Омский Государственный Педагогический Университет

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

(Курсовая работа по методике преподавания иностранного языка)

Омск

2008

**Оглавление:**

Введение

Глава I. «Формирование языковой компетенции через использование проектной работы на уроках английского языка в 7 – 8 классах»:

§1. Сущностная характеристика языковой компетенции.

§2. Использование проектной работы на уроках английского языка.

§3. Пути обучения лексике на среднем этапе.

Выводы по первой главе.

Глава II. «Опытная работа по использованию метода проектов при обучении лексики на среднем этапе».

§1. Анализ УМК с точки зрения возможности использования метода проектов.

§2. Использование проекта в рамках темы: «Why not be like Agatha Christie?»

Выводы по второй главе.

Заключение.

Библиография.

(Приложения).

**Введение**

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.

Задачи:

1. Проанализировать теоретический материал по двум проблемам: языковая компетенция и метод проектов.

2. Проанализировать учебные пособия с точки зрения возможностей использования проектной работы для формирования языковой компетенции.

Методы исследования:

1. Анализ.
2. Критический анализ научной литературы.
3. Обобщение передового педагогического опыта.

Предметом исследования является метод проектов; объектом – формирование лексико-грамматических навыков учащихся 7 – 8 классов.

**Глава I. «Формирование языковой компетенции на уроке английского языка при помощи метода проектов»:**

**§1. Сущностная характеристика языковой компетенции.**

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.

**§2. Использование проектной работы на уроках английского языка.**

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 (технологию), 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 [1].

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 [2].

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[1,2].

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 [1,2].

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 проекта, пр.).

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)[3].

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 проекты (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 придти 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 [2].

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.

**§ 3. Пути обучения лексическому навыку на среднем этапе.**

Современная лингвистика рассматривает язык как иерархическую структуру, состоящую из ряда уровней, каждый из которых характеризуется собственным набором языковых (знаков).

На среднем этапе учащиеся должны усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных видах речевой деятельности, т.е. овладеть навыками лексического оформления экспрессивной речи и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении.

При осуществлении продуктивных видов речевой деятельности (говорения, письма) необходимо: владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями; сочетать новые слова с ранее усвоенными; выбирать строевые слова и сочетать их со знаменательными; выбирать нужное слово из антонимических и синонимических противопоставлений; выполнять эквивалентные замены; владеть механизмом сокращения и распространения структур.

Для рецептивных видов речевой деятельности (аудирования, чтения) необходимо: соотносить аудитивный/зрительный образ с семантикой; преодолевать направленность внимания на внутреннее артикулирование; пользоваться словообразовательной и контекстуальной догадкой[4].

Среди круга вопросов, составляющих содержание методики обучения иностранным языкам, проблеме лексического отбора принадлежит одно из ведущих мест. Правильно составленный учебный словарь является необходимым пособием для учителя, так как ориентирует его на строго ограниченный круг лексики, подлежащей усвоению. Лексический минимум представляет со­бой базу для создания научно обоснованных, преемственно свя­занных школьных учебников. Сущность лексического отбора состоит в том, что из необоз­римого множества слов и фразеологических словосочетаний ино­странного языка отбираются только те, усвоение которых в пер­вую очередь необходимо для достижения поставленных целей обучения.

Согласно школьной программе, активный лексический минимум на начало среднего этапа обучения определяется в 450 лексических единицах, а на конец обучения – 600 лексических единиц.

Объем языкового материала, включенного в учебные комплексы, по которым в настоящее время осуществляется обучение ИЯ в школе, является вполне достаточным, чтобы заложить основы владения по каждому виду речевой деятельности. Если учащиеся усвоят 500 лексических единиц и воспользуются ими на основе знания словообразовательных элементов и способов образования новых слов, узнавания интернациональной лексики, то будут обладать определенным потенциальным словарем, если также они усвоят звуковую, графическую и грамматическую стороны изучаемого языка в объеме, предусмотренном и отраженном в учебных комплексах, и это обеспечит им возможность пользоваться иностранным языком в коммуникативных целях [6].

Как известно, существуют определенные принципы отбора лексического минимума: тематический отбор, частотность, прогнозирование ошибок по языковой интерференции, семантический отбор, принцип сочетаемости, принцип стилистической неограниченности, а также принцип словообразовательной ценности [6].

* Тематический отбор. Под ним понимается отбор довольно ограниченного количества специальных слов и выражений, без которых не возможно общение по той или иной теме.
* Семантический отбор. Отбираемые слова должны выражать наиболее важные понятия, соответствующие изучаемой тематике устной и письменной речи.
* Принцип сочетаемости. Ценность лексики определяется в зависимости от ее способности сочетаться с другими словами. Чем выше сочетаемость слова, тем оно более коммуникативно ценно. Например, с глаголом «read» были включены такие наречия, как «out loud», «loudly», «fast», «slowly» и т.п. И, наоборот, не включались такие слова, которые не могут не вступать в сочетание ни с какими словами (или с очень ограниченным количеством слов) на данном этапе[7].
* Принцип стилистической неограниченности - принцип принадлежности слова нейтральному, литературному, разговорному, книжно – письменному языку. Согласно этому принципу процент лексики повышается с курсом: чем младше курс, тем нейтральнее по стилю лексика.
* Принцип словообразовательной ценности – это принцип способности слов образовывать новые слова с помощью префиксов, аффиксов[6].

В системе упражнений, развивающих любой вид речевой деятельности, выделяются две подсистемы – подготовительные упражнения и речевые упражнения [4].

С помощью подготовительных упражнений усваивается форма и значение языковых явлений, а также действий с ними как компонентами речевой деятельности.

Типы подготовительных упражнений должны выделяться с учетом последовательности формирования навыков и характера операций, лежащих в их основе [4].

Например:

1. Упражнения в дифференциации и идентификации:

а) определите на слух слова, относящиеся к одной теме;

б) сгруппируйте слова по указанному признаку;

2. Упражнения в имитации;

3. Упражнения для развития словообразовательной и контекстуальной догадки.

Речевые упражнения должны проводиться на текстах, обладающих значительным потенциалом в плане решения не только коммуникативных, но и познавательных задач. При выполнении этих упражнений актуализация новых слов должна проводиться на уровне непроизвольного к ним внимания[4].

Например:

1. Упражнения для обучения восприятию диалогической речи при участии в диалоге:

а) прослушайте ряд вопросов, записанных на кассету. Дайте развернутые ответы в отведенной для этого паузе.

б) прослушайте начало диалога, продолжите его в парной работе.

2. Упражнения для обучения монологической речи.

а) прослушайте текст, ответьте, развернуто на вопросы.

б) выделите в речевом сообщении смысловые части и озаглавьте их[4].

Выводы по первой главе: таким образом, проанализировав научную литературу, мы выделили сущностные характеристики языковой компетенции метода проекта, пути формирования лексического навыка, а также наметили цели и задачи для исследования УМК.

**II. «Анализ УМК с точки зрения возможностей использования лексического материала для метода проектов».**

**§1. Анализ УМК: учебник английского языка New Millennium**

**English, 8 класс, под ред. British Council, 2007.**

Цели анализа:

1. Проанализировать данное УМК с точки зрения возможностей использования проектной работы для формирования языковой компетенции (анализ лексического материала; его введение, тренировка, закрепление и применение во всех видах речевой деятельности).
2. Сделать проект по теме « Why not be like Agatha Christie? ».

Ход работы:

1. Определить количество лексических единиц
2. Определить качество лексических единиц:
* для продукции
* для рецепции

3. Определить способы семантизации.

4. Определить выбор упражнений.

5. Проанализировать тексты монологического и диалогического характера, включающих данную лексику.

Millie и New Millennium English – это уникальный продукт сотрудничества российских и британских специалистов в области преподавания английского.

Система контроля и оценивания разработана с участием авторов единого государственного экзамена по английскому языку.

Учебно-методический комплект (УМК) Millie и New Millennium English включают учебник, рабочую тетрадь, книгу для учителя и аудиокассету. В УМК Millie входит также раздаточный материал.

Преимущества учебника:

* изучение языка основывается на реальных ситуациях
* построен по тематическому принципу, темы и ситуации отобраны с учетом возрастных и психологических особенностей и интересов учащихся подросткового возраста
* аутентичность языка проверена носителями английского языка
* язык курса адаптирован, но только до того уровня, на котором англичанин разговаривает с иностранцами
* рассчитан на обычную среднюю школу, в которой обучаются ученики с разными способностями и для любого уровня есть дополнительные задания
* авторы используют компетентностный подход, поэтому ученики демонстрируют достигнутые умения на самых ранних этапах: работа над проектами, баланс между видами речевой деятельности
* концентрация на обучении и обучаемости: ученики поощряются к самостоятельному изучению языка и получают навыки самостоятельной работы
* Четыре вида речевой деятельности даются взаимосвязано. Помимо традиционных методов работы с текстом используется принцип «чтение и аудирование для удовольствия».
* Перевод рассматривается как отдельный вид речевой деятельности.
* Учебные материалы помогают осознать межкультурные связи, узнать о жизни сверстников за рубежом.
* Грамматика и лексика изучаются в контексте.
* Родной язык активно используется как вспомогательное средство обучения.

Для анализа выбран следующий цикл уроков: Unit 8 «Investigation in progress», Lessons 1-8. Общее число вводимых лексических единиц = 50

Если брать за основу общее число лексических единиц за 100 %, то продуктивная лексика составляет 40%, а рецептивная лексика – 60%.

На протяжении 8 уроков мы можем увидеть следующие способы раскрытия значения слова с помощью:

* определения (дефиниции), например: crime scene(n) – the place where a crime happened; evidence(n) – facts or objects that make you believe that something is true.
* контекстуальной догадки, например: She handed me a small piece of paper.
* перевода – толкования, например: lounge – холл; charge somebody with somebody`s murder – обвинить в убийстве.

Из вышеизложенного следует, что доминирует беспереводный способ раскрытия значения слова, который развивает языковую догадку, увеличивает практику в языке, создает опоры для запоминания, усиливает ассоциативные связи.

Новый лексический материал тренируется и закрепляется на базе следующих видов упражнений:

* упражнения в дифференциации и идентификации:

- сгруппируйте слова по указанному признаку: «Criminal» verbs; Other nouns connected with crime.

* упражнения в имитации:

прослушайте текст, содержащий новый словарный запас; повторите за диктором, опираясь на текст.

* упражнения для обучения прогнозированию на уровне слов, словосочетаний и предложений:

complete a dialogue using one of the words in the box.

* упражнения в эквивалентных заменах:

 Rephrase the underlined parts of the sentences using one of the words in the box.

* Диалогические упражнения:

- употребление изученной лексики в вопросах учащихся к тексту;

- составление микро-диалогов различного типа с

употреблением изучаемых слов;

- составление диалогов по типовым ситуациям;

* Монологические речевые упражнения:

- сообщение на тему;

- комментирование серии картин с употреблением изучаемых

слов;

Анализируя тексты монологического и диалогического характера данного цикла, можно сделать следующие выводы:

* с помощью текстов вводится новый лексический материал;
* присутствуют упражнения, где задача учащихся высказать проблему урока в виде монолога или в виде диалога, используя новую лексику (ответы на вопросы причинно – следственного характера); или же подстановка новых лексических единиц в диалог.

Всё выше перечисленное дает учащимся снова и снова возвращаться к новой лексике, тренируя ее как в устной, так и в письменной речи.

Определение достаточности лексического материала, для процесса формирования рецептивных навыков:

* каждый урок цикла включает конкретные новые лексические единицы и в рамках этого урока идет тренировка, закрепление и применение, но возвращения к уже пройденным в предыдущих уроках лексики либо нет, либо ее процент очень мал.

Проанализировав УМК со всех позиций можно заключить следующее:

* + на тренировку, закрепление и применение нового лексического материала уделяется достаточно внимания;
	+ данное УМК отвечает требованиям предъявляемых к школьной программе и следующим принципам: отбора лексического минимума, сочетаемости, словообразовательной ценности, стилистической неограниченности;
	+ возможность использования проектной работы в процессе обучения;
	+ в конце каждого цикла есть Progressive Test, который позволяет учителю отследить сформированность речевых навыков;

**§2. Проектная работа: « Why not to be like Agatha Christie? »**

Цель:

* закрепление нового лексического материала;
* контроль речевых навыков учащихся;

Задачи:

* раскрытие творческого потенциала учащихся;
* сплочение детского коллектива;
* составление учащимися детективного рассказа, используя лексику из «Vocabulary of a detective»;

Этапы работы:

* Подготовительный:

- обсуждение творчества Агаты Кристи и brainstorming по следующей проблеме: «Почему мы считаем Агату Кристи писательницей детективов?»;

- работа в минигруппах для прочтения 1 или 2 отрывков из рассказов для анализа лексики по вышеизложенной проблеме, прибегая к помощи: а) англо – английского словаря; б) англо – русского словаря; в) УМК;

- проанализировать дефиницию слов, найти синонимы, антонимы к нему, и составить словарь «My vocabulare of detective».

- Презентация «My vocabulare of detective», выбрав несколько слов – синонимов по отношению друг к другу – и продемонстрировав их в виде spidergramme.

- ученикам дается задание – написать мини рассказ, опираясь на выбранный ими основной сюжет (Приложение 1),используя уже изученную лексику по, дома;

* Основной этап:

- Презентация «My vocabulare of detective», выбрав несколько слов – синонимов по отношению друг к другу – и продемонстрировав их в виде spidergramme.

- Презентация учениками своей истории, следующими способами и оценка их жюри (учащиеся параллельных классов и преподаватели английского языка):

* 1. Read the story aloud.
	2. Dramatize the story.
	3. Display the story with illustrations on the blackboard.
		+ Заключительный этап:

- Жюри оценивает участников с помощью Peer Evaluation Card

(Приложение 2).

- Участники проводят среди приглашенных увлекательный тест: «Can you be a detective?» (Приложение 3).

1. Выводы по второй главе: Данный учебно-методический комплекс был проанализирован, согласно поставленным целям и задачам, а именно: анализ с точки зрения возможностей использования проектной работы для формирования языковой компетенции (анализ лексического материала; его введение, тренировка, закрепление и применение во всех видах речевой деятельности). И по результатам анализа был выявлен ряд преимуществ в действиях, направленных на формирование лексического навыка, что говорит о возможности использования метода проекта на базе данного лексического материала.

**Заключение:**

Проанализировав литературу по методике, педагогике и психологии, мы нашли решение поставленным целям и задачам; сделали вывод, что языковая компетенция есть овладение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, грамматика; выяснили, что метод проектов является одним из лучших приемов для развития языковой компетенции.

Также проанализировав УМК (New Millennium English, 8 класс), был выявлен ряд преимуществ и недостатков, . А также можно сделать вывод, что данный учебник позволяет использовать метод проектов для формирования языковой компетенции (лексического навыка).

**Библиография:**

1. Новые педагогические и информационные технологии. /Под ред. Е.С.Полат - М., 1999.

2. Е.С. Полат "Типология телекоммуникационных проектов" - Наука и школа - № 4, 1997.

3. Современные гимназии: взгляд теоретика и практика"/ Под ред. Е.С.Полат - М., 1999.

4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. / Под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов – М.: Высшая школа, 1982.

5. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе./Методич. Пос. для 5-10 кл. - М.: Просв. 1978.

6. Скалкин В.Л., Варежкина Н.В. К вопросу функциональной единицы лексико – фразеологического минимума // ИЯШ. 1991. №5.

7. Краснова И.Е., Марченко А.Н. Школьный словообразовательный минимум: каким ему быть? // ИЯШ. 1981. №2.

8. . Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974.

9. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун – тов и фак. ин. яз высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.

**Приложение 1**

**A**. A musician has been robbed. His expensive trumpet and clarinet were stolen. They had been kept in his study, which nobody was allowed to enter. Footprints were found on the floor, and traces of someone standing on his/her knees were left in the dust near the desk. His neighbours said they had been out all the week.

**B**. A summer cottage, belonging to a shop owner has been destroyed. The windows were broken, the furniture was broken too, the floor was covered with dirt and split paint. There was a witness – an old woman who said that she had seen two people in black jumping out of the window on Wednesday night (about 11 p. m.).

**C**. A 13 – year – old schoolboy has disappeared. Nobody knows where he is, but he has sent his family two messages telling them that he has been kidnapped, but everything is OK with him. He wrote that the kidnappers wanted a ransom (a large sum of money) to set him free.

**Приложение 2**

Peer Evaluation Card

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Question | Yes!(4 points) | Almost(3 points) | More or less(2 points) | Not quite(1 point) | No(0 point) |
| 1. Was the story interesting? |  |  |  |  |  |
| 2. Was the story logical? |  |  |  |  |  |
| 3. Was the vocabulare of the Unit used?  |  |  |  |  |  |

**Приложение 3**

“Can you be a detective?”

1. What mark in Geography do you get?

a) two c) four

b) three d) five

2. How many languages can you speak?

a) one c) three

b) two d) more than three

3. When you watch somebody do you usually

a) stare at them?

b) open your notebook and write what he/she is doing?

c) pretend that you are reading a newspaper?

d) phone your colleague on your mobile phone and report everything you

can see?

4. Which of these things can you do?

a) drive a car d) swim

b) read a map e) do karate

c) shoot f) ride a bicycle

g) disguise yourself h) solve logical problems

5. What do you always have in your pockets?

a) a comb

b) a magnifying glass

c) a notebook and a pen

d) dark glasses

6. When you follow somebody do you wear

a) a red leather jacket?

b) a false beard?

c) dark glasses?

d) something grey?

7. You read a lot of books by

a) Gerald Durrell

b) Agatha Christie

c) The Brothers Grimm

d) Daria Dontsova

|  |
| --- |
| Score |
| 1 a – 0, b – 1, c – 2, d – 32 a – 0, b – 1, c – 2, d – 33 a – 0, b – 2, c – 3, d – 04 one point for each answer5 a – 0, b – 3, c – 3, d – 16 a – 0, b – 0, c – 0, d – 37 a – 1, b – 3, c – 1, d - 3 |

|  |
| --- |
| Interpretation |
| 27 – 32 You are born to be a detective20 – 26 You have the potential to become a good detective11 – 19 Many years of training might help you0 – 10 Look for another job!  |