Содержание

 Введение

I. Сущность проектной деятельности

 1.1. Вопрос о методе проектов в дидактике

 1.2. Основные требования к использованию метода проектов.

 Типы проектов

1. Специфика преподавания иностранного языка и метод

 проектов

 2.1. Коммуникативный метод преподавания иностранного языка

1. и теория речевой деятельности

 2.2. Праздник как одна из форм проектной деятельности

 Заключение

 Библиография

 Введение

Огромную популярность в последнее время приобретает метод проектов. Каждый же учебный предмет имеет свою специфику и соответственно специфику использования тех или иных методов, технологий обучения. Целью обучения иностранным языкам является не система языка, а иноязыческая речевая деятельность, причем не сама по себе, а как средство межкультурного взаимодействия. Метод проектов позволяет творчески применить языковой материал, превратить уроки иностранного языка в дискуссию, исследование.

Цель данной курсовой работы - выявление специфики проектной деятельности относительно методики преподавания иностранного языка. Соответственно задачами является:

1. определение сущности понятия «проектная деятельность»;
2. рассмотрение метода проектов относительно теории речевой деятельности;
3. акцентирование внимания на празднике как форме проектной деятельности при обучении английскому языку.

 I. Сущность проектной деятельности

 1.1. Вопрос о методе проектов в дидактике

Метод проектов в последнее время приобретает все больше сторонников. Однако, как это часто бывает, такая популярность не радует. И вот почему. Происходит смешение или даже подмена понятий. Принятое понятие проекта предполагает «разработку замысла, идеи, детального плана того или иного практического продукта, изделия». [11; 3]

При этом имеется в виду разработка не только главной идеи, но и условий ее реализации (сметы, материалов, условий эксплуатации). В последние годы проектом стали называть практически любое мероприятие, создание любого продукта даже без целостной и детальной проработки. Нет необходимости оспаривать подобное толкование общепринятого термина. Думается, поэтому некоторые школьные мероприятия (неделя английского языка в школе, создание общешкольного альманаха, спортивные мероприятия) часто стали называть модным словом «проект». Иногда это оправдано, если речь идет действительно о проекте, в других случаях под проектом понимают обычную работу по теме групповую работу, просто мероприятие. Однако следует различать широкое толкование проекта как понятия и метода проектов.

«Метод - дидактическая категория; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельностью; путь познания, способ организации процесса познания». [12; 3]

Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию). Разработка 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 положены: 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; 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 их на практике. Именно поэтому американские педагоги Жд. Дьюи, Килпатрик и другие обратились к активной познавательной и творческой совместной деятельности детей при решении одной общей проблемы. Ее решение требовало знаний из различных областей. Именно поэтому первоначально метод проектов назывался проблемным. Проблема, как правило, было чисто прагматичной. Ее решение позволяло реально увидеть результаты. Рудольф Штайнер, известный австрийский педагог, также считал необходимым учить детей применить 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, правильное применение на практике. Педагогические технологии вовсе не предполагают жесткой алгоритмизации действий. Они не исключают творческого подхода, развития и совершенствования применяемых технологий, но при условии правильного 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 с учетом различных факторов и условий 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 при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

 1.2. Основные требования к использованию метода проектов.

 Типы проектов

Е.С. Полат в статье «Метод проектов на уроках иностранного языка» (Иностранные языки в школе. - 2000. - №1) перечисляет следующие требования к использованию метода проектов:

1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;

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.

Исходя из этого, можно определить этапы разработки структуры проекта и проведения его:

1) представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;

2) выдвижение гипотез решения поставленной проблемы, обсуждение и обоснование каждой из гипотез;

3) обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление 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) выявление новых проблем.

В соответствии с признаком доминирующего в проекте метода выделяются следующие типы проектов:

**1. Исследовательские.**

Такие проекты требую хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснования актуальности предмета исследования для всех участников, обозначения источников информации, продуманных методов, результатов. Они полностью подчинены логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к подлинно научному исследованию.

**2. Творческие.**

Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Они, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Она только намечается и далее развивается, подчиняясь принятой группой логике совместной деятельности, интересам участников проекта. В данном случае следует договориться о планируемых результатах и форме их представления.

Следует оговориться, что любой проект требует творческого подхода, и в этом смысле любой проект можно назвать творческим.

Данный тип проекта выделялся исходя из доминирующего принципа.

**3. Ролево-игровые**

В таких проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы.

Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности все-таки является ролево-игровая.

**4. Информационные.**

Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении; ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты, так же как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической корректировки по ходу работы над проектом.

Такие проекты часто интегрируются в исследовательские проекты и становятся их органичной частью, модулем.

**5. Практико-ориентированные проекты.**

Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта, который обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников.

Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие результаты совместной деятельности и участие каждого в оформлении конечного продукта.

**6. Монопроекты.**

Как правило, такие проекты проводятся в рамках одного учебного предмета. При этом выбираются наиболее сложные разделы или темы программы, например, в курсе ИЯ это темы, связанные со страноведческой, социальной, исторической тематикой и т.п. Разумеется, работа над монопроектами предусматривает применение знаний из других областей решения той или иной проблемы. Но сама проблема лежит в русле собственно филологического, лингвистического, культурологического знания. Подобный проект также требует тщательной структуризации по урокам с четким обозначением не только целей и задач проекта, но и тех знаний, умений, которые ученики предположительно должны в результате приобрести. Заранее планируется логика работы на каждом уроке по группам (роли в группах распределяются учащимися), форма презентации, которую выбирают участники проекта самостоятельно. Часто работа над такими проектами имеет свое продолжение в виде индивидуальных или групповых проектов во внеурочное время.

**7. Межпредметные проекты.**

Межпредметные проекты, как правило, выполняют во внеурочное время. Это могут быть небольшие проекты, затрагивающие два-три предмета, а также достаточно объемные, продолжительные, общешкольные, планирующие решить ту или иную достаточно сложную проблему, значимую для всех участников проекта.

Такие проекты требуют очень квалифицированной координации со стороны специалистов, слаженной работы многих творческих групп, имеющих четко определенные исследовательские задания, хорошо проработанные формы промежуточных и итоговых презентаций.

Разумеется, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих проектов, например, одновременно, практико-ориентированные и исследовательские.

1. II. Специфика преподавания иностранного языка и метод

 проектов

2.1. Коммуникативный метод преподавания иностранного языка

1. и теория речевой деятельности

Обратимся к специфике иностранного языка. Затем нужен метод проектов в преподавании иностранных языков и как он может быть использован с учетом специфики предмета?

Прежде всего учитель иностранного языка обучает детей способам речевой деятельности, поэтому мы говорим о коммуникативной компетенции как одной из основных целей обучения иностранным языком.

Я.М. Колкер в работе «Практическая методика обучения иностранному языку» (М., 2000) останавливается подробно на следующем моменте: «В последние десятилетия традиционному обучению иностранным языкам принято противопоставить коммуникативные и интенсивные методы». [5; 12]

Термин *коммуникативность* не следует понимать узко, чисто прагматически. Нельзя не согласиться с И.Л. Бим, что коммуникативность «не сводима только к установлению с помощью речи социальных контактов, к овладению туристическим языком. Это приобщение личности к духовным ценностям других народов - через личное общение и через чтение». [2; 40]

Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев). Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

А.А. Леонтьев в работе «Теория речевой деятельности» (М., 1971 г.) подчеркивает: «строго говоря, речевой деятельности, как таковой , не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность - целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую». [6; 27]

Согласно же развиваемой в монографии И.Н. Зимней «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» (М., 1985 г.) точке зрения, «речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обуславливаемого ситуацией общения, взаимодействия людей между собой (друг с другом)». [4; 40]

Следовательно, делает вывод автор, и обучение речевой деятельности на иностранном языке должно осуществляться с позиции формирования и самостоятельной, определяющейся всей полнотой своих характеристик деятельности.

Особенность деятельностного типа обучения заключается, в том, что он по своему назначению и по своей сущности связан, прежде всего, с отдельным видом речевой деятельности, поэтому мы встречаем его широкое использование, когда речь идет об обучении чтению, аудированию, переводу и т.д. И только в одном из известных нам методов, пытающемся охватить обучение иностранному языку в целом, а именно в коммуникативном методе Е.И. Пассова, мы находим основные признаки деятельностного типа обучения.

По мнению Е.и. Пассова, автора коммуникативного метода, коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столь в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности, все направления прошлого и современности ставят такую цель), сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено.

Речевая направленность предполагает оречевленность упражнений, т.е. степень, меру их подобия речи. Это, прежде всего, касается упражнений для формирования навыков и означает использование в этих целях условно-речевых, а не языковых упражнений, а также исключение всяческих псевдоречевых упражнений в процессе развития речевого умения. Иными словами, все упражнения должны быть не в проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определенная речевая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника. Проблема, таким образом, сводится к организации речевого, (а не учебного) партнерства в учебном общении.

М.Б. Рахманина в автореферате диссертации «Типология методов обучения иностранным языкам» (М., 1998 г.) акцентирует внимание на следующем: «Речевое партнерство зависит в значительной степени от коммуникативного поведения учителя, что наконец, тоже входит в аспект речевой направленности обучения и обусловлено деятельностным характером общения». [12; 24]

По сути дела на всех этапах усвоения материала идет обучение именно общению. Но есть ряд моментов, которые требуют специального обучения. Так, для умения общаться особую роль играют: способность вступать в общение, свертывать его и возобновлять; способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять ее в тактике поведения вопреки стратегиями других общающихся; способность учета каждый раз новых (новых сразу нескольких) речевых партнеров, смены ролей партнеров, или обращенность общения; способность вероятностного прогнозирования поведения речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации.

Все сказанное выше относительно коммуникативного метода обучения говорению на иностранном языке позволяет утверждать, что предметом обучения в данном случае является речевая деятельность. В этом методе четко прослеживается выделение речевых умений говорения и предлагаются упражнения для их последовательного формирования. Все это в свою очередь дает основание утверждать, что коммуникативный метод обучения говорению Е.И. Пассова представляет деятельностный тип обучения иностранным языкам.

Вопросам коммуникативного обучения отводится значительное место в периодических изданиях, посвященных преподаванию иностранных языков. Так в журнале «Иностранные языки в школе» №4 за 2000 г. Содержится статья Р.П. Мильруда, посвященная современным принципам коммуникативного обучения иностранным языкам, где автор подчеркивает: «Коммуникативное обучение иностранным языкам представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого (не обязательно только коммуникативные) задания и приемы». [8; 9]

Мильруд формирует следующие принципиальные положения по коммуникативно-ориентированному обучению иностранным языкам:

1. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам осуществляется через «деятельностные задания» (activities). Они реализуются с помощью методических приемов (techniques) и создают упражнения (exercises).

2. Деятельностные задания для коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам строятся на основе игрового, имитационного и свободного общения.

3. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в положении «здесь и теперь» («here and now»).

Данная формулировка была впервые предложена Ф. Перлзом в так называемой гентальт-терапии. Положение «здесь и теперь» осуществляется, если на уроке:

* создаются условия для речемыслительного творчества учащихся;
* процесс иноязычного речемышления осуществляется непосредственно в момент развития речевой ситуации;
* иноязычное общение представляет собой спонтанный опыт.

Принципиальное положение - Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению.

При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. В общем виде эти условия сводятся к следующему:

* учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе обращения;
* каждый ученик группового общения остается в фокусе внимания остальных;
* самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний;
* поощряются пусть противоречивые, парадоксальные, даже «неправильные» суждения, но свидетельствующие о самостоятельности учащихся, об их активной позиции;
* участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания;
* использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла;
* языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего;
* отношения строятся на безоценочности, некритичности и «эмпатийности» (сопереживании и понимании переживаний других);
* учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил (errors) и случайные ошибки (mistakes).

Отметим, что речевые ошибки в условиях коммуникации не только возможны, но и нормальны. Разговорная грамматика (spoken grammar) допускает определенные отклонения от грамматики письменной речи. В ней наблюдаются эллиптические конструкции, односоставные предложения без подлежащего, неоконченные фразы, неуверенность и колебания, оговорки и др. Особенности разговорной грамматики важно учитывать в условиях коммуникативно-ориентированного обучения.

При гуманистическом подходе к обучению исчезают характерные для учебного процесса познавательные барьеры, снижающие мотивацию учащихся, побуждающие их к раздражительности и даже грубости, вынуждающие переключать внимание на другие, более благополучные и «безопасные» виды деятельности и «выпадать» из учебного процесса.

Гуманистический подход предполагает обучение, центрированное на ученике. Это означает, что ученик, а точнее, взаимодействующие между собой учащиеся являются центром познавательной активности на уроке.

«Типичным заблуждением в понимании сущности центрированного на ученике обучения является мнение отдельных учителей о том, что «важно держать ученика в центре внимания учителя». Ошибочность данной интерпретации в том, что такое обучение фактически центрировано на учителе, а не на ученике. Ученик становится центром познавательной активности, если выполняет на уроке самостоятельные задания индивидуально, в парах или малых группах. Цель, мотив, содержание и способ работы принадлежат ученику. Обучение на уроке превращается в учение». [8; 13]

В целом коммуникативный метод обучения говорению как виду речевой деятельности и средству общения включает в себя пять принципов: принцип речевой направленности; принцип индивидуализации при ведущей роли личностного аспекта; принцип функциональности; принципа ситуативности; принцип новизны.

Целью обучения иностранным языкам является не система языка, а иноязычная речевая деятельность, причем не сама по себе, а как средство межкультурного взаимодействия. Язык - элемент культуры, он функционирует в рамках определенной культуры. Следовательно, мы должны быть знакомы с особенностями этой культуры, особенностями функционирования языка в этой культуре. Речь идет о необходимости формирования страноведческой компетенции. Предметом речевой деятельности является мысль. Язык же - средство формирования и формулирования мысли. Отсюда следуют методические выводы, существенные для предмета нашего обсуждения.

Чтобы сформировать у школьников необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, а также лингвистическую компетенцию на уровне, определенном программой и стандартом, необходима активная устная практика для каждого ученика группы.

Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысль, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем чтобы дети акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции - формирования и формулирования этих мыслей.

Чтобы учащиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой (что, разумеется, важно), но искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

Основная идея подобного подхода к обучению иностранному языку, таким образом. Заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Вот почему мы обратились к методу проектов на этапе творческого применения языкового материала. 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 учащимся проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе межкультурного взаимодействия.

Мартьянова Т.М. в статье «Использование проектных заданий на уроках иностранного языка» (Иностранные языки в школе. - 1000. - №4) подчеркивает: «Выполнение проектных заданий позволяет школьникам видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, следствием чего является повышение интереса к этому предмету». [7; 19]

 2.2. Праздник как одна из форм проектной деятельности

Известный исследователь народной культуры М. Бахтин считает, что всякое производство - «это очень важная первичная форма культуры». [1; 116]

Культура праздника слагается из культуры игры, культуры слова, культуры движения, культуры музыкального звука, культуры моды, костюма, этикета, обычая, ритуала, словом, из совокупности разных культур.

С. Шмаков особо отмечает, что для детей праздник - всегда выдающееся событие, всегда веселье, торжество, приятное время – провождение и, конечно же, перерыв в однообразии учения. «Может быть, только дети обостренно чувствуют философию каждого праздника, выбранную поколениями?!». [14; 8]

Для детей праздник родствен игре природы и природе игры, ему свойственны вечные компоненты игры: мажорный тон (стиль), выключение из рамок обыденной жизни, установленное территориальное пространство, временные границы, правила и свободы, магическое «как будто бы». Любой детский грамотно сочиненный праздник, «развлекая, поучает…». Гармония игры и поучения - волшебная сила праздничного искусства. Давно известно: ребенок познает мир, играя. Игра как обязательный компонент праздника побуждает детей к творчеству «взаправду». Особенно актуально это для младшего школьного возраста, где игровая деятельность занимает важное место в познании окружающего мира.

Ребенок везде должен быть самим собой. И на празднике тоже. Потому сочинять и проводить праздники надо по правилам детской игры. А еще праздники любят необычность личного самовыражения, установку на творчество, образность, обрядность, карнавальность, сказочность, костюмированность, сюрпризность, импровизацию, народный колорит, эмоциональность и т.д. и т.п. А главное, за возможность «себя показать и других посмотреть».

Праздник - настоящий, традиционный или новационный - явление деятельное.

«Праздник - целостная система художественных образов» [13, 84] замечает исследователь детских праздников Г. Черный.

Значимость праздников, особенно детских, невозможно переоценить, ибо они, во-первых, часть духовного наследия народа, его чистейших родников творчества - обрядов, ритуалов, традиций и т.п. Во-вторых, праздники - сфера разностороннего творческого сотрудничества детей между собой детей и взрослых в процессе подготовки и проведения праздника. В-третьих, праздничные дни - ярчайшие события жизни, некие социальные рубежи, вехи, перспективы, на которые ориентируются, которые ждут.

Поведение праздников при изучении английского языка способствует формированию коммуникативных умений и знакомству с важнейшими элементами культурных традиций англоязычных стран.

Например, праздник «День всех матерей», который отмечается во второе воскресенье мая. Это своеобразная дань благодарности мамам за их заботу и любовь. История возникновения этого праздника такова: американка Анна Ярвис ежегодно чтила память своей матери в день ее смерти (в начале мая). В 1914 г. американский конгресс объявил День матери официальным праздником. Американские дети в знак любви дарят своим мамам красные гвоздики.

Папугина О.В. в статье «Сценарий праздника «Mother’s Day» (Иностранные языки в школе. - 2001. - №2) отмечает: «Это внеклассное мероприятие проводится во II классах школ с углубленным изучением английского языка. Праздник рекомендуется провести во втором полугодии…

Праздник сопровождается музыкальными номерами, сценками и т.п. (по усмотрению каждого учителя). За две недели до праздника дети получают следующие задания: придумать костюмы для участников сценок, написать сочинение – рассказ на тему “My Favorite Toy” (сочинение выполняется на альбомном листе с рисунком любимой игрушки: все сочинения выставляются на празднике для всеобщего обозрения).

Это второй по счету праздник, и он по сравнению с первым («Праздник букваря») проводится полностью на английском языке». [10; 71]

В другой своей статье данный автор предлагает разработку еще одного важного в англоязычных странах праздника “New Year Comes”.

«Это внеклассное мероприятие проводится накануне Нового года… Мы начинаем готовится к празднику за 2-3 месяца. Разучиваем стихи, песни, пьеску «Cinderrlla», продумываем и готовим костюмы, подарки детям от Санта Клауса, украшаем зал елкой с игрушками…». [9; 47]

Л.А. Булаева предлагает разработку праздника «Хэллоуин» и обращает внимание н то, что процесс подготовки не менее увлекательный, чем сам праздник, который, как известно, отмечается 31 октября. «В течение месяца на уроках английского языка ребята знакомятся с легендами, обычаями, традициями и суевериями, связанными с этим праздником разучивают стихи, слова печен и пьес. На уроках пения учащиеся подбирают музыкальное оформление вечера. На занятиях по рисованию пяти- и шестиклассники готовят небольшие квадратные визитки с общепринятыми символами этого дня: тыквой, ведьмой, скелетом, пауком и прочей «нечестью». Эти визитки раздают участникам вечера, что облегчает подведение итогов различных конкурсов». [3; 57]

 Заключение

По классификации типов проектов праздник относится к монопроектам, но имеет черты творческих и ролево-игровых. Это весьма удачная форма занятия, в ходе которого дети знакомятся с особенностями англоязычной культуры, особенностями функционирования языка в этой культуре. Праздник, как и любая другая форма проектной деятельности, дает возможность необходимой активной устной практики для каждого ученика. Игровая форма увлекает детей и способствует поддержанию познавательного интереса.

Проектная деятельность относится к коммуникативным методам обучения иностранным языкам. Коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая является не столько целью, сколько средством достижения практического пользования языком.

 Библиография

1. Бахтин М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. - М., 1965.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку. - М., 1988.
3. Булаева Л.А. Праздник «Halloween» в гимназии // Иностранные языки в школе. - 1999. - №5.
4. Зимняя И.Н. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М., 1985.
5. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку. - М., 2000.
6. Леонтьев А.а. Теория речевой деятельности. - М., 1971.
7. Мартьянова Т.М. Использование проектных заданий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 1999. - №4.
8. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 200. - №4.
9. Палугина О.В. Сценарий праздника «New Year Comes» // Иностранные языки в школе. - 2000. - №6.
10. Палугина О.В. Сценарий праздника «Mother’s Day» // Иностранные языки в школе. - 2001. - №2.
11. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. - №1.
12. Рахманина М.Б. Типология методов обучения иностранным зыкам: Автореф. дисс… - М., 1998.
13. Черный Т. Педагогическая технология праздника. – М., 1990.
14. Шмаков С. Нетрадиционные праздники в школе. - М., 1997.