

«Использование проектной работы на уроках английского языка в 7 – 8 классах в процессе формирования языковой компетенции»

Разработала: учитель английского языка

Ионичева О.В.

Известно, что целью обучения иностранному языку является формирование языковой компетенции. Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации, способную решать, поставленные перед ней, языковые задачи. Но встает вопрос о том, как помочь развить такую личность, как мотивировать на подобные действия? На сегодняшний день известно различное количество методов и приемов для развития вторичной языковой личности, но в данной работе обращается внимание на современный и наиболее результативный метод, а именно: метод проектов в обучении английскому языку в 7 – 8 классах средней школы. Так в чем же главные преимущества его доминирования над всеми остальными приемами? Во-первых, это его прагматическая направленность на результат; во-вторых, этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности; и в-третьих, он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей вокруг решения одной проблемы.

Разработкой данного метода занимались Е. С. Полат, Видал, М.Ю. Бухаркина, Т.Блур и М.Дж. Сент-Джон

Целью данной работы является:

1. На основе анализа литературы по методике, педагогике и психологии выделить принципы формирования языковой компетенции через использование метода проектов на уроках английского языка в 7 – 8 классах.

Термин “языковая компетенция” был введен Н.Хомским примерно в середине XX в. и семантически противопоставлен термину “использование языка”. Различие значений этих терминов раскрывалось как разница между знанием “говорящего-слушающего” о языке и применением языка в практике общения и деятельности человека. Стремясь остаться в рамках строго

лингвистического исследования, Н.Хомский пытался абстрагироваться от реальных речевых актов и настойчиво подчеркивал, что имеет в виду “идеального говорящего-слушающего”, т.е. абстрактно мыслимого носителя языка. Реального же носителя языка со всеми его речевыми особенностями он квалифицировал как объект не лингвистического, а психологического, социологического, дидактического исследования.

Языковую компетенцию (языковую способность) у нас раскрывают чаще всего как совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной [8]. Перечни выделяемых умений у разных авторов не совпадают и не у всех четко обозначены, что связано с объективно большим количеством этих умений и отсутствием корректной их иерархизации (см., например, такой ряд: владение лексикой, грамматикой, умение адекватно воспринимать и порождать текст).

Заметим, что многие исследователи не пользуются термином “языковая компетенция”, заменяя его выражениями “знание языка”, “владение языком” и подразумевая не совокупности отдельных умений, а целостные крупные блоки их, которые в ряде случаев совпадают у представителей разных специальностей (ср., например, способность к построению высказывания, способность к пониманию речи в работах Ю.Д.Апресяна и говорение, слушание как особые виды речевой деятельности в трактовке И.А.Зимней).

Таким образом, за короткое время в процессе развития понятия произошел “сдвиг” в сторону так называемого человеческого фактора. Это обострило проблему происхождения и развития языковой компетенции. По Н.Хомскому, в ее основе лежат врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность ребенка “конструировать для себя грамматику” — правила описания предложений, воспринимаемых в языковой среде. Эти знания носят эмпирический характер и функционируют в виде лингвистической интуиции (“внутренних представлений” о языке) и языковой интроспекции носителей языка. Что же касается языковой способности, то она признается

образованием, имеющим двойную — природную и социальную — обусловленность [8]. Изменение содержания понятия повлекло за собой расширение эмпирических исследований по проблемам генеза доречевых и ранних речевых форм поведения ребенка (С.Ирвин-Трип, Д.Слобин, Л.Блум и другие). В нашей науке такие исследования ведутся давно (М.И.Лисина, А.Г.Рузская, Е.О.Смирнова, В.В.Ветрова, Е.И.Исенина и другие).

Итак, определенные подходы к дальнейшему развитию понятия языковой компетенции и изучению самого явления сложились. Однако до настоящего времени остаются мало и несистематично исследованными психологические проблемы ее содержания, развития и измерения. Обозначим здесь лишь те из них, которые представляются нам принципиальными в психолого-педагогическом плане.

Первой из них является проблема психологической “ткани” этого явления. Языковая компетенция останется загадкой, пока ее определяют как врожденное знание о языке и/или потенциальное знание языка. При сведении же ее к совокупности упорядоченных умений она выступает как результат тех или иных процессов, который связывают либо с обучением, либо с наличным образовательным уровнем субъекта, либо с его профессиональной, национальной, возрастной принадлежностью, либо с какими-то иными средовыми факторами. Это, безусловно, правомерные позиции. Но отметим некоторые моменты, ограничивающие эти позиции: во-первых, по результату можно лишь в некоторых пределах судить о процессах, которые к нему привели; во-вторых, образовательный уровень, профессия, национальность, возраст, среда — это общие условия формирования языковой компетенции, действие которых опосредствуется массой собственно психологических факторов, но нет прямой связи между условиями и результатами развития данного образования; в-третьих, нельзя не учитывать, как сложна компетенция человека в любых знаковых системах и как ограничены возможности и время обучения — одного, пожалуй, из самых мощных факторов ее формирования у школьников. Поэтому вопросы

психологического содержания языковой компетенции и психолого-педагогических факторов ее развития сохраняют актуальность.

Вторая проблема состоит в выявлении факторов и этапов онтогенеза языковой компетенции.

С одной стороны, психологическая наука располагает огромным материалом о ранних этапах развития речи детей, первых годах изучения детьми языка в начальной школе, психологических механизмах и особенностях учебной работы детей на уроках родного языка в средних и старших классах; с другой — проблематика развития языковой компетенции у многих авторов не была объектом специальной проработки, она фактически сливается с проблематикой развития речи ребенка и обучения языку в школе. Если принимать результаты исследований раннего онтогенеза речи как данные о предпосылках языковой компетенции, то мы возвращаемся к вопросу о том, что же такое языковая компетенция в отличие от речи как высшей психической функции и речевой деятельности как одной из форм взаимодействия человека с окружающими и познания действительности. С этим вопросом связаны и трудности изучения языковой компетенции в период школьного обучения: надо ли ее считать в значительной мере сложившейся к началу обучения и далее лишь совершенствующейся или, напротив, развитие ее только начинается в обучении?

Таким образом, языковая компетенция есть овладение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, грамматика.

Метод - это дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Дидакты, педагоги обратились к этому методу, чтобы решать свои дидактические задачи. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект", его

прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, уметь прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения.

Метод проектов возник еще в начале века, когда умы педагогов, философов были направлены на то, чтобы найти способы, пути развития активного самостоятельного мышления ребенка, чтобы научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает им школа, а уметь применять эти знания на практике. Именно поэтому американские педагоги Дж. Дьюи, Килпатрик, др. обратились к активной познавательной и творческой совместной деятельности детей при решении одной общей проблемы. Решение такой проблемы требовало знаний из различных областей. Именно поэтому первоначально этот метод назывался проблемным. Проблема, как правило, была чисто прагматичная. Ее решение позволяло реально увидеть результаты. Рудольф Штайнер, известный австрийский педагог также считал необходимым учить детей применять получаемые ими знания в решении практических задач. Все, что ребенок познает теоретически, он должен уметь применять практически для решения проблем, касающихся его жизни. Он должен знать, где и как он сможет применить свои знания на практике, если не сейчас, то в будущем. Проблемному методу много внимания уделялось и в отечественной дидактике (М.И.Махмутов, И.Я.Лернер). Однако у нас проблемный метод не связывался с методом проектов. А главное, как это часто бывает в дидактике, он не был технологически проработан. Если метод - это совокупность операций и действий при выполнении какого-то вида деятельности, то технологии (имеются в виду педагогические технологии) - это четкая проработка этих операций и действий, определенная логика их выполнения. Если метод технологически не проработан, он редко находит широкое и главное корректное применение на практике. Педагогические

технологии вовсе не предполагают жесткой алгоритмизации действий. Они не исключают творческого подхода, развития и совершенствования применяемых технологий, но при условии корректного следования логике и принципам, заложенным в том или ином методе. Метод проектов предполагает по сути своей использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для ученика, с одной стороны, а с другой, разработку проблемы целостно, учитывая различные факторы и условия ее решения и реализации результатов.

Метод проектов нашел широкое применение во многих странах мира, главным образом, потому, что он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей вокруг решения одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

Основная идея подобного подхода к обучению иностранным языкам, таким образом, заключается в том, чтобы перенести акцент со всякого рода упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Только метод проектов может позволить решить эту дидактическую задачу и соответственно превратить уроки иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные для учащихся проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе межкультурного взаимодействия. На таких уроках всегда должен присутствовать предмет обсуждения.

Как уже говорилось, в основе проекта лежит какая-то проблема. Чтобы ее решить, учащимся требуется не только знание языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Кроме того, учащиеся должны владеть определенными интеллектуальными, творческими, коммуникативными умениями. К первым можно отнести умение работать с информацией, с текстом (выделять главную мысль, вести поиск нужной информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы, пр., умение

работать с разнообразным справочным материалом. Формирование многих из указанных умений является целью обучения различным видам речевой деятельности. К творческим умениям психологи относят, прежде всего, умение генерировать идеи, для чего требуются знания в разных областях, умение находить не одно, а много вариантов решения проблемы, умение прогнозировать последствия того или иного решения. К коммуникативным умениям стоит отнести, прежде всего, умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, умение находить компромисс с собеседником, умение лаконично излагать свою мысль. Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовительная работа, которая осуществляется, разумеется, в целостной системе обучения в школе, не только в обучении иностранному языку, причем вовсе необязательно, предваряя работу учащихся в проекте. Такая работа должна вестись постоянно, систематически и параллельно с работой над проектом. Наш предмет вносит свою существенную лепту в общее развитие ребенка. Как легко заметить, метод проектов - суть, составляющая развивающего, личностно-ориентированного характера обучения. Конечно, наиболее полно он может использоваться на уроках и во внеурочное время в школах, гимназиях, работающих по второй - четвертой моделям обучения. Но он может достаточно широко использоваться на любой ступени обучения, даже в начальной школе, при любой модели обучения. Все дело в выбираемой для исследования и разработке проблеме, требующей определенных языковых средств для ее разработки и решения.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование истории возникновения празднования различных праздников в англо-говорящих странах - St.Patrick's Day, Thanksgiving Day, Halloween, Christmas, Mothers' Day, etc; организация путешествий в разные страны; проблемы семьи, проблема свободного времени у молодежи, проблема

обустройства дома, проблема отношений между поколениями, проблема организации спортивных мероприятий, много других);

2. Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; программа туристического маршрута, план обустройства дома, парка, участка, планировка и обустройство квартиры, пр.);

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей).

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода "мозговой атаки", "круглого стола", творческих отчетов, защиты).

Отсюда могут быть определены и этапы разработки и проведения проекта (его структуры):

1. Презентация ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике.

2. Выдвижение гипотез решения выявленной проблемы (мозговой штурм). Обсуждение и обоснование каждой из гипотез.

3. Обсуждение методов проверки из принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по гипотезе), обсуждения возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы. Обсуждение оформления результатов.

4. Работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу.

5. Защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих.

6. Выдвижение новых проблем.

Рассмотрим общедидактическую типологию проектов, используемую при работе над любой проблемой познавательного плана, где иностранный язык действительно выступает в качестве средства общения между партнерами (с зарубежными школьниками, учителями). Прежде всего, определимся с типологическими признаками:

1. Доминирующий в проекте метод или вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой, практико-ориентированная, 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, класса, города, региона, страны, разных стран мира): внутришкольный, региональный, международный.

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность проекта.

Если говорить об использовании метода проектов в практике обучения иностранным языкам, то, разумеется, наибольший интерес представляют международные телекоммуникационные проекты. Именно такие проекты позволяют решить наиболее сложную и вместе с тем самую существенную для методики задачу - создание языковой среды и на ее основе создание потребности в использовании иностранного языка на практике. Глобальная сеть Интернет создает условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара. Любой пользователь, подключенный к сети Интернет, имеет возможность подобрать список литературы по библиотечному каталогу Библиотеки Конгресса США, получить на своем экране нужный материал, провести поиск статьи, репортажа, других

источников нужной информации из самых разнообразных журналов на английском языке. Эта информация, естественно, аутентична и, работая с такой информацией, можно получить необходимые данные по проблеме, над которой в данный момент работает группа школьников в рамках проекта. Причем это может быть совместная работа российских участников проекта и их зарубежных партнеров из одной или нескольких стран. Стены класса как бы раздвигаются и ребята входят в открытый мир, где можно общаться с партнерами из разных стран, выходить на российские и зарубежные сервера научных, информационных, учебных центров. Участники проекта могут распределить роли между собой и собирать информацию по всему свету, время от времени обмениваясь мыслями, естественно, на английском языке, вступая в дискуссию по определенным вопросам, устраивая "мозговые атаки", пр. Излишне говорить о том, что прежде, чем советовать ребятам обратиться к той или иной базе данных в Интернет, учитель сам должен быть осведомлен о содержании этой информации и ее языковых средствах. Обмен информацией осуществляется по электронной почте, но время от времени можно устраивать обсуждения в телеконференции в режиме реального времени (on-line), если участники проекта договариваются о времени проведения такой конференции. Можно запросить мнение по какому-то вопросу у большого числа пользователей в разных странах в режиме IRC (Chat technologies).

Отдельно следует сказать о координации проектов и организации внешней оценки, поскольку хорошо известно, что лучшая импровизация - хорошо подготовленная. Поэтому, если учитель решил использовать при изучении какого-то раздела, вопроса программы метод проектов, он должен все тщательнейшим образом продумать, разработать, просчитать. Если предполагается, что учащиеся по предлагаемой им ситуации должны сформулировать проблему, учитель сам должен спрогнозировать несколько таких возможных проблем, которые могут попасть в поле зрения учащихся, либо к которым учитель будет их вести наводящими вопросами, ситуациями, пр. Учитель должен четко прописать учебные задачи для учащихся (что

предполагается в ходе проектной деятельности сформировать у школьников), подобрать необходимый материал (печатный, звуковой, видео, пр., в том числе и из электронных источников), который он предложит учащимся или к которому он порекомендует обратиться, например, в сетях, на компакт-дисках. Надо продумать, какую помощь можно оказать ученикам, не предлагая готовых решений. Другими словами, желательно спланировать всю серию уроков, на которых предполагается использовать метод проектов. Кроме того, важно иметь в виду необходимость отслеживания эффективности деятельности каждого ученика на всех этапах работы над проектом. С этой целью используют возможности само и взаимоконтроля. На уроки защиты проектов можно пригласить других учителей иностранного языка, которые могут выступить в качестве экспертов. Характер внешней оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от темы проекта (его содержания), условий проведения. Если это исследовательский проект, то он с неизбежностью включает этапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах. Поэтому необходимо отслеживать такую деятельность учащихся поэтапно, оценивая ее шаг за шагом. При этом и здесь, как и при обучении в сотрудничестве оценка необязательно должна выражаться в виде отметок. Это могут быть самые разнообразные формы поощрения вплоть до самого обычного: "Все правильно. Продолжайте." или "Надо бы остановиться и подумать. Что-то не клеится. Обсудите." В проектах игровых, предусматривающих соревновательный характер, может использоваться балльная система (от 12 до 100 баллов). В творческих проектах часто бывает невозможно оценить промежуточные результаты. Но отслеживать работу все равно необходимо, чтобы вовремя прийти на помощь, если такая помощь потребуется (но не в виде готового решения, а в виде совета). Другими словами, внешняя оценка проекта (как промежуточная, так и итоговая) необходима, но она принимает различные формы в зависимости от множества факторов. Учитель или доверенные внешние независимые эксперты (учителя, ученики из параллельных классов, не участвующие в проекте) проводят постоянный мониторинг

совместной деятельности, но не навязчиво, а тактично в случае необходимости, приходя на помощь ребятам.

Итак, подведем итог того, почему метод проектов актуален, полезен и интересен:

- Во - первых, это его прагматическая направленность на результат;
- во - вторых, этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности;
- в - третьих, он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей вокруг решения одной проблемы.
- в – четвертых, позволяет создать на уроке творческую атмосферу, где каждый ученик вовлечен в активный познавательный процесс на основе методики сотрудничества.