогут перенести языковой материал на свою школьную жизнь. Большое значение имеет обучение коммуникативным речевым штампам. В этом случае используются клише для выражение своего мнения, а также фраз согласия и несогласия [Соловова, 2018, с. 90].

Таким образом, язык становится средством совершения деятельности, для чего требуется множество действий. Таким образом, язык изучается комплексно, а не фрагментарно. Оценка проекта должна проходить в баллах, по заранее обговоренным критериям, чтобы это было более объективно и не предвзято. Учитель тут играет роль просто наблюдателя и поддержки для защищающего свой проект, так как оценивают одноклассники.

Таким образом, в данном исследовании мы под проектом имеем в виду самостоятельно выполняемую учащимися совокупность действий по формированию творческого продукта, что позволяет учащимся самостоятельно искать и находить информацию, а также получать и применять полученные на уроках иностранного языка знания.

2.4. Методика эксперимента.

Нами была предложена программа обучения учащихся средней школы французскому языку с использованием проектного метода, которая применялась в школе №23 в г. Севастополе с учащимися 10 класса.

Целью программы являлось выявить эффективность использования проектных методик при изучении иностранного языка.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Разработать тематику занятий.
2. Разработать методику проведения занятий.
3. Разработать проекты.
4. Провести констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Конкретизируем гипотезу исследования. На наш взгляд, применение проектного метода интенсифицирует языковую подготовку в пяти областях: 1) аудировании, то есть понимании на слух; 2) освоении фонетики языка; 3) пассивном освоении новой лексики; 4) активном освоении новой лексики; 5) освоении грамматики. Причем эта интенсификация объясняется влиянием проектного метода на все три стороны учебного процесса: на мотивацию, на обучающегося, и на преподавателя.

Целью нашего эксперимента является определить степень зависимости интенсификации языковой подготовки от степени использования проектного метода.

Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи эксперимента:

1. Проверка эффективности системы обучения иностранным языкам с использованием проектного метода.
2. Сравнение эффективности традиционного метода обучения и метода обучения с использованием проектного метода.
3. Развитие познавательной самостоятельности учащихся.
4. Выбор оптимального варианта педагогических действий при изучении иностранного языка.

При этом с позиции дидактических принципов мы стремились достичь следующих методических задач:

- индивидуализации и дифференциации процесса обучения;
- осуществления самоконтроля и самокоррекции;

- осуществления тренировки в процессе усвоения учебного материала и самостоятельной работы учащихся;

- моделирования и имитации изучаемых или исследуемых объектов, процессов или явлений;

- усиления мотивации обучения;

- вооружения обучающегося стратегией усвоения учебного материала.

В нашем случае целесообразно выбрать две группы: экспериментальную и контрольную. Для исследования были выбраны две группы учащихся 10 класса. С контрольной группой проводились занятия по традиционной методике. Она состояла из следующих восьми учащихся:

1. Дезнер Вика
2. Павленкова Ира
3. Суллидин Дима
4. Физиров Костя
5. Ивин Толя
6. Гришанина Юлия
7. Политина Зоя
8. Толкмаков Коля

С экспериментальной группой проводились занятия по экспериментальной методике с использованием метода проектов.

Во вторую группу входили следующие учащиеся:

1. Кургузина Настя
2. Федоров Степа
3. Шушарина Юлия
4. Казин Ваня
5. Паркина Оля
6. Гришин Петя
7. Костомарова Зоя
8. Махрютин Петя

В ходе практической части данной работы нам необходимо подтвердить гипотезу о том, что применение метода проектов способствует интенсификации обучения иностранному языку детей старшего школьного возраста.

Средняя оценка вычислялась по обычной формуле среднего арифметического, так как все факторы считаются нами равноправными и нет необходимости в использовании весов для точной оценки математического ожидания.

На первом этапе практической работы нам необходимо было определить уровень знаний лексики, представленный в таблице 1.

Таблица 1. Знание основных лексических тем французского языка в первой группе до эксперимента

Ф.И.	Семья	Медицина	Отношения	Мол-одежь	Досуг	Фран-ция	Эко-логия	Профес-сии	итого
Дезнер Вика	1	1	1	1	1	0	1	1	7
Павленкова И.	1	1	1	1	1	1	0	1	7
Сулидин Дим.	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Физиров Кос.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
Ивин Толя	1	1	1	1	1	1	0	1	7
Гришанина Ю	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Политина Зоя	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Толкмаков К.	1	1	1	1	1	1	1	1	8

Средний балл: 7,25

Таблица 2. Знание основных лексических тем французского языка во второй группе до эксперимента

Ф.И.	Семья	Медицина	Отношения	Моло-дежь	Досуг	Фран-ция	Эко-логия	Профес-сии	итого
Кургузина Настя	1	1	1	1	1	0	0	1	6
Федоров Степа	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Шушарина Юлия	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Казин Ваня	1	1	1	1	1	1	0	1	7
Паркина Оля	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Гришин Петя	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Костомарова Зоя	1	1	1	1	1	1	0	1	7
Махрютин Петя	1	1	1	1	1	1	1	1	8

Средний балл: 7,25

Первый эксперимент показывает, что почти все дети владеют базовой лексикой, хотя ряд слов вызывают у некоторых детей затруднения.

На втором этапе работы изучалась узнаваемость ряда грамматических конструкций [Кобринец, 2017, с. 60]. Полученные результаты были занесены в таблицы 3-4. В таблице представлено количество правильных переводов из четырех предъявленных вариантов каждой конструкции.

Таблица 3. Узнаваемость грамматических конструкций в первой группе до эксперимента

Ф.И.	Придаточные союзы	Времена изъявительного наклонения	Согласование времен	Неличные формы глагола	ИТОГО
Дезнер Вика	3	1	1	3	8
Павленкова Ира	4	1	2	2	9
Сулидон Дима	4	1	2	2	9
Физиров Костя	3	1	2	2	8
Ивин Толя	4	1	2	2	9
Гришанина Юлия	3	1	2	1	7
Политина Зоя	4	1	2	2	9
Толкмаков Коля	3	1	2	1	8

Средний балл 8,375

Таблица 4. Узнаваемость базовых грамматических конструкций во второй группе до эксперимента

Ф.И.	Придаточные союзы	Времена изъявительного наклонения	Согласование времен	Неличные формы глагола	ИТОГО
Кургузина Настя	4	1	1	3	9
Федоров Степа	3	1	1	2	7
Шушарина Юля	4	1	2	0	7
Казин Ваня	3	1	2	2	8
Паркина Оля	4	1	2	2	9
Гришин Петя	3	1	2	2	8
Костомарова Зоя	4	1	2	2	9
Махрютин Петя	3	1	2	1	8

Средний балл 8,125

Таким образом, до начала эксперимента средний балл во второй группе был даже ниже, чем в первой.

Анализируя выполнение заданий начального теста, мы убедились, что учащиеся всех групп практически располагают слабыми знаниями и умениями по предмету, несмотря на то, что изучают язык уже много лет.

Если тесты оценивали объективные данные об изменении владения языком, то эксперты (преподаватели французского языка в данных классах) оценивали следующие пять показателей, которые невозможно было измерить языковыми тестами:

1. Заинтересованность в процессе обучения.
2. Мотивированность к достижению высокого уровня владения языком.
3. Эмоциональная удовлетворенность от занятий.
4. Ощущение положительного эффекта от занятий (представление о том, что занятия приносят пользу и обучение проходит успешно).

5. Добросовестность и дисциплинированность в обучении, выполнении учебных заданий и тестов.

Все пять показателей оценивались по пятибалльной шкале (эксперт ставил бал, исходя из субъективных ощущений того, как обстоит ситуация по данному качеству).

В начале обучения получены следующие средние оценки в обеих группах:

Таблица 5. Средние оценки по качественным показателям

	Контрольная группа	Экспериментальная
Заинтересованность	3,1	2,8
Мотивированность	2,3	2,7
Удовлетворенность	2,6	2,3
Субъективная эффективность	3,5	4
Добросовестность	3,4	3,3
Итого	14,9	15,1

Таким образом, интегральный показатель (сумма средних оценок) в обеих группах примерно равен, что свидетельствует об их однородном составе.

Далее учащимся экспериментальной группы было предложено выполнение различных проектов, примеры которых приведены ниже.

«Ma profession future»

Категория проекта: практико-ориентированный, монопроект, внутришкольный, парный и краткосрочный.

Возрастная категория учащихся: ученики 10 классов;

УМК: Григорьева Е.Я., Горбачева Е.Ю., Лисенко М.Р. «Учебник по французскому языку. 10-11 класс» (Синяя Птица). – М.: Просвещение, 2012.

Учебная цель: Развитие устной и письменной речи учащихся.

Задачи:

1. Усовершенствование навыка говорения через практику ответов на вопросы;
2. Усвоение новой лексики по теме «Un métier de demain»;

3. Умение работать в команде;
4. Развитие навыка общения на французском языке.

Результат проектной деятельности:

Презентация по теме.

Планируемые результаты:

Представление устного рассказа по теме «Ma profession future», презентация по теме.

Формируемые УУД:

Коммуникативные: оформлять свою мысль в устной и письменной речи, участвовать в диалоге, совместно договариваться о правилах общения и следовать им, слушать и понимать речь других.

Личностные: самоопределение будущей профессии.

Регулятивные: составление плана работы и последовательности действий.

Познавательные: поиск и выделение необходимой информации и ее структурирование.

Работа над проектом:

Учащимся предложено сделать проект (презентация + устный рассказ) на заданную тему, т.е. используя знания с уроков представить рассказ, кем бы хотелось стать в будущем, почему; плюсы и минусы этой профессии; ответить на вопросы учеников, слушающих рассказ.

1 этап: Организационный. Учащиеся и учитель приветствуют друг друга. Учитель направляет учеников на тему проекта, рассказывает цели и задачи, а также правила и условия. Ученики делятся на пары.

2 этап: Основной. Ученики ищут и отбирают информацию из заранее пройденных текстов и заданий из учебника по пройденной теме, пишут связный рассказ, используя пройденную лексику и грамматику. Учитель выступает в роли помощника.

3 этап: Заключительный. Пары представляют свои ответы перед классом, отвечают на вопросы одноклассников. Оценивает весь класс совместно с учителем.

4 этап: Подготовка презентации дома.

2.5. Результаты эксперимента и их анализ

Цель контрольного этапа состоит в определении эффективности применяемой методики.

Для реализации данной цели необходимо решить ряд задач:

- определить знание лексических тем после применения методики;
- проверить уровень знакомства с грамматическими конструкциями после применения методики;
- выявить уровень технических умений и навыков работы с текстом после применения методики.

По первому тесту после проведения экспериментальной работы получены следующие данные (таблицы 6-7).

Таблица 6. Знание лексики французского языка в первой группе после эксперимента

Ф.И.	Семья	Медицина	Отношения	Молодежь	Досуг	Франция	Экология	Профессии	итого
Дезнер Вика	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Павленкова И.	1	1	1	1	1	1	0	1	7
Сулидин Дим.	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Физиров Кос.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
Ивин Толя	1	1	1	1	1	1	0	1	7
Гришанина Ю	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Политина Зоя	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Толкмаков К.	1	1	1	1	1	1	1	1	8

Средний балл: 7,375

Таблица 7. Знание лексики французского языка во второй группе после эксперимента

Ф.И.	Семья	Медицина	Отношения	Молодежь	Досуг	Фран-ция	Экология	Профессии	итого
Кургузина Настя	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Федоров Степа	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Шушарина Юлия	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Казин Ваня	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Паркина Оля	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Гришин Петя	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Костомарова Зоя	1	1	1	1	1	1	0	1	7
Махрютин Петя	1	1	1	1	1	1	1	1	8

Средний балл: 7,625

Изменение средних баллов по итогам эксперимента представлено на диаграмме 1.

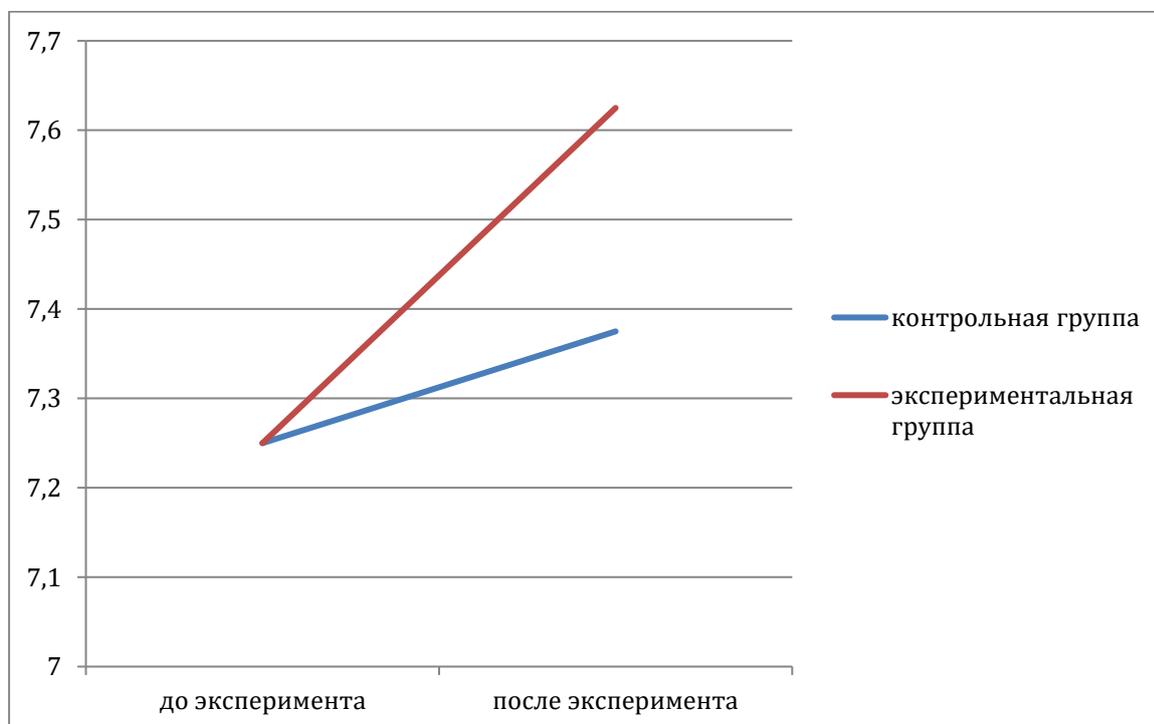


Диаграмма 1. Сравнение результатов исследования до эксперимента и после.

А также в таблице 8:

Таблица 8. Средние баллы по итогам эксперимента.

	контрольная группа	экспериментальная группа
до эксперимента	7,25	7,25
после эксперимента	7,375	7,625

По окончании программы более высокий балл получен в экспериментальной группе.

По второму тесту после проведения экспериментальной работы получены следующие данные (таблица 9-10).

Таблица 9. Узнаваемость грамматических конструкций в первой группе после эксперимента

Ф.И.	Придаточные союзы	Времена изъявительного наклонения	Согласование времен	Неличные формы глагола	ИТОГО
Дезнер Вика	3	1	2	3	9
Павленкова Ира	4	1	2	2	9
Сулидон Дима	4	1	2	2	9
Физиров Костя	3	1	2	2	8
Ивин Толя	4	1	2	2	9
Гришанина Юлия	3	1	2	1	7
Политина Зоя	4	1	2	2	9
Толкмаков Коля	3	1	2	2	9

Средний балл 8,625

Таблица 10. Узнаваемость грамматических конструкций во второй группе после эксперимента

Ф.И.	Придаточные союзы	Времена изъявительного наклонения	Согласование времен	Неличные формы глагола	ИТОГО
Кургузина Настя	4	1	2	3	9
Федоров Степа	4	1	1	2	8
Шушарина Юлия	4	1	2	2	9
Казин Ваня	3	1	2	3	9
Паркина Оля	4	1	2	2	9
Гришин Петя	3	1	2	3	9
Костомарова Зоя	4	1	2	2	9
Махрютин Петя	3	1	2	3	8

Средний балл 8,75

Изменение средних баллов по итогам эксперимента представлено на диаграмме 2.

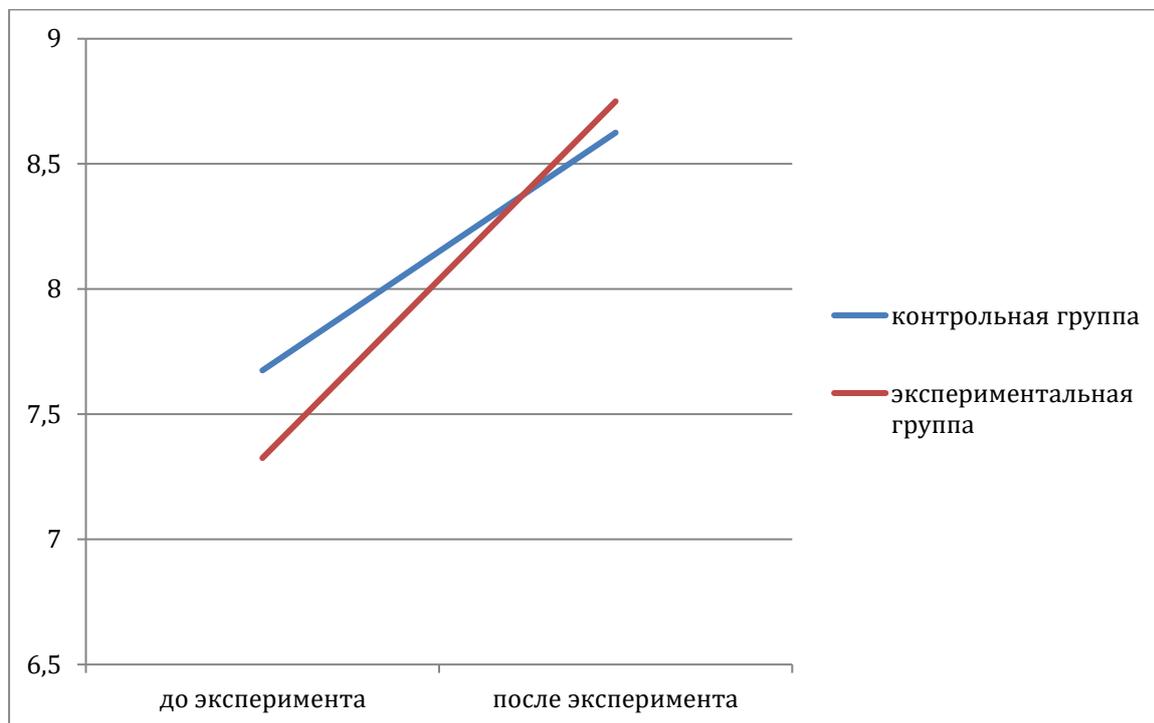


Диаграмма 2. Средние баллы по итогам эксперимента

А также в таблице 11.

Таблица 11. Изменение средних баллов по итогам эксперимента.

	контрольная группа	экспериментальная группа
до эксперимента	7,675	7,325
после эксперимента	8,625	8,75

Таким образом, в результате применения предложенной методики отставание не только было преодолено, но и экспериментальная группа начала превосходить контрольную по исследуемому показателю.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что все дети по результатам данного исследования хорошо владеют знаниями лексики 10 класса и грамматических конструкций предпорогового уровня. Данные лучше в группе, в которой использовали экспериментальную методику.

Кроме того, путем наблюдения было установлено, что учащиеся из экспериментальной группы охотнее посещают занятия, более заинтересованы в процессе обучения, активно изучают язык, процесс изучения языка стал для них увлекательным процессом. Нами была повторена также и экспертная оценка, и получены следующие средние показатели в обеих группах (Таблица 12).

Экспертная оценка заключалась в том, что преподаватели французского языка по субъективным ощущениям оценивали по пятибальной шкале следующие качества учащихся:

1. Заинтересованность их в учебном предмете.
2. Мотивированность.
3. Удовлетворенность результатами своей деятельности.
4. Субъективная эффективность их деятельности (как сами учащиеся оценивают свои успехи).
5. Добросовестность в выполнении учебных заданий и рекомендаций преподавателя.

Таблица 12. Результаты экспертных оценок после эксперимента

	Контрольная группа	Экспериментальная
Заинтересованность	3,4	4
Мотивированность	2,6	3,4
Удовлетворенность	3	3,2
Субъективная эффективность	3,9	4,5
Добросовестность	3,7	3,9
Итого	3,4	4

Таким образом, хотя в обеих группах в результате обучения показатели выросли, в экспериментальной группе все показатели выше, чем в контрольной, а интегральный показатель выше почти на балл, что свидетельствует не только о росте оценок, но и росте качества обучения в целом. Сведем результаты обеих экспертных оценок в итоговую таблицу.

Таблица 13. Итоговая таблица

	Начало сентября		Начало декабря	
	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная
Заинтересованность	3,1	2,8	3,4	4
Мотивированность	2,3	2,7	2,6	3,4
Удовлетворенность	2,6	2,3	3	3,2
Субъективная эффективность	3,5	4	3,9	4,5
Добросовестность	3,4	3,3	3,7	3,9
Итого	14,9	15,1	3,4	4

Отразим данные из итоговой таблицы на гистограмме (диаграмма 3).

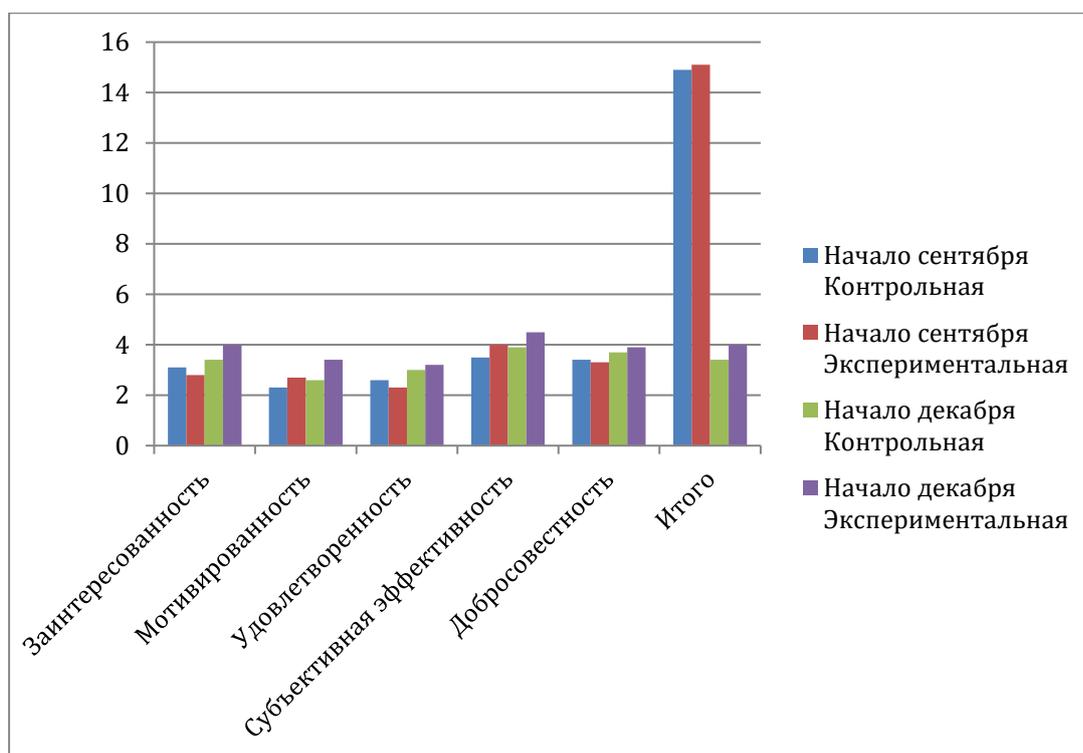


Диаграмма 3. Экспертные оценки.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что с внедрением проектных технологий происходит значительная интенсификация обучения иностранным языкам, а также повышение общего качества обучения.

Выводы по главе II

Таким образом, в работе была предложена программа изучения иностранного языка школьниками 10 класса с использованием проектной деятельности. Для исследования были выбраны две группы учащихся старшего школьного возраста. Целью программы являлось выявить эффективность использования проектных методик при изучении иностранного языка.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Разработать тематику занятий.
2. Разработать методику проведения занятий.

3. Ввести в программу проектные методики.
4. Провести констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

С контрольной группой проводились занятия по традиционной методике. С экспериментальной группой проводились занятия по экспериментальной методике с использованием метода проектов. По результатам тестов, проведенных после проведения методики, показатели в экспериментальной группе улучшились значительно выше, чем в контрольной, что доказывает эффективность предложенной программы.

Итак, экспериментальный анализ проблемы интенсификации обучения показал, что

1. Для оценки эффективности образовательного процесса на основе проектных технологий выделена система критериев и показателей.
2. Наиболее эффективным оказалось внедрение данных технологий при развитии мотивационных факторов успешного обучения
 - a. Заинтересованность учащихся в учебном предмете.
 - b. Мотивированность.
 - c. Удовлетворенность результатами своей деятельности.
 - d. Субъективная эффективность их деятельности (как сами учащиеся оценивают свои успехи).
 - e. Добросовестность в выполнении учебных заданий и рекомендаций преподавателя.
3. Проектные технологии играют огромную роль в деле роста эффективности обучения.

Хотя в обеих группах в результате обучения показатели выросли, в экспериментальной группе все показатели выше, чем в контрольной, а интегральный показатель выше почти на балл, что свидетельствует не только о росте оценок, но и росте качества обучения в целом.

Качественный и количественный анализ экспериментальных данных с соответствующей статистической обработкой позволил установить преимущества проектных технологий в различных подструктурных элементах образовательного

процесса, что подтвердило их эффективность. В результате опытно-экспериментальной работы выявлены основные пути и условия повышения эффективности интенсификации языковой подготовки на основе проектных технологий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, по результатам исследования можно сделать следующие выводы. В теоретической части было установлено, что иноязычное образование – это познавательная, ценностно-ориентированная, коммуникативная, преобразовательная деятельность, которая имеет важное значение в формировании личности учащегося.

Содержание иноязычного образования должно определяться его целями и прежде всего отражать культуру народов, которые говорят на изучаемом языке и передавать их ценности. Это позволит не только усвоить определенные умения и навыки, но и обеспечить подлинную межкультурную коммуникацию при общении на данном языке.

Самостоятельная речевая деятельность учащихся является речевой деятельностью, в составе которой выделяются репродуктивные виды (восприятие речи) – аудирование и чтение; а также продуктивные виды (порождение речи) – говорение и письмо [Никитин, 2015, с. 202].

Под личностно-ориентированным обучением понимается такой тип обучения, при котором его содержание имеет определенный личный смысл для учащихся и развивает их мотивацию. К основным принципам такого подхода относятся: вариативность, синтез, вовлечение начиная с максимально близкой деятельности.

Применение проектного метода при личностно-ориентированном обучении довольно гармонично. Проектный метод предполагает направленность деятельности школьников на внешний или внутренний результат. Подобный результат должен быть увязан с практикой, а при сочетании с личностно-ориентированным подходом учащийся выполняет проекты в соответствии со своими личными склонностями и особенностями.

Нами была предложена программа обучения учащихся средней школы французскому языку с использованием проектного метода, которая применялась в школе №23 с учащимися 10 класса.

Целью программы являлось выявить эффективность использования проектных методик при изучении иностранного языка.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Разработать тематику занятий.
2. Разработать методику проведения занятий.
3. Разработать проекты.
4. Провести констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Результаты эксперимента показали, что применение данной методики позволило преодолеть отставание контрольной группы, данные в экспериментальной группе стали лучше, чем в контрольной, кроме того, повысилась мотивация учащихся. Это свидетельствует об эффективности использования проектной технологии совместно с личностно-ориентированной методикой в преподавании французскому языку.

Список использованных источников

1. Алексеева Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов-на-Дону : Феникс. 2006. 332 с.
2. Байбородова Л.В., Серебренников Л. Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2019. 175 с.
3. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 25-30.
4. Богданова О.С. Урок иностранного языка: наблюдаем, анализируем, делаем выводы: учебно-методическое пособие. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2012. 88 с.;
5. Богданова, О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях: текст лекций. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. 176 с.
6. Бороздина Г.В. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров. Люберцы: Юрайт, 2016. 477 с.
7. Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. Педагогика: Учебное пособие для СПО и прикладного бакалавриата. Люберцы: Юрайт, 2016. 197 с.
8. Васильева Н.М., Пицкова Л.П. Французский язык. Теоретическая грамматика, морфология, синтаксис: Учебник для вузов. Изд. 3-е, перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2016. 473 с.
9. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000. С. 78-81.
10. Голованова Н.Ф. Педагогика: Учебник и практикум для академического бакалавриата. Люберцы: Юрайт, 2016. 377 с.
11. Голованова Н.Ф. Педагогика: Учебник и практикум для СПО. Люберцы: Юрайт, 2016. 377 с.

12. Диденко С. Ю. Понятие личностно-ориентированного обучения, его виды и формы организации в современной общеобразовательной школе // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. Москва : Буки-Веди, 2015. С. 44-46.
13. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2015. 384 с.
14. Кобринец О.С. Французская грамматика в таблицах и схемах. М.: Эксмо, 2017. 827 с.
15. Козырева В. А. Французский язык. Большой справочник по грамматике. М.: Живой язык, 2016. 512 с.
16. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры: учеб. пособие 3-е изд., доп. М.: Просвещение, 2016. 160с.
17. Павлова Е.А. История и культура страны как предмет содержания иноязычного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/565277> (дата обращения: 12.12.2020).
18. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1 Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. 543 с.
19. Пикеева Е.Н. Метод проектов на уроках иностранного языка // Молодой ученый, 2014. №7. С. 534-536.
20. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. // под ред. Полат Е.С. М.: Академия, 2008. 272 с.
21. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. № 2,3. С. 37-45.
22. Разина Н. А. Технологические характеристики личностно-ориентированного урока // Завуч. № 3. 2014. С. 125–127.
23. Сахарова Т.Е., Шапошникова Т.В. Технология проектного обучения иностранному языку на старшей ступени средней общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. URL: https://studwood.ru/1066237/pedagogika/tehnologiya_proektnogo_obucheniya_ino

- strannomu_yazyku_starshey_stupeni_sredney_obscheobrazovatelnoy_shkoly (дата обращения: 08.11.2020).
24. Соколова Г.Г. Пособие по переводу с русского языка на французский. М.: Ленанд, 2018. 160 с.
 25. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2018. 239 с.
 26. Тигров В.В. Проектная деятельность учащихся в условиях творческой технологической среды // Педагогика. 2019. №10. С. 43-48.
 27. Шелехова Л. В. Личностно-ориентированное обучение решению сюжетных задач. Майкоп: АГУ, 2009. 212 с.
 28. Щербакова И.А. Метод проектов при обучении английскому языку взаимосвязь учебы и практики [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metod-proektov-pri-obucheniiangliyskomu-yazyku-vzaimosvyaz-ucheby-i-praktiki> (дата обращения: 04.04.2020).
 29. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / М.: изд-во Сентябрь. 1996. 96 с.
 30. Янушевский, В.Н. Учебное проектирование школьников: первые шаги в новой образовательной реальности // Журнал руководителя управления образованием. 2015. №3. С. 67-71.

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу
обучающейся по направлению подготовки 44.03.05 - Педагогическое
образование (с двумя профилями подготовки) направленность (профиль)
образовательной программы Иностранный язык (французский) и иностранный
язык (английский)

ФИЯ КГПУ им. В.П. Астафьева

Кристины Александровны Рассохиной

на тему " Личностно-ориентированные проектные задания в системе
иноязычного образования в старшей школе "

Выпускная квалификационная работа Рассохиной К.А. посвящена исследованию теоретических и практических особенностей личностно-ориентированных проектных заданий в системе формирования и совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся 10 классов средней школы.

Актуальность темы выпускной работы не вызывает сомнений, она определяется все возрастающим интересом в различных областях жизни общества к современным методикам и интересом лингводидактической науки к проблемам совершенствования иноязычного образования.

С позиции темы исследования интерес для автора представляют проблемы определения иноязычного образования, его компонентов, а также значения проектного метода как части данного образования. Все эти вопросы в современной лингводидактике активно обсуждаются, но до сих пор не нашли однозначного решения.

Структура работы и стиль изложения представляются логичными. Теоретическая основа исследования убедительна. Автором изучены, осмыслены и проанализированы 30 источников. Изложенные в 1-й и во 2-й главах положения основных исследуемых методических и лингвистических проблем позволяют говорить о высоком уровне владения материалом. В главе 1 рассмотрены основные подходы к определению иноязычного образования, основных понятий личностно-ориентированных заданий. Глава 2 посвящена рассмотрению актуальных тенденций проектного метода, анализу и интерпретации данных эксперимента, проведенного в 10 классе шк. 23 г. Севастополя. В ходе систематизации и анализа исследовательского материала автор проявляет себя внимательным интерпретатором, обладающим широкой лингводидактической эрудицией. Выводы, изложенные в заключении, представляются обоснованными и соответствуют поставленной цели.

При выполнении работы К.А. Рассохина показала свою ответственность, способность самостоятельно и грамотно организовать свою деятельность. Можно с уверенностью утверждать, что Рассохина Кристина Александровна продемонстрировала сформированные общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Результаты исследования были представлены и обсуждены на семинарах преддипломной практики.

ВКР К.А. Рассохиной по своему содержанию и оформлению полностью соответствует требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам. Работа может быть представлена к защите и достойна высокой оценки.

Научный руководитель,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры ГРФ и ИО
КГПУ им. В.П. Астафьева



Потылицина Н.С.

СПРАВКА

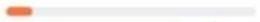
о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Красноярский государственный
педагогический университет им.
В.П.Астафьева

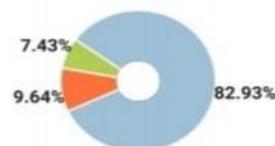
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Рассохина Кристина Александровна
Самоцитирование
рассчитано для: Рассохина Кристина Александровна
Название работы: Диплом Рассохина
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: кафедра ГРФИО, ФИЯ КГПУ

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ		9.64%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ		82.93%
ЦИТИРОВАНИЯ		7.43%
САМОЦИТИРОВАНИЯ		0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 20.06.2021



Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Интернет Плюс; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"; Медицина; Диссертации НББ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по Интернету; Патенты СССР, РФ, СНГ; Шаблонные фразы; Кольцо вузов; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Потылицина Наталья Сергеевна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

20.06.21



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

**Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы,
научного доклада об основных результатах подготовленной
научно-квалификационной работы
в ЭБС КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА**

Я. Давыдова Кристина Александровна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ ИМ. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу, научный доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (далее ВКР/НКР)
(нужное подчеркнуть)

на тему: Личностно - ориентированное проектное задание в сетевом школьном образовании в старшей школе.

(название работы) (далее - работа) в ЭБС КГПУ им. В.П.АСТАФЬЕВА, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР/НКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на работу.

Я подтверждаю, что работа написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

дата 03.06.2021

подпись 