



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ

**Метод проектов как средство формирования грамматической  
компетенции обучающихся**

**Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.05  
Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)**

**Направленность программы бакалавриата  
«Английский язык. Иностранный язык»  
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:  
76,61 % авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
«15» июня 2022 г.  
зав. кафедрой английского языка и  
МОАЯ Челпанова Елена Владимировна

Выполнила:  
студентка группы ОФ-503/091-5-1  
Базанихина Ольга Николаевна  
Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук, доцент  
Федотова Марина Геннадьевна

Челябинск  
2022

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	9
1.1 Цели и задачи обучения грамматике .....	9
1.2 Пути обучения грамматике .....	19
1.3 Метод проектов .....	32
Выводы по первой главе .....	43
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ .....	44
2.1 Цель, задачи, условия, проведения опытно-экспериментальной работы..	44
2.1.1 Определение контрольной и экспериментальной группы.....	48
2.1.2 Определение критериев, показателей и уровней сформированности грамматической компетенции .....	50
2.1.3 Варьируемые и не варьируемые условия .....	56
2.2 Методика обучения грамматике на основе метода проектов.....	56
2.3 Обобщение результатов опытно-экспериментального обучения.....	71
Выводы по второй главе .....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	77
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	79
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	84

## ВВЕДЕНИЕ

К настоящему моменту, одним из центральных аспектов в сфере образования является становление личности, которая отвечает актуальным потребностям. Вследствие этого, необходимость в современном, деятельном человеке, который способен самостоятельно принимать и умеющий своевременно приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям современной жизни, крайне возрастает.

В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом среднего общего образования, одной из целей обучения иностранному языку является формирование грамматической компетенции учащихся, которая в свою очередь включается в языковую компетенцию, которая также является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции. Грамматическая компетенция складывается из знаний грамматических средств и явлений из области морфологии и синтаксиса и из навыков и умений адекватно использовать грамматические явления в речевой деятельности в различных ситуациях общения для решения коммуникативных задач.

В теории методики хотя и отводится значительное место для овладения учащимися грамматической компетенцией, но анализ теоритических исследований, а также приведенное нами исследование демонстрирует то, что 73% учащихся владеют грамматической компетенцией на среднем и низком уровнях, что свидетельствует о наличии противоречия между требованиями Федерального государственного стандарта и уровнем сформированности грамматических умений обучающихся.

Данное противоречие позволило определить проблему исследования, принцип которого заключается в том, как наиболее эффективно организовать методику обучения грамматической компетенции на уроках иностранного языка в основной школе.

Таким образом, актуальность выбранной темы исследования обусловлена:

- 1) требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта и требованиями к ЕГЭ, направленные на развитие прагматического аспекта обучения иностранному языку;
- 2) недостаточным уровнем разработанности формирования грамматической компетенции в обучении иностранному языку;
- 3) недостаточным уровнем развития методико-технологического инструментария для формирования грамматической компетенции.

Исходя из актуальности проблемы формирования грамматической компетенции, была сформулирована тема исследования – «Метод проектов как средство формирования грамматической компетенции обучающихся».

Целью выпускной квалификационной работы является рассмотрение проекта, как средства формирования грамматической компетенции.

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку в основной школе.

Предметом исследования выступает проект, как средство формирования грамматической компетенции учащихся.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что обучение грамматики будет успешным, при его осуществлении на основе проектной технологии обучения иностранным языкам.

Поставленная цель предполагает решения следующих исследовательских задач:

1. Провести контент-анализ методической и психологопедагогической литературы по проблеме формирования грамматической компетенции.
2. Разработать модель проекта направленного на формирование грамматической компетенции учащихся и определить условия его эффективного использования в процессе обучения английскому языку в основной школе.

3. Организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанного нами проекта при обучении грамматики в английском языке в основной школе.

4. Описать и проанализировать результаты опытноэкспериментального обучения, используя методы математической обработки данных.

Для решения поставленной задачи использованы следующие **методы** исследования:

1) анализ, систематизация, обобщение методической, психологической, лингвистической литературы, а также нормативных документов;

2) изучение, обобщение педагогического опыта формирования грамматической компетенции;

3) моделирование;

4) опытно-экспериментальное обучение, наблюдение и анкетирование;

5) методы математической обработки статистики результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы таких авторов как: И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н.Соколова, А.А.Леонтьев, Ф.Х.Мустафина, Е.И. Пассов, К.М Кантор, И.В. Чернецкая, PennyUr, А.К.Карпов, Н.Ю. Пахомова.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении основ создания и оформления методической системы как фактора формирования грамматической компетенции, которые состоят в том, что формирование грамматических навыков направлено на освоение грамматических компетенций в контексте разработанной методической системы и подготовки к ЕГЭ.

Практическая значимость исследования предполагает, что полученные результаты и сформированные на их основе выводы могут

служить основой для совершенствования формирования грамматической компетенции в основной школе.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается:

- 1) применением адекватных методов исследования;
- 2) опорой на достижения науки методики и смежных наук;
- 3) результатами опытно-экспериментального обучения.

Исследование проводилось на базе МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинска в 6А классе в 2021 году. В исследовании приняло участие 28 обучающихся.

Цели и задачи данной работы определили её структуру. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложений

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, формулируется цель, задачи исследования, определяются объект, предмет и методы исследования, выдвигается гипотеза, устанавливается теоретическая и практическая значимость работы, обосновывается достоверность полученных результатов.

В первой главе представлена теоритическая база разработки метода проектов, как средство формирования грамматической компетенции.

Во второй главе описывается организация процесса опытноэкспериментального обучения, его результаты.

В заключении подводятся итоги проведенного исследования, формулируются выводы.

В списке литературы находится 52 наименования использованной литературы, из них 6 англоязычных изданий.

Понятийная база исследования состоит из таких терминов как:

1. Грамматика – наукао строе языка, система морфологических категорий и форм, синтаксических категорий и конструкций, способов

словопроизводства. В грамматике выделяют морфологию и синтаксис, реже словообразование.

2. Морфология (от греч. *morphe* – форма и *logos* – слово, учение) исследует формы слова и выражаемые ими значения, синтаксис (от греч. *syntaxis* – порядок, построение) – формы слова, словосочетания и предложения и их значения.

3. Компетенция – это комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных человеком, в том числе в процессе обучения языку, и составляющий содержательный компонент его деятельности

4. Грамматическая компетенция – способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка.

5. Компетентность – это свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции.

6. Грамматический минимум – набор структур отобранный в соответствии с определенными принципами.

7. Проект – это проявление творческой активности человеческого сознания, через который в культуре осуществляется деятельностный переход от небытия к бытию.

8. Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом, а также совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде конечного продукта.

9. Система уровней владения языком – система описания этих уровней с использованием стандартных категорий.

10. Активный минимум – материал, который служит отработкой для его использования во всех видах речевой деятельности

11. Пассивный минимум – это материал, который служит для узнавания при чтении и аудировании.

12. Пассивному грамматический минимум – грамматические явления, наиболее употребительные в письменной речи, которые ученики должны понять на слух и при чтении.

13. Компонентный состав содержания обучения грамматике – материальные формы ИЯ в виде суффиксов, префиксов, целостных словоформ, знания о грамматических формах ИЯ, зафиксированных в грамматических категориях (роде, числе, падеже и т.п.), в правилах образования и употребления этих форм, действия по грамматическому оформлению речи (продуктивные и рецептивные грамматические навыки).

14. ИмPLICITный подход обучения – обучение грамматике без объяснения правил.

15. ЭкPLICITный подход обучения – обучение грамматике ИЯ с объяснениями правил.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

## 1.1 Цели и задачи обучения грамматике

На современном этапе развития общества меняется подход к образованию. Сегодня задача системы образования состоит не в передаче объема знаний, а в том, чтобы научить учиться, т.е. сформировать ключевые компетенции, необходимые в дальнейшей жизни. Стандарт нового поколения способствует решению этой задачи.

Грамматика, как аспект обучения, всегда являлась предметом дискуссий и обсуждений.

Но, тем не менее, следует отметить, что в настоящее время наблюдаются тенденции к снижению роли грамматики при обучении иностранному языку, так как, исходя из многочисленных наблюдений, стало понятным, что учащиеся не осваивают практического владения грамматическими явлениями.

Учащиеся не понимают ни практической значимости изучения грамматических терминов и понятий, ни целей грамматического анализа. Но как бы то ни было, роль грамматики в организации коммуникации остается одной из самых важных и доминантных.

Н.Д. Гальскова говорит: «...можно привести примеры сохранения доминирующей роли грамматики в обучении иностранному языку, о чем свидетельствуют отечественные программы и учебники, создающиеся в ряде случаев не на основе методической целесообразности, а под влиянием особых мнений лингвистов, а также ряда социально-политических факторов» [16].

Итак, как было отмечено ранее, грамматика играет важную роль при обучении иностранным языкам, а также занимает значимое место в системе образования отдельных стран мира.

Важность усвоения грамматическим материалом обуславливается следующим:

1. Овладение грамматическим строем языка в том или ином объеме обеспечивает выражение мыслей в устной и письменной форме и понимание их на слух и при чтении.

2. Овладение грамматическим материалом помогает избежать трудностей понимания при общении на ИЯ

3. Учащиеся узнают новые факты и явления, лингвистические понятия и грамматические категории, не свойственные родному языку.

4. Изучение грамматики иностранного языка помогает лучше осознать грамматический строй родного языка, развивает логическое мышление учащихся, их наблюдательность, способность к анализу и синтезу.

Прежде всего целесообразно ознакомиться, в общем, с понятием ФГОС.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования является совокупностью ряда требований, обязательных при реализации основной образовательной программы общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Грамматика – это формальный строй языка, то есть система морфологических категорий и форм, синтаксических категорий и конструкций, всех видов и способов словопроизводства [12].

В нашем исследовании мы приводим несколько определений понятия «грамматика», но, следет отметить, что за основу мы берем определение Е.И. Пассова.

Е.И. Пассов в своей книге «Основы методики обучения иностранным языкам» (Изд-во «Русский язык», 1998), определяет грамматику как «строй языка и наука об этом строе» [2].

С.А. Крылов дает такое понятие грамматики как: «Грамматика – наука о строе языка, система морфологических категорий и форм, синтаксических категорий и конструкций, способов словопроизводства. В грамматике выделяют морфологию и синтаксис, реже словообразование» [1].

Пенни Ур в книге «A Course in Language Teaching» рассматривает грамматику как способ постановки слов, с целью получения правильного предложения [3].

Выделяют общую и частную грамматику [4]. Если говорить об общей грамматике, то она изучает универсальные грамматические черты и свойства, характерные всем языкам или ряду языков. Что касается частной грамматики, то исследует грамматический строй конкретного языка, например, грамматика русского, английского, французского и других языков.

Также необходимо отметить, что в соответствии с основными характеристиками грамматического строя языка противопоставляют формальную и функциональную грамматику [4]. Формальная грамматика описывает грамматический строй языка от формы к значению, функциональная – от значения к выражающим его формам.

Граматику разделяют также на историческую и описательную [5]. Историческая, или диахроническая, грамматика изучает строй языка в его развитии или на отдельных прошлых ступенях, исследует те изменения, которые происходят в грамматическом строе того или иного языка с течением времени.

Описательная, или синхроническая, грамматика изучает состояние грамматического строя языка в определенный период, обычно соответствующий моменту написания грамматики [5].

Разновидностью описательной грамматики является сопоставительная, или контрастивная, грамматика, описывающая сходства и различия в строе родственных или неродственных языков в какой-либо

определенный момент – современный или прошлый – их существования [5].

Следует подчеркнуть, что внутри грамматики выделяют морфологию и синтаксис.

Доктор филологических наук А.К.Карпов обозначает синтаксис и морфологию как: «Морфология (от греч. *morphe* – форма и *logos* – слово, учение) исследует формы слова и выражаемые ими значения, синтаксис (от греч. *syntaxis* – порядок, построение) – формы слова, словосочетания и предложения и их значения» [6].

Другими словами, морфология – это грамматика слова, а синтаксис – это грамматика слова, словосочетания и предложения.

Морфология в английском отходит на задний план, так как считается, что в нем бедная морфемика.

Если говорить о грамматике английского языка, то это прежде всего соединение правил, касающихся предлогов, различных частей речи, видов английских глаголов и их времен, членов предложения и так далее. Иначе говоря, английская грамматика – все то, что дает возможность из отдельных слов составлять предложения.

Артикли, существительные, местоимения, глаголы и их наклонения, прилагательные, наречия, числительные, междометия, служебные части речи (союзы, предлоги, частицы), виды предложений, времена – всё это представляет собой грамматику английского языка.

Основной целью обучения грамматики в школе является формирование у учащихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма.

Алексей Алексеевич Леонтьев убежден что: «Обучать грамматике иностранного языка – значит формировать специфические для этого языка механизмы, причем так, чтобы у учащихся одновременно складывались

определенные грамматические знания, чтобы они были «в рабочем состоянии», т.е. обучать так, чтобы это была грамматика «в голове» [7].

Инесса Львовна Бим выделяет две основные цели в обучении грамматике [8]:

1. Научить учащихся грамматически правильно оформлять свои устно-речевые высказывания, концентрируя при этом основное внимание на содержании;

2. Научить учащихся распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, направляя основное внимание на извлечение содержательной информации.

Существое такое понятие, как грамматический минимум. Прежде всего, грамматический минимум – набор структур отобранный в соответствии с определенными принципами, этот набор является необходимым и достаточным для использования языка как средства общения в заданных программой пределах и реальных для его усвоения условиях [9].

При обучении ИЯ выделяют активный и пассивный минимум материала [9]. Активный материал предполагает отработку для использования во всех видах речевой деятельности, а пассивный служит для узнавания при чтении и аудировании. Как правило, активный грамматический материал изучается в начальной и основной школе, а более сложные грамматические явления, отнесенные к пассивному минимуму, – в старшей школе.

Грамматический материал отбирается согласно определенным принципам. В активный минимум включаются те явления, которые являются совершенно необходимыми для экспрессивных видов речевой деятельности. Общепринятыми принципами отбора в активный грамматический минимум считаются [9]:

- 1) принцип распространенности в устной и письменной речи;

2) принцип образцовости (материал должен служить образцом для построения по аналогии);

3) принцип исключения синонимических грамматических явлений (нейтральное в стилистическом отношении). Из всех грамматических синонимов для выражения долженствования во французском языке выбирается глагол *devoir*.

Виды упражнений, направленные на формирование активного грамматического минимума:

1. Упражнения в имитативном воспроизведении грамматических явлений.

2. Упражнения в видоизменении грамматических явлений.

3. Упражнения в видоизменении грамматической формы.

4. Упражнения в исправлении смысловых ошибок.

5. Упражнения в комбинировании грамматических явлений для выражения мысли в устной речи.

К пассивному грамматическому минимуму относятся грамматические явления, наиболее употребительные в письменной речи, которые ученики должны понять на слух и при чтении. Объем пассивного минимума может быть больше объема активного минимума. К главным принципам отбора грамматических явлений в пассивный минимум относятся [9]:

1) принцип распространенности в книжно-письменном стиле речи;

2) принцип многозначности.

Что касается пассивного грамматического минимума, то упражнения носят устный характер. Упражнения в овладении ПГ минимумом имеют целью формирование навыков узнавания формы, соотнесение ее со значением и на этой основе – проникновение в смысл читаемого, узнавание иноязычной формы – отправной момент чтения, предполагает владение ее информативными сигнальными признаками.

В грамматический минимум включаются как единичные, так и общие грамматические понятия, которые обычно в виде списка приводятся в учебных программах по ИЯ для начальной, основной и полной средней школы.

Практическое владение иностранным языком подразумевает под собой владение фонетической, лексической и грамматической сторонам устной и письменной речи, которые находятся во взаимосвязи друг с другом.

Содержание обучения грамматике, прежде всего, это комплекс всех составляющих, на основе которых осуществляется развитие и формирование грамматических навыков.

Прежде всего, стоит отметить, что такое грамматический навык.

Е.И.Пассов определяет грамматический навык как: «способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче и оформить ее соответственно нормам данного языка, причем все это – мгновенно» [2].

В грамматическом навыке можно выделить составляющие частные действия:

- выбор структуры, адекватной речевому замыслу говорящего (в данной ситуации);
- оформление речевых единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определённым временным параметром;
- оценка правильности и адекватности этих действий [13].

Некоторые методисты различают морфологические и синтаксические навыки устной и письменной речи, а также рецептивные грамматические навыки. При этом рецептивные грамматические навыки делятся еще на рецептивно-активные (если воспринимается материал, который учащиеся знают активно) и на пассивно-рецептивные навыки (в рамках пассивно усваиваемого грамматического материала). Кроме того, различают языковые и речевые грамматические навыки.

Под речевым грамматическим навыком понимается автоматизированное употребление грамматических (морфологических и синтаксических) явлений в речи на основе «грамматического чувства». Речевые грамматические связи формируются в процессе приобретения человеком индивидуально-речевого опыта, т.е. овладения различными видами речи – ситуативной и контекстной, диалогической и монологической, устной и письменной.

Под грамматическим навыком говорения подразумевается правильное коммуникативно-мотивированное автоматизированное употребление грамматических явлений в устной речи. Грамматические навыки, обеспечивающие правильное формообразование и формоупотребление, можно назвать речевыми морфологическими навыками (к примеру, образование личных окончаний глаголов). Те навыки, которые отвечают за верное автоматизированное расположение слов во всех типах предложений, определяются как синтаксические речевые навыки.

Морфологические и синтаксические речевые навыки письменной речи носят более аналитический (дискурсивный) характер благодаря специфике письменного вида речи. Здесь становится возможным возвращаться к уже написанному, исправлять и изменять уже созданный текст [14].

Условия формирования грамматических навыков:

- предварительное слушание, т.е. внимание учащегося требуется направить на восприятие какой-либо структуры,
- имитация в речи, т.е. воспроизведение структур в речи, оно должно быть связано с определенной речевой задачей – повторить, чтобы согласить или не согласиться,
- однотипность фраз, построенных на основе речевого образца,

- использование в упражнениях действий по аналогии, образцов действий,
- профилактика ошибок в речи,
- разнообразие способов автоматизации, что порождает способность учащегося использовать навыки в различных ситуациях,
- речевой характер упражнений [15].

Если говорить про компоненты, входящие в состав содержания обучения грамматики, то это такие компоненты, как лингвистический, психологический и дидактико-методический [11].

Лингвистический компонент включает в себя следующие составные части:

1. Грамматический минимум (активный, пассивный)
2. Объективные трудности усвоения грамматических явлений – это трудности в морфологическом строе (временные формы, падежные окончания) и синтаксическом строе (фиксированный порядок слов).
3. Грамматические понятия, отсутствующие в родном языке (артикл, категории времён и др.)
4. Психологический компонент содержания обучения грамматике иностранного языка включает в свою структуру:
5. учёт интересов и мотивов по овладению грамматической стороной речи;
6. характер взаимодействия грамматических навыков с другими видами обучения.

Дидактико-методический компонент управляет деятельностью обучающихся по освоению грамматического материала. Он предусматривает формирование навыков самостоятельной работы над данной стороной речи, а именно навыки использования грамматических таблиц, схем, справочников.

Введение грамматического материала должно быть разбито на определенные этапы:

1. Введение грамматических явлений, на котором происходит знакомство с грамматическим явлением, его формой, значением и употреблением в речи.
2. Изложение грамматического материала.
3. Закрепление грамматического материала.
4. Контроль понимания изученного.
5. Повторение изученного грамматического материала.

К упражнениям, формирующим грамматический навык, предъявляются определенные требования, выполнение которых ведет к качеству формирования навыка [15]:

- ситуативность упражнений (специально созданная либо естественная),
- мотивированность,
- регулярная повторяемость однотипных фраз,
- направленность произвольного внимания учащегося на цель и содержание высказывания,
- организация упражнений, обеспечивающих безошибочность действий учащегося,
- имитация коммуникативной направленности,
- нормальный речевой темп.

Типы упражнений на формирование грамматических навыков.

Основным фактором, обуславливающим успех обучения речевой деятельности, являются упражнения, так как в упражнениях, моделирующих деятельность, формируются, развиваются и совершенствуются речевые навыки и умения.

Целесообразно выделить три типа упражнений для обучения учащихся речевой деятельности:

- 1) языковые,
- 2) условно-речевые,
- 3) подлинно речевые упражнения.

Подлинно речевыми упражнения называются упражнения в естественной коммуникации в различных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме). Она представляет собой обмен информацией, мотивированный целями и условиями обучения. В искусственных школьных условиях овладения иностранным языком этот тип упражнений является наиболее творческим и самым сложным для обучающихся, поэтому он завершает всю систему упражнений и используется для развития речевых умений («Опишите ситуацию, изображенную на рисунке», «Прослушайте текст, прокомментируйте поступки действующих лиц» и т.д.).

Упражнения, имитирующие речевую коммуникацию в учебных условиях, являются учебно-речевыми или условно-речевыми («Ответьте на вопросы по рисункам», «Ответьте на вопросы, употребив указанную грамматическую форму»). Этот тип упражнений является наиболее эффективным для формирования речевых навыков во всех видах речевой деятельности.

К языковым относятся все упражнения, в которых нет коммуникативной направленности («Перепишите предложения, поставив глаголы в нужном времени», «Дополните предложения соответствующими глаголами»), тренировочные упражнения («Перепишите предложения в вопросительной форме», «Образуйте из двух предложений одно сложноподчиненное», «Постройте предложение по образцу»), упражнения, содержащие некоторые элементы учебной речевой коммуникации («Замените прямую речь косвенной», «Напишите предложения в пассиве»).

## 1.2 Пути обучения грамматике

Первые материалы об изучении иностранных языков относятся к весьма далеким временам: в эпоху расцвета культуры в Сирии, древнем Египте, Греции, Риме иностранные языки имели практическое и общеобразовательное значение в силу оживленных торговых и культурных связей между этими странами. Их роль не ослабевала также и в период средневековья, о чем свидетельствуют литературные памятники того времени и лексические заимствования, отраженные в словарях западноевропейских языков. Сначала греческий, а затем латинский языки становились теми основными иностранными языками, которым обучали приватно и в школах. Однако ни один иностранный язык на протяжении всей истории развития культуры стран Европы не играл такой исключительной роли, как латинский (в течение пятнадцати столетий). Лишь с развитием национальных языков в Западной Европе латинский язык теряет свою главенствующую роль, оставаясь, однако, в общеобразовательной системе обучения на долгие годы. Знание латыни было первым признаком учености. Еще в начале прошлого столетия в Германии на латинском языке писали и защищали диссертации. Для обучения латинскому языку использовались переводные методы, которые в дальнейшем оказали существенное влияние на методику преподавания западноевропейских языков – французского, немецкого и английского.

История методики преподавания иностранных языков знает многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения иностранным языкам. Самым древним был метод натуральный, который ничем не отличался от того метода, которым ребенка обучают родному языку. Иностранный язык осваивался путем подражания готовым образцам, путем многократного повторения и воспроизведения нового материала по аналогии с изученным.

Естественный метод, преследовавший чисто практические цели – прежде всего умению говорить и читать легкий текст, – долго удовлетворял потребности общества, в котором продуктивное владение

иностранным языком было привилегией его высших слоев. Но, следует отметить, что с возникновением школ, где иностранный язык являлся общеобразовательным предметом, было понятно, что естественный метод не является эффективным и вскоре он был заменен переводным методом, который возник в рамках когнитивно-лингвистического подхода.

Когнитивный подход к изучению языка основывается на представлении о том, что в основе языковой системы лежит система знаний о мире, которая формируется в сознании человека в результате его познавательной деятельности. В основе грамматики-переводного метода лежит изучение грамматики. Фонетика не существовала как аспект, лексика изучалась бессистемно, в качестве иллюстраций к грамматическим правилам. Основным средством обучения языку был дословный перевод. Грамматика новых западноевропейских языков искусственно подгонялась под систему латинского языка. Обучение иностранному языку было направлено на развитие логического мышления, тренировку мыслительных способностей. Язык изучался формально, полусознательным, полумеханическим путем. Весь материал (правила и примеры к ним) заучивался наизусть, без предварительной аналитической работы, которая обеспечивает осознание материала [30].

Обучение грамматики невозможно без формирования грамматического навыка. Грамматический навык является неотъемлемой частью любого речевого умения: чтения, аудирования, говорения и письма. Он влияет на эффективность, как понимания чужой, так и построения собственной речи. Данный навык формируется в рамках деятельностного подхода. В первую очередь, следовало бы упомянуть, что данный подход является одним из наиболее эффективных и часто практикуемых, так как данный подход ориентируется не столько на усвоение знаний, сколько на формирование навыков и умений, развитие творческой деятельности. Именно этот подход позволяет избежать разрыва между теоретическими знаниями и применением их на практике [29].

В пределах компетентного подхода формируется грамматическая компетенция. Компетентный подход является отражением осознанной потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания. Компетенции рассматриваются как осознанная человеком способность (возможность) реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации.

На практике существуют два подхода к определению компетенций [20]:

Американский: компетенции рассматривают как модель поведения работника. При наличии необходимых знаний и навыков сотрудник априори способен обеспечить требуемое качество и эффективность работы;

Европейский: компетенции рассматривают как описание рабочих задач и ожидаемых результатов работы. То есть способность человека обеспечить принятые стандарты работы.

Есть принципиальное различие между компетенцией и компетентностью. Приведем различия этих двух понятий на рисунке 1:



Рисунок 1 – Отличия понятий «компетенция» и «компетентность»

Итак, грамматическая компетенция – это прежде всего знание «грамматических элементов языка и умение ими пользоваться в процессе общения» [21, с. 53]. Под грамматической компетенцией мы понимаем «способность индивида коммуникативно целесообразно и ситуативно адекватно пользоваться иноязычными грамматическими знаниями, навыками и умениями в целях адекватной реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения» [22, с. 39].

Грамматическую компетенцию мы связываем со знанием учащихся грамматических средств и умением адекватно использовать их в речи. Данная компетенция предполагает:

- 1) способность понимать и выражать определенный смысл, оформлять его в виде высказываний, построенных по правилам данного языка;
- 2) знание грамматических правил, объединяющих отдельные лексические единицы в осмысленное высказывание;
- 3) навыки и умения адекватно использовать грамматические явления в речевой деятельности в различных ситуациях общения для решения коммуникативных задач [23, с. 54].

В процессе формирования грамматической компетенции важным становится приобретение учащимися грамматических навыков, состоящее из нескольких последовательных этапов:

- 1) ознакомление с грамматическим явлением;
- 2) подражание (выполнение по образцу);
- 3) трансформация грамматического явления;
- 4) продуктивное использование грамматических форм.

Имплицитный и эксплицитный подходы к обучению грамматике, традиционно, являются основополагающим [16].

Это два принципиально разных подхода, ведь имплицитный подход – объяснение грамматики без объяснения правил, а эксплицитный с объяснениями.

Овладение грамматической компетенцией может быть осуществлено эксплицитным или имплицитным путем, т.е. либо через осознанное, системное обучение, в процессе решения проблемных задач, либо через непроизвольное, интуитивное обучение в процессе реальной коммуникации.

В практическом смысле эксплицитное знание связано с языком и использованием (применением) языка. Это знание ускоряет и улучшает восприятие и точное использование языка и имеет важное значение для оценки языкового результата. Это осознанное знание грамматических правил, изучаемых через формальное обучение на занятиях, в рамках контролируемого процесса обучения. Оно также может осуществляться через выполнение заданий по исправлению ошибок.

В пределах каждого из упомянутых подходов сформировались по два метода, которые корнями уходят в стратегию этих подходов, но значительно отличаются принципами, практическими приемами, последовательностью действий.

Дедуктивный подход означает движение от общего к частному, то есть от теорий и правил к их применению [16]. При обучении грамматике дедуктивный подход может быть назван ориентированным на правило (rule-driven) [17]. При таком подходе грамматика представляется эксплицитно (четко и понятно), за этим следует практика по ее применению. Сначала студент должен понять и выучить само правило, а затем научиться использовать его в предложениях. При данном методе освоение правила основывается на его изучении и многократном использовании в примерах. В случае применения дедуктивного подхода, презентация грамматического явления должна сопровождаться примерами, быть краткой, четкой и понятной, вовлекать студентов в процесс анализа правила.

Индуктивный подход – метод перехода от частного к общему [16]. В обучении грамматике его называют обучением, ведущим к открытию

правил. Данный метод предполагает, что преподаватель обучает грамматике, начиная с представления примеров предложений, а студенты понимают правило на основе данных примеров. Презентация грамматических правил может быть как устной так и письменной. Этот подход побуждает студентов активно участвовать в процессе и вырабатывать свои собственные стратегии для решения поставленных задач.

В наше время данные подходы редко используются в «чистом виде». Учитель может модифицировать те или иные методы и варьировать их использование. Выбор какого-либо метода зависит от возраста, уровня языковой компетенции учеников, целей курса, а также особенностей самого грамматического материала. Наиболее распространенным в настоящее время в практике школьного обучения грамматике является дифференцированный подход, построенный на основе выборочного использования положений двух традиционно сложившихся подходов, отмеченных выше.

Рассмотрим классификацию методов эксплицитного подхода в таблице 1 (с объяснением правил) согласно Е.Н.Солововой [18]:

Таблица 1 – это классификация методов эксплицитного подхода согласно Солововой Е.Н.

Дедуктивный метод	Индуктивный метод
<p>От общего – к частному. От правила – к действию. Последовательность действий:</p> <p>1) Изучается правило, сформулированное обычно с использованием специфических грамматических терминов.</p> <p>2) Учащиеся находят данное грамматическое явление или структуру в предложениях или в</p>	<p>От единичного – к общему. Учащиеся сами формулируют правило, пытаясь через контекст осмыслить новое грамматическое явление, определить его форму и выяснить закономерности его употребления. Последовательность действий:</p> <p>1) Дается текст или набор предложений, где часто встречается</p>

*Продолжение таблицы 1*

<p>тексте, называют его форму, объясняют, в каком значении оно употреблено в данном контексте.</p> <p>3) выполняются подстановочные упражнения по аналогии с образцом.</p> <p>4) Затем происходит переход к упражнениям на трансформацию в соответствии с правилом.</p> <p>5) Переводные упражнения с родного языка на иностранный.</p> <p>Плюсы:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· осуществляет реализацию принципов сознательности, научности;</li><li>· обеспечивает пооперационную отработку грамматического навыка;</li><li>· способствует формированию учебных умений и навыков, большей автономии учащихся;</li><li>· может быть использован при самостоятельной работе.</li></ul> <p>Минусы:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– трудность понимания грамматической терминологии;</li><li>– часто грамматика отрабатывается на «безликих» предложениях, вне связного</li><li>– речевого контекста, вне актуализируемой лексики и тематики общения, что приводит к тому, что грамматический навык существует словно сам по себе, вне формируемых речевых умений.</li></ul>	<p>новое грамматическое явление, в том числе и на контрасте с уже известными грамматическими явлениями/формами/структурами.</p> <p>Учитель формулирует речевую задачу. Уместно использовать различные подсказки в тексте, например, подчеркивание или выделение разными цветами особенностей формы данной грамматической структуры, подбор таких предложений, где контекст использования данной структуры настолько однозначен, понятен и прозрачен, что учащиеся смогут с легкостью вывести правило. Задание должно быть посильно для учащихся, иначе оно займет неоправданно много времени, а неправильные выводы, сделанные самостоятельно, могут закрепляться в сознании и приводить в дальнейшем к устойчивым ошибкам.</p> <p>2) Формулировка учащимися правила образования/использования грамматической структуры, корректируемая учителем.</p> <p>3) Выполнение упражнений на подстановку.</p> <p>4) Выполнение упражнений на трансформацию.</p> <p>5) Переводные упражнения.</p>
---	--

Продолжение таблицы 1

	<p><b>Плюсы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– обеспечивает реализацию проблемного обучения;</li> <li>– стимулирует самостоятельное языковое наблюдение;</li> <li>– развивает догадку по контексту;</li> <li>– способствует лучшему запоминанию изучаемого материала.</li> </ul> <p><b>Минусы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– может занимать много времени;</li> <li>– не все языковые явления можно объяснить индуктивно;</li> <li>– неверно выведенное правило может приводить к устойчивым ошибкам.</li> </ul>
--	--

Имплици́тный подход (без объяснения правил) по Е.Н. Солововой [18]:

Таблица 2 – имплицитный подход по Солововой Е.Н.

Структурный метод	Коммуникативный метод
<p>В основу положены упражнения на отработку структурных моделей.</p> <p>Выполнение упражнений на подстановочных таблиц, изданных в 1916 г. Предполагает следующую последовательность действий:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Аудирование речевых образцов с грамматической структурой в той или иной последовательности.</li> <li>2) Хоровое и индивидуальное проговаривание образцов за учителем или диктором.</li> </ol>	<p>Здесь существует множество частных методов, начиная с метода гувернантки и заканчивая различными интенсивными методами. Наиболее общие для них положения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Предваряющее слушание подлежащего к усвоению материала в конкретной речевой ситуации.</li> <li>2) Имитация в речи при наличии речевой задачи, что исключает чисто механическое, бездумное повторение.</li> </ol>

Продолжение таблицы 2

<p>3) Вопросно-ответные упражнения с учителем и в парах с использованием отрабатываемых структур.</p> <p>4) Учебный диалог с несколькими структурами.</p> <p>Плюсы данного метода:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· грамматическая структура становится объектом длительной и специальной отработки;</li> <li>· у учащихся формируется динамический стереотип, готовность и способность автоматизировано употреблять готовую грамматическую структуру в речи, поскольку частота повторения однотипных действий с ней фиксирует ее в памяти как неделимое целое.</li> </ul> <p>Минусы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· упражнения носят механический, монотонный характер;</li> <li>· учащимся скучно, они быстро устают;</li> <li>· упражнения исключают речевой характер отработки;</li> <li>· содержательная и речевая ценность предложений, как правило, невысока, поскольку все внимание направлено только на отработку формы.</li> </ul>	<p>3) Группировка схожих по смыслу/форме фраз, одновременная отработка однотипных фраз, создание структурного образа речевой ситуации.</p> <p>4) Разнообразие обстоятельств автоматизации.</p> <p>5) Действия по аналогии в схожих ситуациях общения.</p> <p>Плюсы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· высокая степень мотивации учащихся;</li> <li>· речевая направленность отработки;</li> <li>· разнообразие речевых контекстов использования.</li> </ul> <p>Минусы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· недооценка принципа сознательности;</li> <li>· большая подготовка со стороны учителя;</li> <li>· специальный набор речевых этюдов, что далеко не всегда есть в арсенале каждого учителя;</li> <li>· продолжительность во времени.</li> </ul>
--	---

Дифференцированный подход к обучению грамматике позволяет сочетать различные подходы и методы с учетом особенностей обучения.

Е.Н.Соловова утверждает, что в начальной и средней школе наиболее эффективным является использование индуктивного метода так как [18]:

1. Именно на данном этапе активно формируется механизм языковой догадки;
2. Характер грамматического материала в большинстве случаев допускает выведение правила по контексту самими учащимися;
3. При корректировке выведенного учащимися правила учитель может избежать употребления трудных грамматических терминов, свойственных грамматическим справочникам.

Для закрепления грамматических навыков необходимо увеличить количество условно-речевых и собственно речевых упражнений и заданий. Наиболее эффективным в данном случае будет использование разнообразных грамматических игр, направленных на отработку грамматических навыков в значимом, коммуникативно-ориентированном контексте.

В старшей школе и на продвинутом этапе обучения, как правило, используют дедуктивный метод, поскольку:

1. Уровень языковой грамотности, академических умений уже достаточно высок и позволяет эффективно использовать специальную справочную литературу как в классе, так и при самостоятельной работе;
2. Грамматические структуры, изучаемые на продвинутом уровне, достаточно сложны, и их вряд ли можно понять самостоятельно, а если и возможно, то временные затраты будут непозволительно велики;
3. В старшей школе акцент делается на дальнейшее развитие автономности учащихся, формирование умений самостоятельно преодолевать возникающие трудности, проводить самооценку и коррекцию полученных знаний и умений.

В методической литературе выделяют три этапа формирования грамматического навыка в продуктивной речи: 1) ознакомление и первичное закрепление; 2) тренировка; 3) применение.

Целью первого этапа является создание ориентировочной основы грамматического действия для последующего формирования навыка в различных ситуациях общения. На этом этапе необходимо раскрыть значение, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль ее понимания и первичное закрепление.

Второй этап – тренировка практического использования грамматического материала. Формирование речевого грамматического навыка предполагает развитие способности относительно точно воспроизводить изучаемое явление в типичных для его функционирования ситуациях и развитие его гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. С этой целью используются имитационные (упражнения, в которых учащийся для выполнения речевой задачи находит языковые формы, лексические единицы в реплике учителя (в речевом образце) и использует их, не изменяя), подстановочные (упражнения характеризуются тем, что в них происходит подстановка лексических единиц в структуру какой-либо грамматической формы), трансформационные упражнения (предполагают определенную трансформацию реплики (или части реплики) учителя, собеседника, что выражается в изменении порядка слов, лица или времени глагола, числа существительного и т.п.), а также упражнения по комбинированию (ставят учащихся перед необходимостью соединять активизируемые речевые образцы с усвоенными ранее).

Третий этап – применение грамматического материала в речи. Переход навыков к умениям обеспечивается упражнениями, в которых активизируемое грамматическое явление надо употреблять без языковой подготовки в соответствии с речевыми обстоятельствами. Упражнения

этого этапа могут проводиться на материале устных тем, домашнего чтения, диафильмов, кинофрагментов.

Ф.Ш. Мустафина предлагает следующие примеры упражнений для формирования рецептивных грамматических навыков:

1. Найдите в следующих предложениях новый грамматический материал.

2. Объясните употребление данной грамматической формы.

3. Распределите грамматические явления по группам.

4. Прочитайте (прослушайте) текст и скажите, что выражает указанное грамматическое явление.

5. Прочитайте (прослушайте) несколько высказываний и скажите, в каком из них идет речь о событиях, имевших место в прошлом; установите их последовательность.

6. Укажите возможные способы перевода предложений.

7. Прочитайте (прослушайте) пары предложений и скажите, чем они отличаются.

8. Найдите в прослушанном (прочитанном) тексте данные, свидетельствующие о том, что событие произошло (не произойдет, произойдет).

9. Найдите в тексте грамматические омонимы и поясните их значение и употребление.

Уровень сформированности грамматической компетенции определяется на основе анализа результатов выполнения диагностических заданий позволяющих оценить словоизменительные и синтаксические навыки и умения, словообразовательную деятельность учащегося.

### 1.3 Метод проектов

Каждый день общество меняется и эти изменения требуют применения новых, современных форм образования, различных

педагогических технологий, направленных, в первую очередь, на развитие личности, выработку навыка самостоятельной навигации в информационных полях. Данные формы образования должны формировать у учащихся универсальное умение ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем — профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни.

Проектная деятельность, в свою очередь, отвечает всем вышеприведенным требованиям.

Метод проектов был разработан американским педагогом Х. В. Килпатриком в 20-е годы XX века как практическая реализация концепции инструментализма Дж. Дьюи [31. с. 133]. Основная цель метода проектов – предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей.

Проект является самостоятельно планируемой и реализуемой учащимися работой, в которой речевое общение вовлечено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Метод проектов включает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для учащегося.

Проектная методика направлена на личностно-ориентированное обучение и воспитание, в силу того, что данная методика включает в себя и другие современные технологии, к примеру, обучение в сотрудничестве [32].

В ходе проектной деятельности развивается активное самостоятельное мышление, фантазия, креативность, умение не просто запоминать и воспроизводить, а применять знания на практике, умение самостоятельно планировать действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации.

Проектная деятельность подразумевает под собой учебно-познавательную активность учащихся, построенную на мотивационном достижении осознанно поставленной цели по созданию творческого продукта через выполнение последовательных действий с обязательной презентацией результата.

Метод проектов является личностно-ориентированной технологией обучения и анализ состояния школьной практики формирования проектной деятельности учащихся позволяет сделать вывод, что современная школа не полностью реализует потенциал данного метода.

Существуют определенные условия, которые необходимо соблюдать, для того чтобы учащиеся смогли применять в практической деятельности и повседневной жизни полученные знания:

1. наличие социально или личностно значимой проблемы каждого учебного проекта;
2. ориентация деятельности школьника по выполнению проекта на получение результата, имеющего практическую или теоретическую значимость;
3. выбор темы проекта, структурирование его содержательной части;
4. поэтапное выполнение проекта;
5. осуществление промежуточной и итоговой диагностики результатов работы над проектом в единстве его содержательной и деятельностной составляющих;
6. презентация хода и результатов выполнения учебного проекта.

Работа над проектом делится на несколько этапов. Рассмотрим подробно каждый из них:

1. Первый этап – поисковый: предложение темы исследования, выбор проблемы проекта [33. с. 25-27].
2. Второй этап – аналитический: согласование общей линии разработки проекта, формирование групп, составление подробного плана работы над проектом, обсуждение путей сбора информации и

осуществление поисковой работы, а также обсуждение первых результатов в группе [34. с. 9-15].

3. Третий этап - практический: оформление работы над проектом.

4. Четвёртый этап – презентационный [34. с. 9-15].

5. Пятый этап – контрольный. На этом этапе происходит отчёт, оценка результатов проекта и общего хода над ним, а так же планирование тематики будущих проектов.

Е.С. Полат определяет основные требования к использованию метода проектов [25]:

1. Наличие значимой в исследовательском плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду и т.д.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная 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 с партнером по проекту выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса.

4. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

5. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

6. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода "мозговой атаки", "круглого стола");

- выдвижение гипотезы их решения;
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования [25].

Мы можем выделить несколько групп умений и навыков, на которые проектная деятельность оказывает наибольшее воздействие [28]:

1) исследовательские (разрабатывать идеи, выбирать лучшее решение);

2) социального взаимодействия (сотрудничать в процессе учебной деятельности, оказывать помощь товарищам и принимать их помощь, следить за ходом совместной работы и направлять её в нужное русло);

3) оценочные (оценивать ход, результат своей деятельности и деятельности других);

4) информационные (самостоятельно осуществлять поиск нужной информации; выявлять, какой информации или каких умений недостаёт);

5) презентационные (выступать перед аудиторией, отвечать на незапланированные вопросы, использовать различные средства наглядности, демонстрировать артистические возможности);

6) рефлексивные (отвечать на вопросы: «чему я научился?», «Чему мне необходимо научиться?»); адекватно выбирать свою роль в коллективном деле);

7) менеджерские (проектировать процесс; планировать деятельность – время, ресурсы; принимать решение; распределять обязанности при выполнении коллективного дела).

Рассмотрим конкретные типы проектов, которые часто используются в образовательном процессе.

Исследовательские проекты имеют структуру, приближенную к подлинным научным исследованиям. Они предполагают аргументацию

актуальности темы, определения проблемы, предмета, объекта, целей и задач исследования. Обязательно выдвижение гипотезы исследования, обозначение методов исследования и проведение эксперимента. Заканчивается проект обсуждением и оформлением результатов, формулированием выводов и обозначением проблем на дальнейшую перспективу исследования.

Творческие проекты имеют не столь строго проработанную структуру, однако строятся по известной логике «дизайн-петли»: определение потребности, исследование (дизайн-анализ существующих объектов), обозначение требований к объекту проектирования, выработка первоначальных идей, их анализ и выборочной, планирование, изготовление, оценка (рефлексия). Форма представления результатов может быть различной (изделие, видеофильм, праздник, экспедиция, репортаж и пр.)

Приключенческие (игровые) проекты предполагают, что участники принимают на себя определенные роли, обусловленные содержанием проекта. Ведущий вид деятельности учащихся в таких проектах - ролевая игра. Это могут быть имитации социальных и деловых отношений в ситуациях, придуманных участниками, литературные персонажи в определенных исторических и социальных условиях и т.п. Обязательно намечается проблема и цели проекта. Результаты же не всегда возможно наметить в начале работы, они могут определиться лишь в конце проекта, но необходима рефлексия участников и соотнесение полученных результатов с поставленной целью.

Информационные проекты – это тип проектов, призванный научить учащихся добывать и анализировать информацию. Такой проект может интегрироваться в более крупный исследовательский проект и стать его частью. Учащиеся изучают и используют различные методы получения информации (литература, библиотечные фонды, СМИ, базы данных, в том числе электронные, методы анкетирования и интервьюирования), ее

обработки (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы) и презентации (доклад, публикация, размещение в сети Интернет или локальных сетях, теле конференция).

Практико-ориентированные проекты – это проекты, обязательно предполагающие практический выход. Например, результатом может быть изделие, удовлетворяющее конкретную потребность; определенный социальный результат, затрагивающий непосредственные интересы участников проекта либо направленный на решение общественных проблем и др. Здесь важна не только хорошо продуманная структура проекта, но и хорошая организация координационной работы по корректировке совместных и индивидуальных усилий, организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, а также организации внешней оценки проекта.

Что касается характера координации проектов, то существуют непосредственный тип, то есть с открытой координацией и со скрытой координацией.

Непосредственный тип координации – учитель участвует в проекте в своем собственном статусе, направляет работу, организует отдельные этапы проекта. Здесь важным является отказ от авторитарного руководства, работа в содружестве с учащимися, при сохранении консультирующих функций, но без навязывания своего решения.

Скрытая координация – координатор выступает как полноправный участник проекта и не обнаруживает свой истинный статус учителя в период деятельности групп участников. Свое влияние он осуществляет за счет лидерских и профессиональных качеств по критерию компетентности.

Если говорить о характере контактов, то:

Внутренние или региональные проекты могут быть организованы внутри одной школы, между школами (классами) внутри региона, одной страны (с помощью телекоммуникаций, Интернет-сети).

Международные проекты с участием представителей различных стран. Такие проекты при всей их привлекательности не всегда возможны из-за того, что для них требуются средства информационных технологий, что сегодня может себе позволить не каждая школа.

По числу участников проекты делятся на три типа: индивидуальные, парные и групповые.

Продолжительность проведения проекта: проект может быть краткосрочным (разработан на нескольких уроках); среднесрочным (от недели до месяца); долгосрочным (от месяца до нескольких месяцев).

Также является необходимым отметить, что в теории и практике проектирования обычно выделяются следующие этапы разработки проекта:

Исходный этап: разработка проектного задания:

1. Определение проблемы: выявление затруднения, обоснование актуальности, анализ изученности, формулирование темы проекта («Что делать, чтобы преодолеть затруднение?»).
2. Формулирование гипотезы о результатах и путях их достижения («Что должно стать результатом моей работы, чтобы преодолеть затруднение, и как этого добиться?»)
3. Определение цели проекта и поэтапных задач.

Этап разработки плана работы:

1. Определение сроков выполнения проекта, составление плана и графика промежуточной отчетности.
2. Выбор средств и методов выполнения.
3. Обсуждение критериев оценки качества проекта и способа оценивания.
4. Выбор способа оформления результатов и сценария презентации.
5. Выбор формы работы (индивидуальной, групповой), распределение обязанностей.

### Реализация проекта:

1. Сбор, анализ и обобщение информации из разных источников.
2. Проведение исследования, выполнение расчетов,
3. Подготовка наглядно-графического материала (графиков, диаграмм, таблиц, схем, фотографий, видеоматериалов и т.д.).
4. Оформление материалов для презентации (заключение, статья, доклад, компьютерная презентация, выставка и т.д.)
5. Контроль и коррекция промежуточных результатов.

### Завершение проекта:

1. Общественная презентация проекта.
2. Экспертиза проекта в соответствии с заданными критериями.
3. Рефлексия: обсуждение процесса и итогов работы, групповых и личностных достижений.

Рассмотрим модель проекта, на которую мы будем опираться в нашей опытно-экспериментальной работе.

Таблица 3 – Модель проектной деятельности

Этапы	Содержание работы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
<b>1. Подготовительный</b>			
Этап мотивации и целеполагания	а) определение темы; б) уточнение целей конечного результата; в) выбор рабочих групп (в нашем случае – индивидуальная форма проведения проекта).	Уточняют информацию. Обсуждают задание. Выявляют проблемы.	Мотивирует учащихся. Помогает в постановке целей проекта. Наблюдает.
Этап планирования.	а) определение источников информации, способов ее сбора и анализа; б) постановка задач и выбор критериев оценки результатов.	Определяют источники информации. Выбирают и обосновывают свои критерии успеха.	Помогает в анализе и синтезе. Наблюдает.
Этап принятия решений.	а) определение способа	Обсуждают способы	Наблюдает. Консультирует.

Продолжение таблицы 3

	представления результата; б) сбор информации.	представления проекта. Уточняют источники информации.	Советует (по просьбе учащихся). Косвенно руководит.
2. Основной			
Этап выполнения проекта.	Поиск необходимой информации. Выполнение проекта.	Работают с информацией. Синтезируют и анализируют идеи. Оформляют проект.	Наблюдает. Направляет процесс анализа (если это необходимо). Составляет и заполняет индивидуальные карты текущего контроля за проектной деятельностью на каждого учащегося.
3. Заключительный			
Этап защиты проекта.	а) подготовка и оформление проекта; б) индивидуальная защита проекта.	Защищают проект.	Наблюдает. Направляет процесс защиты. Задаёт вопросы в роли рядового участника.
Этап проверки и оценки результатов.	а) анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач); б) анализ достижения поставленной цели; в) оценка результатов.	Коллективный самоанализ проекта и самооценка.	Участвует в коллективном анализе и оценке результатов.

На наш взгляд, такая модель организации учебного процесса, начиная со 1 класса и по 11, будет воспитывать у учащихся такие качества, которые позволят лучше адаптироваться к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям. Проектный метод ориентирован на

творческую самореализацию развивающейся личности, развитие воли, находчивости целеустремленности.

Метод проектов четко ориентирован на реальный практический результат, значимый для школьников. Во время работы над проектом строятся новые отношения между учителем и учащимися. Учитель уже не является для учеников единственным источником информации. Свою работу ученики предъявляют скорее своим товарищам, нежели учителю. Работа над проектом помогает учащимся проявить себя с самой неожиданной стороны. У них есть возможность показать свои организаторские способности, скрытые таланты. Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации учителя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся.

#### Выводы по главе 1

Подводя итог вышесказанному, напомним, что под грамматической компетенцией в данном исследовании понимается готовность и способность человека к коммуникативно-целесообразному и ситуативно-адекватному использованию иноязычных грамматических знаний, навыков и умений в целях реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения.

Используя термин «грамматическая компетенция», мы подразумеваем, что у личности сформирована готовность и способность не только понимать, но и самостоятельно выражать определённый смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка.

В современной образовательной системе методу проектов отводится значимое место, так как, прежде всего, данный метод ориентирован на творческую самореализацию развивающейся личности, развитие воли, находчивости и целеустремленности.

Современному учителю необходимо понять, что процесс обучения должен стать привлекательным для учащихся, он должен приносить удовлетворение, обеспечивать их самореализацию. На создание таких условий в обучении должны быть направлены все профессиональные знания, умения и навыки педагога, они должны стать показателем его профессиональной компетентности.

В практической части нашего исследования мы покажем, как метод проектов помогает сформировать грамматическую компетенцию у учащихся, опираясь на проведенное теоритическое исследование.

## ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

### 2.1 Цель, задачи, условия, проведения опытно-экспериментальной работы

В теоретической части нашей выпускной квалификационной работы мы обозначили проблему исследования, выявили ее актуальность, раскрыли содержание таких понятий как «метод проектов», «проект», «грамматическая компетенция», а также выявили основные требования к созданию проекта. Также мы пришли к заключению, что работа по формированию грамматической компетенции заслуживает особого внимания. Было принято решение исследовать особенности метода проекта в на практике в средней школе. Для практического подтверждения теоретических потенциалов применения проектной деятельности при обучении иностранному языку, в нашем исследовании мы использовали опрос и эксперимент.

Цель опытно-экспериментальной работы заключается в том, чтобы подтвердить выдвинутую нами гипотезу о том, что процесс формирования грамматической компетенции будет протекать более успешно, если он будет строиться на основе метода проектов.

Опытное обучение подразумевает обучение, которое строится при использовании моделей, заключительным этапом этого обучения является экспериментальная работа по проверке эффективности полученных знаний.

Экспериментальное обучение – это тип неформального обучения, который основан на «пробах и ошибках».

Для подтверждения выдвинутой нами теории мы обратились в опытно-экспериментальному обучению.

Реализация опытно-экспериментального обучения походила в три этапа (констатирующий, формирующий, обобщающий), каждый из

которых предполагал решения определенных задач. Характеристики всех этапов представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Этапы проведения опытно-экспериментального обучения

Название этапа	Функции	Содержание	Используемые методы
Констатирующий	Диагностическая, прогностическая, организационная	1. Отбор контрольной и экспериментальной группы. 2. Разработка критериев и показателей уровня сформированности грамматической компетенции. 3. Проведение диагностического среза. 4. Описание варьируемых и неварьируемых условий.	Тестирование, анкетирование, контрольная работа, методы математической обработки данных
Формирующий	Аналитическая, преобразующая	Апробация разработанной системы по формированию грамматической компетенции.	Тестирование
Обобщающий	Внедренческая, аналитическая, корректирующая	1. Проведение диагностического среза с целью определения итогового уровня сформированности грамматической компетенции. 2. Анализ полученных результатов. 3. Оценка эффективности разработанной и апробированной методической системы. 4. Формулировка итогов проведенной опытноэкспериментальной работы на базе полученных в ходе исследования данных.	Тестирование, анкетирование, контрольная работа, методы математической обработки данных

Важно отметить, что проводя наше исследование, мы опирались на нижеуказанные положения:

1. Опытное-экспериментальное обучение проводилось в естественных условиях в соответствии с утверждённой программой обучения

иностранным языку в МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинск с 13.09.2021 по 15.10.2021 в 6А и 6В классах.

2. Проведение нашей работы подразумевает намеренное внесение изменений в учебный процесс в соответствии с представленной гипотезой исследования, а также поставленным целям и задачам.

3. Осуществляемое исследование нацелено на выявление эффективности разработанного нами комплекса заданий по формированию грамматических компетенций как фактора развития письменной и устной речи.

4. На протяжении всей опытно-экспериментальной работы проводился контроль качества усвоения пройденного материала.

Таким образом, эксперимент включает в себя наличие некоторых условий, которые являются переменными величинами – это факторы, которые должны претерпевать изменения в процессе эксперимента, а также наличие таких условий, которые остаются неизменными. Неизменные величины также включают в себя субъективные и объективные величины. Субъективные величины – это личностные особенности педагога и учащихся, а субъективные – такие условия, которые существуют вне зависимости от любых внешних факторов (учебные пособия, вспомогательный материал и т.д.)

По большому счету выделяется три вида эксперимента – лабораторный, естественный и формирующий.

Эксперимент, который проводили мы относится к естественному. Мы сделали такой вывод основываясь на том, что этот эксперимент:

1. Данный эксперимент протекает в реальных для всех его участниках условиях, с вычленением контрольной и экспериментальной группы;

2. Проводимый эксперимент имеет ограничение по времени;

3. Также, данный эксперимент наделен заранее сформулированной теорией;

4. Учитывается влияние исследуемых условий;

5. Выполняется оценка и измерение начального и итогового состояния учащихся.

Выбор 6 класса для проведения эксперимента был обусловлен несколькими факторами. В первую очередь, выбор был обусловлен возрастными особенностями учащихся, детям в возрасте 12-13 становится интересна научная деятельность, а также им важно не просто узнать что-то новое, но и получить видимый результат своих стараний, а метод проектов как раз отвечает за осязаемый результат стараний учащихся. Во вторых, мы взяли во внимание и то, что создание успешных проектов помогает учащимся почувствовать себя увереннее, научить их выступать на публику и наладить коммуникацию. На данном возрастном этапе это, также, является весомой причиной, обуславливающей наш выбор.

#### 2.1.1 Определение контрольной и экспериментальной группы

Прежде всего мы проанализировали успеваемость в двух группах 6А класса по предмету «Английский язык». Результаты мы представляем в таблице 5.

Таблица 5 – успеваемость учащихся по предмету «Английский язык»

Ученики группы 1		Оценка	Ученики группы 2.		Оценка
№1	Ангелина В.	4	№1	Виктор С.	3
№2	Максим Б.	4	№2	Дарья Л.	4
№3	Михаил С.	5	№3	Анастасия Б.	5
№4	Екатерина П.	3	№4	Максим Р.	3
№5	Илья В.	3	№5	Дмитрий К.	3
№6	Василий Б.	5	№6	Елизавета П.	3
№7	Лейла Ш.	5	№7	Кристина Л.	4
№8	Надежда Р.	5	№8	Егор Т.	5
№9	Мария М.	3	№9	Даниил Р.	4
№10	Валерия В.	4	№10	Мария Ч.	4

*Продолжение таблицы 5*

№11	Николай К.	3	№11	Аделина В.	3
№12	Айлин Р.	5	№12	Александр Д.	3
№13	Юлия М.	4	№13	Владимир Г.	4
Средний балл		4, 07	Средний балл		3, 69

После проведения количественного анализа двух исследуемых групп, мы установили, что в каждой из них по 13 человек. Качественный анализ в свою очередь показал, что успеваемость в этих группах отличается на 0, 38 балла. Средний балл итоговой успеваемости в первой группе равен 4,07, а во второй группе 3,69. В группе №1 оценку «отлично» получили 5 человек, четверо учащихся получили отметку «хорошо», еще четверо оценку «удовлетворительно», ни один ученик не получил отметку «неудовлетворительно». Анализ успеваемости второй группы дал следующие результаты: количество учащихся с оценкой «отлично» составило 2 человека, «хорошо» - 5 учащихся, «удовлетворительно» - 6 учеников и, также как и в первой группе, никто из обучающихся не получил отметку «неудовлетворительно».

В таблице 6 мы представили соотношение итоговой успеваемости по предмету «английский язык» среди учащихся 6А класса 1-ой и 2-ой подгруппе на базе МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинска за 2020-2021 учебный год.

Таблица 6 – Соотношение итоговой успеваемости учащихся 6А класса 1-ой и 2-ой подгрупп МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинска за 2020-2021 учебный год.

Класс	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворитель- но»	«неудовлетворитель- но»
6А-1	5	4	4	0
6А-2	2	5	6	0

По итогам констатирующего эксперимента результаты обеих групп были сопоставлены при помощи критерия Стьюдента, который высчитывается по формуле (1).

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n-1}}}, \quad (1)$$

В данном уравнении  $d$  – разность между результатами в каждой из сравниваемых групп до и после эксперимента,  $\sum d$  – сумма этих разностей,  $\sum d^2$  – сумма квадратов частных разностей,  $n$  – число обучающихся.

Таблица 7 – Анализ однородности выбранных групп

	6А-1	6А-2
Среднеарифметическое успеваемости	69,23	56,62
Разность средних	12,61	
Ошибка репрезентативности	8,91	7,75
Квадрат ошибок репрезентативности	79,38	60,02
Сумма квадратов ошибок репрезентативности	139,44	
Корень из суммы квадратов ошибок	11,8	
T-критерий Стьюдента	1,94	
Число степеней свободы	22	
Контрольный показатель для данного числа степеней свободы	2,059	

Полученный показатель T-критерия Стьюдента меньше контрольного, что свидетельствует о том, что разница между контрольной и экспериментальной группой статистически незначительная. Исходя из этого, можно прийти к выводу, что группы однородны. В связи с этим в качестве контрольной группы был выбран 6-1 класс, в качестве экспериментальной – 6-2 класс.

## 2.1.2 Определение критериев, показателей и уровней сформированности грамматической компетенции

Критерий – это признак, основываясь на который выполняется оценка, определение или классификация. Показатель – это количественная и качественная характеристика сформированности изучаемого объекта.

Педагогические критерии, также как и показатели должны быть точными и правильно сформулированными, а также отражать структурные компоненты исследуемого явления.

Следует перечислить следующие критерии, которые являясь структурными элементами характеризуют уровень сформированности грамматической компетенции:

1. Когнитивный критерий охватывает совокупность знаний грамматической направленности.

2. Операционно-деятельностный критерий отображает готовность осуществлять профессионально направленную иноязычную деятельность, а также включает в себя группу грамматических умений и навыков.

3. Мотивационный. Данный критерий показывает рост мотивационной потребности к овладению грамматической компетенции.

4. Последний критерий – рефлексивный. Этот критерий подразумевает оценку студентом своей учебно-познавательной и коммуникативной деятельности, а также его личностных качеств в этом процессе.

Для того, чтобы измерить следующие критерии мы использовали такие методы как: тестирование, анкетирование, наблюдение, решение коммуникативных задач, контрольная работа.

Мы разместили показатели и методы для каждого из критериев в таблицу 8.

Таблица 8 – критерии и показатели сформированности грамматической компетентности

Критерий	Показатели	Методы
Когнитивный	Точность, глубина, системность	Тестирование
Операционно-деятельностный	Целенаправленность, автономность, результативность	Контрольная работа
Мотивационный	Положительная мотивация, устойчивая потребность к формированию грамматического навыка.	Наблюдение
Рефлексивный	Самоанализ, самооценка	Анкетирование

Уровень сформированности грамматической компетенции осуществляется на основе анализа результатов выполнения диагностических заданий, которые позволяют оценить словоизменительные, синтаксические навыки и умения, а также словообразовательную деятельность обучающегося.

Уровневыми показателями сформированности грамматической компетенции являются:

1. Высокий.
2. Средний.
3. Низкий.

При подготовке комплекса упражнений для тестирования мы, прежде всего, опирались на учебную программу 6-х классов. Обучение в каждой из этих групп происходит по учебно-методическому комплексу «NextMove 2» автора Jane Wildman.

Учебно-методический комплекс «NextMove 2» включает в себя разные типы упражнений: рецептивные упражнения (complete the story with a, an, the where necessary; make up tag questions), репродуктивные упражнения (make up questions from the words and answer them; look at the picture. Read the story and open the brackets; complete the sentences with suitable forms of the words in capital letters), продуктивные упражнения (Find out what your partner is going to/isn't going to do this weekend. Use these ideas. You can use your own ideas as well).

На момент проведения тестирования сформированности данного компонента обе группы (6-1 и 6-2) изучали грамматическое время Present Simple. Предложенный тест включает в себя 20 заданий с выбором ответа. Максимальное количество баллов, которое возможно получить за это задание – 20. Расчет соответствия баллов и оценки осуществлялся по формуле (2).

$$K = \frac{R}{N}, \quad (2)$$

В данной формуле R – количество правильных ответов, N – количество требуемых правильных ответов.

Оценке «отлично» соответствуют  $0,9 < K < 1$ , «хорошо»  $0,7 < K < 0,89$ , «удовлетворительно» –  $0,5 < K < 0,69$ , «неудовлетворительно»  $0 < K < 0,49$ .

Шкалу оценивания мы представили в таблице 9.

Таблица 9 – Шкала оценивания тестирования

Оценка	Баллы
Отлично	18-20
Хорошо	15-17
Удовлетворительно	10-14
Неудовлетворительно	0-9

Итоги проведенного тестирования мы отобразили в таблице 10.

Таблица 10 – Качество усвоения содержания грамматического компонента в контрольной и экспериментальной группах

6-1 (контрольная группа)		Баллы	Оценка	6-2 (экспериментальная группа)		Баллы	Оценка
№1	Ангелина В.	17	4	№1	Виктор С.	9	2
№2	Максим Б.	18	5	№2	Дарья Л.	16	4
№3	Михаил С.	20	5	№3	Анастасия Б.	20	5
№4	Екатерина П.	14	3	№4	Максим Р.	11	3
№5	Илья В.	11	3	№5	Дмитрий К.	14	3
№6	Василий Б.	20	5	№6	Елизавета П.	17	4
№7	Лейла Ш.	18	5	№7	Кристина Л.	19	5
№8	Надежда Р.	16	4	№8	Егор Т.	20	5
№9	Мария М.	12	3	№9	Даниил Р.	15	4
№10	Валерия В.	19	5	№10	Мария Ч.	12	3
№11	Николай К.	10	3	№11	Аделина В.	8	2
№12	Айлин Р.	20	5	№12	Александр Д.	18	5
№13	Юлия М.	13	3	№13	Владимир Г.	15	4
Мах. балл		20		Мах. балл		20	
Средний балл		16	4,07	Средний балл		14,9	3,76

Для определения уровня сформированности грамматической компетенции использовали методику Кыверялга А.А. Данная методика предполагает, что средний уровень определяется отклонением оценки от среднего равным среднеквадратичному отклонению. Сопоставив средний

уровень по начальному тестированию в экспериментальной и контрольной группах, мы определили, что в контрольной группе нижний предел составил 12.54; средний предел – 16; высокий предел – 18,97. Относительно экспериментальной группы: нижний предел составил 11.07; средний – 14.9; высокий – 18.73.

Полученные данные отобразим в знаковом виде:

- 1) контрольная группа:  $12.54 < 16 < 18,97$
- 2) экспериментальная группа:  $11.07 < 14.9 < 18.73$ .

Уровень сформированности грамматической компетенции учащихся в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Уровень грамматической компетенции учащихся в экспериментальной и контрольной группах

6-1 (контрольная группа)		6-2 (экспериментальная группа)	
Уровень	Количество учащихся	Уровень	Количество учащихся
Высокий	4	Высокий	3
Средний	6	Средний	7
Низкий	3	Низкий	3

Соотношение уровня сформированности грамматической компетенции в экспериментальной и контрольной группах представлено на рисунке 1.

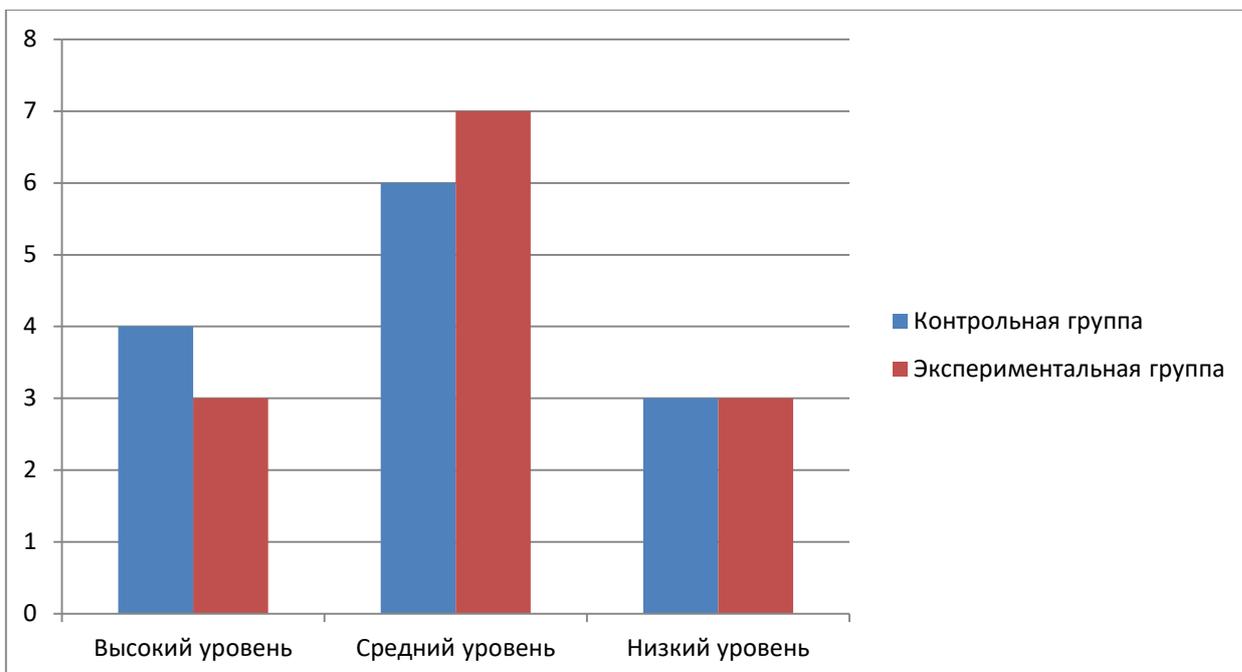


Рисунок 1 – Соотношение уровней развития грамматической компетенции в экспериментальной и контрольной группах на подготовительном этапе

Анализ предложенного теста на данном этапе свидетельствует о том, что: 26% учащихся испытали трудности с поиском и исправлением ошибок в предложениях; 13% не смогли выполнить большую часть теста; у 42% учащихся возникли трудности с образованием отрицательной формы времени PresentSimple; 19% не испытали трудностей при выполнении задания (Приложение 1)

Опираясь на полученные данные, мы можем говорить о том, что обе группы имеют примерно одинаковый уровень сформированности грамматической компетенции, однако система знаний развита недостаточно. Следовательно, применим разработанную нами модель формирования грамматической компетенции в экспериментальной группе.

### 2.1.3 Варьируемые и не варьируемые условия

Для проведения экспериментального обучения были определены не варьируемые условия, к которым относятся:

- 1) обучение в контрольных и экспериментальных группах проводилось в соответствии с программой;
- 2) постановка единых дидактических задач;

3) использование унифицированных критериев оценки.

Варьируемыми условиями являются:

1) использование разработанного комплекса заданий в экспериментальной группе.

## 2.2 Методика обучения грамматике на основе метода проектов

На констатирующем этапе нашего эксперимента мы выявляли отношение к использованию метода проектов в обучении иностранному языку как учителей английского (от 27 до 52 лет), так и учащихся 6А и 6В классов.

Всего было опрошено 6 учителей и 44 ученика.

Для осуществления этой части эксперимента было проведено анкетирование.

Проведя анализ полученных результатов мы смогли выявить отношение учителей и учащихся к методу проектов. Полученные результаты представим ниже:

Таблица 12 – Результаты анкетирования преподавателей английского языка

Вопрос анкеты	«да»	«нет»	«затрудняюсь ответить»
Относите ли Вы метод проектов к современным образовательным технологиям?	66%	17%	17%
Прибегаете ли Вы к использованию проектных технологий при обучении английскому языку?	66%	34%	-
На Ваш взгляд, проектная методика помогает при разноуровневом обучении?	17%	17%	66%
С удовольствием ли школьники участвуют в проектной деятельности?	34%	16%	50%

Также, анкета содержала вопросы с выбором от 1 до 3, где каждая цифра имеет свою трактовку.

Таблица 13 – Результаты анкетирования преподавателей английского языка

Вопрос анкеты	«1»	«2»	«3»
На Ваш взгляд, как часто следует выполнять проекты?	«1» - раз в год: 100%	«2» - раз в четверть: -	«3» - раз в триместр: -
Сравните результаты, достигнутые Вами при использовании метода проектов.	«1» - достигнуты наилучшие результаты в усвоении материала при	«2» - достигнуты средние результаты при использовании	«3» - результаты хуже, чем без использования метода
Замечаете ли Вы изменения в деятельности учащихся при их участии в проектной деятельности?	использовании метода проектов: 66% «1» - у учащихся повышается интерес к учебному процессу, также заметное повышение уровня познавательности, повышение активности учащихся и развитие их самостоятельности в учебной деятельности: 83%	данного метода: 34% «2» - заметных изменений не наблюдается в деятельности учеников при применении метода проектов: 17%	проектов: - «1» - понижение интереса к учебе, учащиеся чувствуют себя некомфортно при применении метода проектов: -
Каковы Ваши ожидания от использования проектной технологии на уроках английского языка?	Ждут улучшения результата своей работы, личного удовлетворения своим трудом, морального признания со стороны коллег и	Ждут морального признания со стороны коллег и приоритетного положения: -	Ждут улучшения результата своей работы: -
	приоритетного положения: 100%		

Проведя анализ полученных результатов мы можем сделать вывод, что большинство учителей отдадут предпочтение традиционной форме обучения, а использовать метод проектов считают нужным не более чем раз в год. Мы думаем, что такая статистика обуславливается тем, что использование метода проектов в обучении иностранному языку требует тщательной подготовки педагога. Более того, проектная деятельность требует немало времени, поэтому очень трудно контролировать уровень знаний учащихся, полученных во время реализации проекта. Учителя отметили, что в большинстве случаев ученики участвуют в проектной

деятельности с большим интересом и данный метод приносит хорошие результаты. Все опрошенные учителя нацелены на улучшение результата своей работы, личного удовлетворения своими трудами и признания со стороны коллег.

Таблица 14 – Результаты анкетирования учащихся 6 классов средней школы

Вопрос анкеты	«да»	«нет»	«затрудняюсь ответить»
Принимал ли ты когда-либо участие в проектной деятельности?	59%	41%	-
Помогает ли участие в проекте не только узнать новое и закрепить старое, но и провести связь между другими предметами?	54%	26%	-

Кроме того, анкета содержала вопросы с выбором от 1 до 3, где каждая цифра имеет свою трактовку.

Таблица 15 – Результаты анкетирования учащихся 6 классов

Вопрос анкеты	«1»	«2»	«3»
Как на твой взгляд метод проектов влияет на усвоение знаний и уровень твоего развития?	«1» - сильно влияет: 68 %	«2» - слабо влияет: 14 %	«3» - не влияет: 12 %
Какой вид работы над проектом нравится больше всего?	«1» - с товарищами в группе: 79%	«2» - с учителем: 16%	«3» - самостоятельно: 5%
Чего ожидаешь от участия в проектной деятельности?	«1» - получения дополнительных умений и навыков: 36%	«2» - морального признания, повышения внимания, личное удовлетворение своим трудом: 18%	«3» - личное удовлетворение своим трудом, улучшения знаний, получения дополнительных умений и навыков: 46%
С какими чувствами принимаешь участие в проекте?	«1» - с удовольствием, очень нравится: 71%	«2» - всё зависит от предмета/учителя/команды: 19%	«3» - с негативными, стараюсь отказываться от принятия участия в проекте, так как мне это не нравится: 10 %

Продолжение таблицы 15

Каковы плюсы использования метода проектов?	«1» - необычность формы обучения, её новизна, возможность общаться с широким кругом людей, а также возможность самим добывать информацию и создавать что-то свое: 46 %	«2» - возможность общаться с широким кругом людей, меньше контроля со стороны педагога: 30 %	«3» - возможность расширить и укрепить свои знания: 24 %
Каковы недостатки применения метода проектов?	«1» - недостаточность времени для проектирования, отсутствие помощи учителя, разногласия, конфликты в группах, отсутствие необходимых знаний: 69%	«2» - отсутствие помощи учителя, разногласия, конфликты в группах: 21%	«3» - отсутствие личной заинтересованности: 10%

Согласно данному опросу, большая часть учеников принимала участие в проектной деятельности. Среди минусов проектов были обозначены отсутствие помощи преподавателя, сложность выборки нужного материала. Использование проектного метода, как говорят учащиеся, улучшает уровень их знаний. Групповые проекты находятся в приоритете у школьников. Следует отметить, что небольшая часть учащихся считает, что участие в проектной деятельности даст им моральное признание, повышение внимания, личное удовлетворение своим трудом. Школьники убеждены, что данный метод обучения поможет им расширить свой кругозор, закрепить старый материал и изучить новый. Необычная форма обучения, которая ученикам в новинку, дает возможность им общаться с людьми, искать информацию и создавать что-то собственное.

Заключительным шагом первого этапа исследовательской части работы является противопоставление точек зрения учителей и учеников среднего возраста на использование метода проектов в обучении иностранному языку.

Результаты анализа показали, что преподаватели и учащиеся средней школы имеют как сходства, так и разногласия в отношении к проектной методике в обучении иностранному языку. Некоторые учителя убеждены, что ученики без удовольствия принимают участие в проектной деятельности, в то время как опрос учащихся показывает обратное. Также, следует отметить, что некоторые учителя не замечают заметных изменений и улучшений при использовании данного метода, а ученики, исходя из результатов, чувствуют себя уверенно и наблюдают изменения в усвоении материала в лучшую сторону. Но, так или иначе, и учащиеся и преподаватели в большинстве своем выделяют проектную методику, как эффективную современную образовательную технологию.

Следующим этапом нашей исследовательской деятельности выступила разработка проекта, чтобы рассмотреть проектную методику как средство формирования грамматической компетенции.

Основной этап опытно-экспериментальной работы носил естественный характер, так как протекал в реальном образовательном процессе на базе МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинска. В экспериментальном классе процесс обучения осуществлялся через включение учащихся в проектную деятельность. В контрольном классе учебный процесс проводился по традиционной учебной программе.

В соответствии с классификацией проектов по Е. С. Полат, наша проектная работа является:

1. ознакомительно-ориентировочной (по доминирующему в проекте методу);
2. монопроектом (по предметно-содержательной области);
3. скрытой (по характеру координации проекта);

4. проектом среди участников одного класса (по характеру контактов). На проект было отведено 3 занятия (6 академических часов).

Следует отметить, что грамматическая компетенция в ходе проектной деятельности будет формироваться при включении в деятельность грамматического материала, изучаемого на уроках английского языка.

Технология осуществления проекта происходит в три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Следует отметить, что каждый этап предусматривает решение определенных задач, а также формируется характер деятельности как учителя, так и учащихся.

При организации проектной деятельности учитель играет важную роль. Деятельность преподавателя на каждом из этапов изменчива. Следует отметить, что на каждом из этапов учитель выполняет такие функции как: регулятивно-организационная, консультационно-координирующая, контрольно-оценочная.

В качестве примера проектной деятельности приведем модель реализации проекта в 6А классе по теме «My favourite sportsman».

Проект «Myfavouritesportsman» состоит из трех этапов: подготовительный, основной, заключительный, все этапы организованны в соответствии с определенной последовательностью на основании технологии применения проектной методики при обучении иностранному языку.

Каждый из этапов (Activity) спланирован по определенной схеме:

1. Введение (Introduction);
2. Основные задачи занятия (Objectives);
3. Необходимая информация (Materials);
4. Пошаговое описание действий (Procedures);
5. Факультативные задачи (Extension).

Activity I.(Подготовительный этап)

Introduction. Учитель начинает занятие с краткого введения: приветствие всех участников проекта, а также знакомство участников с особенностям проектной деятельности, определение темы проекта – «My favourite sportsman».

Objectives.

1. Определение темы исследования;
2. Уточнение целей конечного результата;
3. Установление индивидуальной формы работы над проектом.

Procedures.

Преподаватель предлагает поразмышлять над предложенной темой, с целью активизировать знания для выполнения проектной деятельности:

1. Sport is one of the most important parts of our life.

Учитель задает ряд вопросов, позволяющих определить направление проекта по обсуждаемой теме:

1. Do you think sports are important? Why?
2. What sport do you do?
3. Do you know famous athletes in the sport you practice?

Materials.

1. Учитель: In every sport, there are people who have achieved tremendous success. Each of them overcame many difficulties along the way. Many of you go in for sports, some like to watch sports matches and all of you know various famous football players, hockey players, tennis players and so on. Let's introduce each other to various famous athletes from different sports.

2. Учитель предлагает учащимся выполнить упражнение на тему «Famous athletes from all over the world». Учитель выдает учащимся раздаточный материал, в котором написано имя спортсмена и вид спорта, например «Франц Беккенбауэр – футболист».

Учитель: You need to come up with a sentence about the athlete without naming the sport he does, but describing it. For example: «Franz Beckenbauer is a world-famous athlete, he practices in a team sport with a ball». Учащиеся

составляют предложения во времени PresentSimple, затем угадывают ответы своих одноклассников.

Снятие грамматических трудностей происходит за счет повторения материала по теме PresentSimple и выведения на экран таблицы образования грамматического времени.

3. После выполнения упражнения учитель задает учащимся вопрос: «Why do you think all these athletes are successful?». В процессе ответа на вопрос учащиеся самостоятельно выделяют качества характера, которые помогают людям добиваться успеха. Активизируют использование лексики по предыдущей теме «Character features». Ответы учащихся: «They are diligent»; «They are hardworking» и тому подобное.

Далее учащиеся по очереди называют вид спорта про который они будут говорить в своих проектах. Учитель записывает список. Урок заканчивается объяснением конечного результата проекта и установлением индивидуальной формы работы.

#### Activity II. (Основной этап)

##### Introduction.

Занятие начинается с введения, осуществляется актуализация уже известного грамматического и лексического материала, ознакомление с грамматической конструкцией «to be famous for».

##### Objectives.

1. Организация индивидуальной работы по сбору необходимой информации;
2. Поиск необходимой информации;
3. Определение форм и способов представления результатов проектной деятельности.

##### Procedures.

С целью активизации использования грамматической конструкции «to be famous for» учитель предлагает учащимся выполнить упражнение:

Учитель раздает материал каждому ученику, где написана краткая информация про знаменитого спортсмена, например: «Michael Phelps is a swimmer. He has many Olympic victories and is the most successful individual athlete in the last fifty years», учащиеся должны преобразовать предложение, используя конструкцию «to be famous for», например: «Michael Phelps is famous for his Olympic victories and is the most successful individual athlete in the last fifty years». Учащиеся выполняют упражнения, слушают своих одноклассников, учитель корректирует ошибки.

После выполнения упражнения учитель предлагает учащимся прочитать небольшой текст, который станет опорой для выполнения проекта (см. приложение 4). Учащиеся читают текст-описание знаменитого спортсмена, выполняют фронтальный перевод.

Выполнение данных упражнений способствует активизации учебной деятельности учащихся, подводит к сбору необходимой информации, анализу и синтезу идей.

В конце занятия учитель обозначает, что проект должен быть представлен в виде презентации.

Учащимся предлагается следующая схема организации языкового материала:

Materials.

A plan to describe a sportsman:

- His/her name
- His/her background (age, place of birth, education)
- His/her achievements
- What is he famous for?
- Why did you choose this athlete?

Используйте время Present Simple. Время на защиту проекта не более 5 минут.

Extension.

Учащимся предлагается самостоятельно найти материал про своего любимого спортсмена и оформить речевое высказывание в соответствии с предложенной схемой.

В процессе поиска информации, при создании проекта учитель консультирует при необходимости, направляет, отслеживает деятельность учащихся.

### Activity III. (Заключительный этап)

#### Introduction.

Вводное слово учителя. Приветствие и формирование целей урока.

#### Objectives.

1. Оформление проектной деятельности
2. Защита проекта

#### Procedures.

1. Учитель предоставляет время учащимся (5 минут) на повторение текста для защиты проекта;
2. Устанавливает очередность ответа учащихся;
3. Проводится защита проекта;
4. Оценка результатов.

Во время защиты проекта как учитель, так и учащиеся оценивают результаты выполнения проектной деятельности.

Оценка защиты выполненного проекта осуществляется по следующим критериям:

- соответствие содержания доклада проделанной проектной работе;
- самостоятельность выполнения проекта;
- качество наглядных материалов (логика изложения, грамотность);
- ответы на вопросы;
- оригинальность решения проекта;
- культура речи.

В таблицу выставляются оценки по десятибалльной шкале (от 1 «В проекте не отражено» до 10 «Критерий раскрыт полностью»).

Если количество набранных баллов:

- от 0 до 44 – ставится оценка «2»;
- от 45 до 69 – ставится оценка «3»;
- от 70 до 84 – ставится оценка «4»;
- от 85 до 100 – ставится оценка «5».

При оценке проекта учитываются сложность и качество его выполнения, полнота представления, аккуратность выполнения, уровень самостоятельности и степень владения материалом при защите.

Каждый ученик был оценен по определенным критериям. Представим эти критерии в таблице 16.

Таблица 16 – критерии оценивания проекта

Критерий	Баллы (max.100) Максимальное количество баллов за каждый критерий = 20
соответствие содержания доклада проделанной проектной работе	
самостоятельность выполнения проекта	
качество наглядных материалов	
(логика изложения, грамотность, культура речи)	
ответы на вопросы	
оригинальность представления проекта	

Конечно же, выставление баллов происходило вместе с объяснением, почему ученик заслуживает именно это количество баллов. 46% учащихся получили отметку «отлично», 38% оценку «хорошо», а 16% «удовлетворительно». Следует отметить, что в большинстве случаев баллы были снижены за критерии «качество наглядных материалов (логика изложения, грамотность, культура речи)» «и ответы на вопросы».

По завершению работы над проектом, было решено проанализировать ход выполнения проектной деятельности вместе с

учащимися. Ученики высказывали своё мнение о проекте, делились впечатлениями, предлагали меры по улучшению проектной работы. Например, Максим Р. отметил, что ему очень понравился такой вид деятельности. Дмитрий К. добавил, что благодаря проектному методу он заинтересовался английским языком больше, чем интересовался до этого. Причиной тому послужил успех мальчика при выполнении проекта. Так же ребята поделились не только своими успехами, но и неудачами при проектной подготовке. Например, Мария Ч. отметила, что ей тяжело давалась обработка добытых теоретических материалов.

По тому, как большинство ребят уверенно создавали и защищали свои проекты, мы можем судить о том, что учащиеся в достаточной мере освоили навыки проектной деятельности. В ходе выполнения проектной деятельности учащимися, была закреплена изученная ранее лексика. Об этом мы можем судить по тому, как ребята использовали лексический материал по данным темам. Большая часть учащихся без особого труда презентовали свои проекты, во многом используя слова и выражения из работы над проектом. Более того, ребятам было очень интересно слушать друг друга, задавать вопросы и получать на них ответы. Резюмируя выше изложенное, мы пришли к выводу о том, что реализация проекта дала возможность не только закрепить изученный материал и освоить навыки выполнения проектной деятельности, но и наладить отношения среди одноклассников, пробудить интерес к работам других детей, сформировать важные виды компетенций.

При работе над проектом появляется исключительная возможность формирования у школьников грамматической компетенции, а также освоения способов деятельности, составляющих социокультурную и информационную компетенцию. Благодаря использованию данного метода школьники закрепили грамматический материал, научились применять его в устных и письменных высказываниях и стали чувствовать себя более уверенно. Вместе с тем, в процессе осмысления и организации труда по

методу проектов у учащихся развиваются трудолюбие, усидчивость, чувство долга, ответственность за принятое решение, стремление к высоким результатам, предприимчивость.

После проведения проекта мы провели контрольную работу (см. приложение 3) в двух группах с целью проанализировать как изменились знания учащихся в группе, где был применен метод проектов и где уроки проводились в традиционной форме. В контрольной группе уровень знаний остался прежним, а в экспериментальной группе мы получили заметные улучшения, никто из учащихся не получил за контрольную работу оценку «удовлетворительно», 46% учащихся получили оценку «отлично», 45% «хорошо». При максимальном балле 20 средний балл в экспериментальной группе составил 17,4, а в контрольной остался равен 16.

### 2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментального обучения

Цель опытно-экспериментального обучения заключалась в подтверждении выдвинутой нами гипотезы о том, что процесс формирования грамматической компетенции будет протекать более успешно, если процесс обучения будет строиться на разработанной нами методической системе.

Проведя тестирование на констатирующем этапе мы установили, что группы однородны и уровень грамматической компетенции сформирован приблизительно одинаково. При проведении тестирований на разных этапах обучения нам удалось выяснить, что главной сложностью в грамматической теме «Present Simple» является построение вопросительной формы для местоимений he, she, it. Также, некоторые ученики признались, что у них есть сложности с глаголом to be и им тяжело использовать эти грамматические явления в речевых высказываниях. Следует добавить, что тестирование на констатирующем и обобщающем этапе эксперимента

включало в себя аналогичное задание – выбор правильного варианта ответа (Приложения 1, 3).

Результаты тестирования в двух группах на обобщающем этапе эксперимента представлены таблице 17.

Таблица 17 – результаты тестирования на обобщающем этапе

6-1 (контрольная группа)		Баллы	Оценка	6-2 (экспериментальная группа)		Баллы	Оценка
№1	Ангелина В.	16	4	№1	Виктор С.	16	4
№2	Максим Б.	19	5	№2	Дарья Л.	17	4
№3	Михаил С.	20	5	№3	Анастасия Б.	20	5
№4	Екатерина П.	15	4	№4	Максим Р.	15	4
№5	Илья В.	10	3	№5	Дмитрий К.	17	4
№6	Василий Б.	19	5	№6	Елизавета П.	20	5
№7	Лейла Ш.	20	5	№7	Кристина Л.	20	5
№8	Надежда Р.	15	4	№8	Егор Т.	20	5
№9	Мария М.	13	3	№9	Даниил Р.	16	4
№10	Валерия В.	18	5	№10	Мария Ч.	14	3
№11	Николай К.	13	3	№11	Аделина В.	13	3
№12	Айлин Р.	20	5	№12	Александр Д.	20	5
№13	Юлия М.	13	3	№13	Владимир Г.	18	5
Мах. балл		20		Мах. балл		20	
Средний балл		16,2	4,15	Средний балл		17,3 8	4,3

Для определения уровня сформированности грамматической компетенции использовали методику Кыверялга А.А. Полученные данные отобразим в знаковом виде:

1) контрольная группа:  $12,99 < 16,2 < 19,41$

2) экспериментальная группа:  $14,98 < 17,38 < 19,78$

Уровень сформированности грамматической компетенции учащихся в экспериментальной и контрольной группах представлены в Таблице 18.

Таблица 18 – Уровень сформированности грамматической компетенции учащихся в экспериментальной и контрольной группах

6-1 (контрольная группа)		6-2 (экспериментальная группа)	
Уровень	Количество учащихся	Уровень	Количество учащихся
Высокий	3	Высокий	5
Средний	9	Средний	6
Низкий	1	Низкий	2

Соотношение уровня сформированности грамматической компетенции в экспериментальной и контрольной группах представлено на рисунке 2.

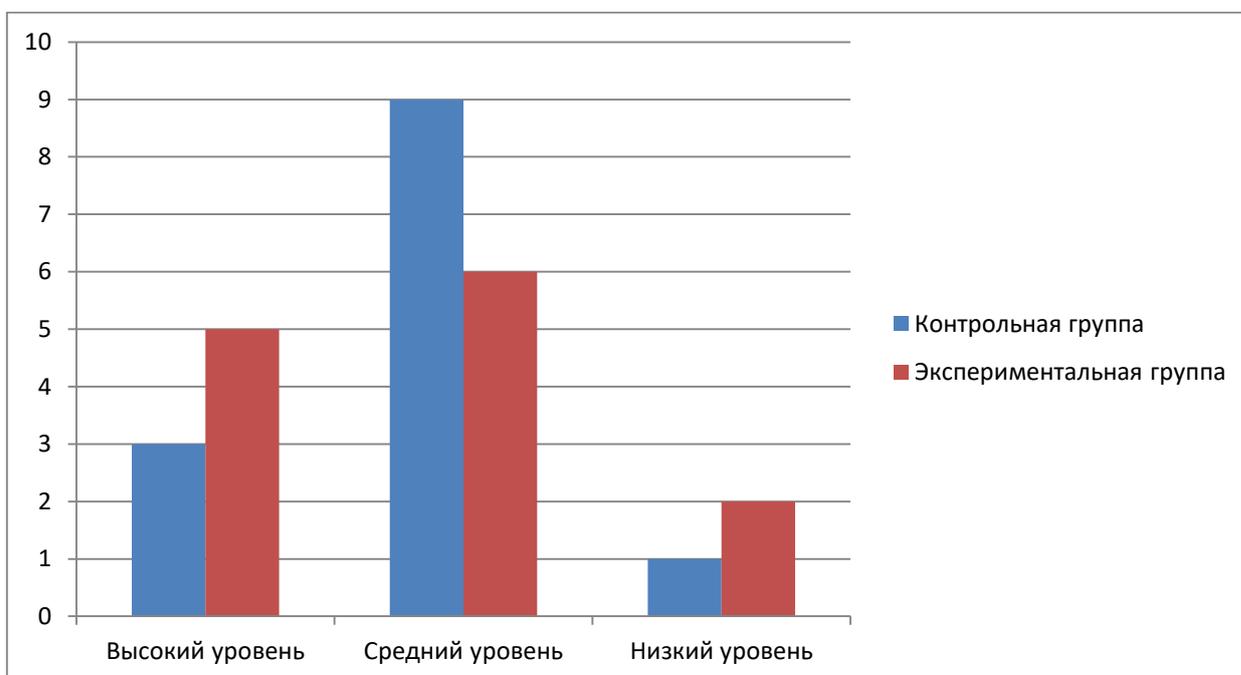


Рисунок 2 – Соотношение уровней развития грамматической компетенции в экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе

Соотношение уровней сформированности грамматической компетенции в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах представлено на рисунке 3.

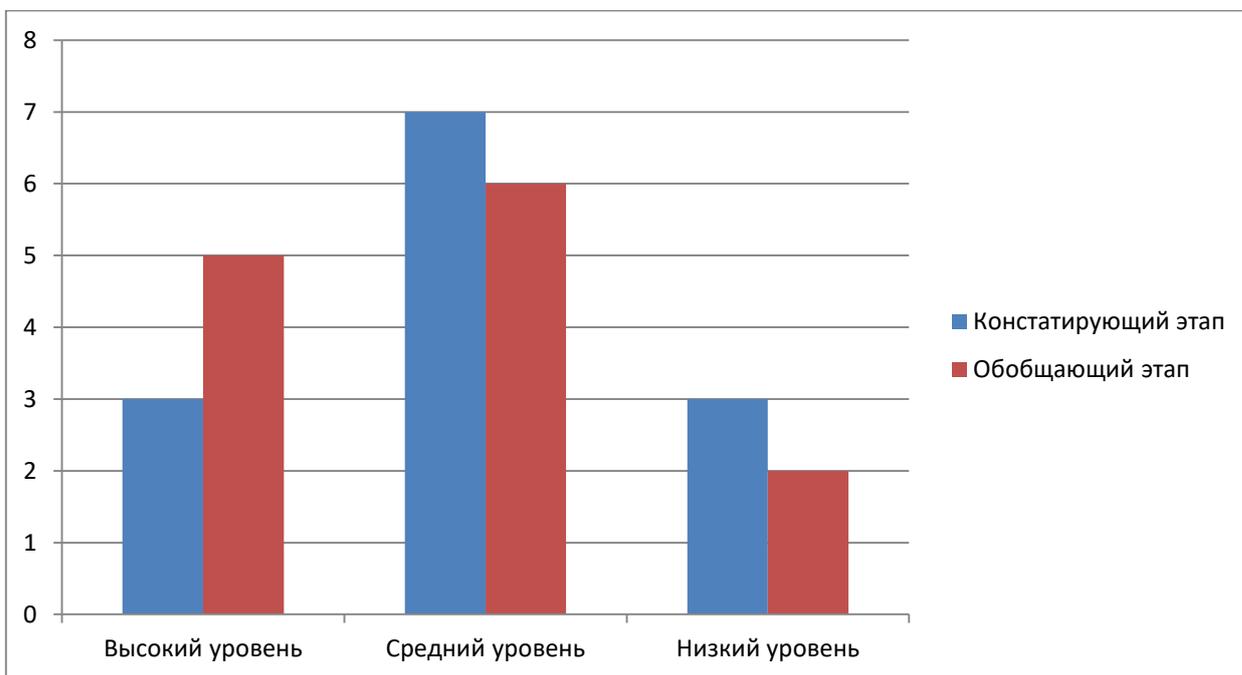


Рисунок 3 – Соотношение уровней сформированности грамматической компетенции в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах

По итогам констатирующего и обобщающего эксперимента результаты контрольной и экспериментальной групп были сопоставлены при помощи критерия Стьюдента (таблица 19).

Таблица 19 – Сопоставление показателей первоначального и итогового контроля

Этап	Показатель Т-критерия Стьюдента	Контрольный показатель
Контрольный	1,94	2,059
Обобщающий	7,3	

Полученный в ходе обобщающего эксперимента показатель Ткритерия Стьюдента больше контрольного, что свидетельствует о том,

что разница между контрольной и экспериментальной группой статистически значительна.

В качестве одного из основных критериев оценки эффективности методики в педагогических исследованиях часто используется коэффициент оценки уровня знаний  $K_o$  (2).

$$K_o = \frac{K_{и}}{K_{то}}, (2)$$

где  $K_{и}$  – оценка группы, полученная с использованием разработанной методики,

$K_{то}$  – оценка группы, полученная при традиционном обучении.

Если значение  $K_o$  больше единицы, используемая технология считается эффективной.

$$K_o = \frac{17,38}{14,9} = 1,16$$

Полученные результаты говорят об эффективности разработанной модели. Коэффициент эффективности равен 1,16 в экспериментальной группе, что подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что процесс формирования грамматической компетенции протекает более успешно, если процесс обучения будет строиться на разработанной нами методической системе.

Следует отметить, что 100% учащихся отметили, что работа по разработанной проектной методике была им полезна и помогла разобраться во времени PresentSimple, что позволит им в будущем не допускать ошибок.

## Выводы по главе 2

Во второй главе нашего исследования представлены педагогические условия, содержание, ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию грамматической компетенции.

Целью опытно-экспериментального обучения состоит в проверке теоретических выводов исследования и апробации разработанной нами методической модели и комплекса условий её функционирования.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень сформированности грамматической компетенции является недостаточным, так как 73% учащихся владеют грамматической компетенцией на среднем и низком уровнях.

Апробация разработанной модели и комплекса условий проходила в МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска» с участием 26 человек.

Обучение в экспериментальной группе строилось с учетом разработанной нами модели.

Обобщающий этап эксперимента показал, что процент обучающихся с высоким уровнем сформированности грамматической компетенции в экспериментальной группе (38%) больше, чем в контрольной группе (23%).

Коэффициент эффективности обучения составляет 1,16, что свидетельствует о положительном влиянии разработанной нами модели и комплекса условий.

Это находит подтверждение при расчете коэффициента Стьюдента, который на обобщающем этапе эксперимента составляет 7,3 (по сравнению с 1,94 на констатирующем этапе), что превышает контрольный показатель 2,059. Полученные результаты подтверждают правильность выдвинутой гипотезы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основной задачей при обучении иностранному языку является формирование иноязычной компетенции, в рамках которой формируется каждый из ее аспектов. Но, в связи с временными ограничениями и установленными рамками образовательного процесса в школе, не всегда удается уделить внимание на формирование каждого из аспектов компетенции.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы и нормативно-правовой базы российского образования, а также опыт практической работы по решению проблемы формирования грамматической компетенции показал её недостаточную теоретическую и практическую разработанность.

Для успешного решения этой задачи необходимо разработать теоретические и практические основания формирования грамматической компетенции, которая представляет собой модель проекта и комплекс условий, направленных на формирование грамматических навыков.

Модель проекта включала в себя 3 этапа: подготовительный, основной, заключительный; под комплексом условий подразумевается учет возрастных особенностей учащихся в рамках проводимого эксперимента; управление процессом формирования грамматической компетенции осуществляется со стороны учителя.

Разработанная нами модель была апробирована в ходе опытно-экспериментального обучения в основной школе.

Экспериментальная работа была проведена в три этапа: констатирующий, формирующий, обобщающий. На каждом из этапов решались определенные задачи в соответствии с целями этапа, а также получены результаты, которые свидетельствуют об эффективности

реализации разработанной модели формирования грамматической компетенции.

Констатирующий этап эксперимента показал, что 73% учащихся владеют грамматической компетенцией на среднем и низком уровнях, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности грамматической компетенции.

Задача формирующего этапа заключалась в том, чтобы разработать модель проекта, направленного на формирование грамматической компетенции учащихся.

Проведя анализ данных на обобщающем этапе эксперимента, мы установили, что процент учащихся с высоким уровнем грамматической компетенции в экспериментальной группе вырос и составил 38%. Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют утверждать, что уровень сформированности грамматической компетенции повысился в экспериментальной группе, что свидетельствует об эффективности работы, проведенной на формирующем этапе эксперимента. Сопоставив результаты констатирующего и обобщающего этапов эксперимента, и проведя математические расчеты, мы можем утверждать, что предложенная нами модель формирования грамматической компетенции эффективна, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена, задачи исследования выполнены.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. <https://bigenc.ru/linguistics/text/2375733>
2. Е. И. Пассов «Основы методики обучения иностранным языкам» (Изд-во «Русский язык», 1998)
3. Penny Ur «A Course in Language Teaching» (CUP, 1996)
4. Теория языка. Грамматика: учебное пособие / О.Г. Щитова, А.Г. Щитов; Томский политехнический университет. – Томск: Издво Томского политехнического университета, 2014. – 116 с.
5. <https://ru.frwiki.wiki/wiki/Grammaire>
6. А.К. Карпов. Современный русский язык: Словообразование: Морфология: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 192 с.
7. Леонтьев А. А. Л-47 Язык, речь, речевая деятельность. М., «Просвещение», 1969. 214 стр.
8. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова.— Обнинск: Титул, 2010.— 464 с. ISBN 978-5-86866-524-0
9. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н. Шапов. — М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток — Запад, 2008.
10. 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. — 6-е изд., стер. — М .: Издательский центр «Академия», 2009. — 336 с
11. <https://nsportal.ru/>
12. [fgos.ru](http://fgos.ru)
13. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник для студентов инст. и фак-тов иностр. языков – М.: Высш. шк., 1981. – 285с.

14. Шляхова В.А., Парахина А.В. Английский: Учебное пособие. Ч III. - М.: МГИУ, 1998. – 216 с.
15. <https://infourok.ru/formirovanie-grammaticheskih-navikov-na-urokah-angliyskogo-yazika-1142172.html>
16. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методик. М,: Академкнига, 2005.
17. Brown, N Principles of language, learning and teaching. 2000.
18. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н.Соловова – М. : Просвещение, 2002 – 239 с. – ISBN 5-09-010459-X
19. Мустафина, Флюра Шамильевна : Методика обучения иностранным языкам и воспитания : учебное пособие : для высших учебных заведений, ведущих подготовку по направлению 44.03.01 "Педагогическое образование"
20. <https://www.sekretariat.ru/article/211437-kompetentsiya-ikompetentnost-20-m8>
21. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
22. Чернецкая И. В. Профессионально-направленное обучение грамматике английского языка студентов старших курсов филологических факультетов педагогических вузов (английский язык как вторая специальность): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2001. 214 с.
23. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54- 60.
24. Кантор К.М. Опыт социально-философского объяснения проектных возможностей дизайна // Вопросы философии. 1981. № 11. С. 84—96

25. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие сост. Е.С.Полат, М.Ю. Бухарина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.
26. Чистякова С.Н. и др. Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные технологии. – 2003. -№3. -101 с.
27. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений.- М.: Аркти, 2004, с.4.
28. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение — что это? // Методист, №1, 2004. – с. 42.
29. Ольшевская М.В. Деятельностный подход в коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку. – Минск, 2010
30. Витлин, Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23-29.
31. Копылова, В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В. В. Копылова. – Москва, 2003.
32. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках английского языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2,3. – С.17–19, 23–24.
33. Барменкова, О. И. О работе над проектом / О. И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1997. – №3. – С. 25–27
34. Зимняя, И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахаров // Иностранные языки в школе. – 1999. – №3. – С. 9–15
35. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – Москва: «Просвещение», 2000
36. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативноцелевая основа компетентностного подхода в образовании /

И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.

37. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

38. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.

39. Голуб Г. Б., Чуракова О. В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетенций учащихся/сборник методических рекомендаций. – Самара: 2003.

40. Гузеев В. В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий. – М.: 2002.

41. Гузеев В. В. Методы обучения и организационные формы уроков. – М.: Знание, 1998.

42. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. - Л. Брокгауз-Ефрон, 1925.

43. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. - Москва: «Гном и Д», 2001

44. Lightbown P.M, Spada N. How Languages are learned. – OUP, 2011

45. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication. - Oxford, 2013

46. Лошакова Е.В. Использование метода проектов в изучении английского языка в школе с углубленным изучением языков, М.: МИПКРО, 2012

47. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - Москва: Народное образование, 1998

48. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – Москва: «Просвещение», 2000
49. Мазур И. И. Управление проектами.- М.: 2005
50. Колесникова И. А. Горчакова – Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. – М.: Академия, 2007
51. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. - Москва: Наука, 1997
52. Касьянова О.Д. Основы проектного метода изучения иностранного языка. Москва, 2013

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Констатирующий тест

#### **Выберите правильный вариант ответа**

1 Molly and Johnny \_\_\_ my dogs.

a) am b) is c) are

2 My father \_\_\_\_\_ a bad toothache.

a) have got b) am c) has got

3 We \_\_\_\_\_ a computer, but we are going to buy it.

a) don't have b) aren't have c) hasn't

4 What time .... he usually come home after job?

a) has b) do c) does d) is

5 \_\_\_ you from Russia?

a) am b) is c) are

6 \_\_\_\_\_ what I want?

a) Barbara knows b) Do Barbara knows c) Does Barbara know

7 I \_\_\_ not your friend.

a) am b) is c) are

8 What's the matter? You \_\_\_\_\_ very angry.

a) look b) looks c) looking

9 I \_\_\_ like dancing.

a) doesn't b) don't c) aren't

10 Laura's mother \_\_\_ from Australia.

a) am b) is c) are

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Roger Federer is a professional tennis player. Roger Federer was born August 8, 1981 in a wealthy family in Basel (Switzerland). Roger was fond of football at an early age and during his years of study at the Neuevelt State Primary School in Münchenstein dreamed of becoming a football player. At the age of three, he began to play tennis, although initially this sport interested him less than football. In January 1997, 15-year-old Federer became the Swiss Under-18 Champion. He has a large number of awards, for example, he is a 5-time ATP Player of the Year winner

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Обобщающий тест

#### **Выберите правильный вариант ответа**

1 I \_\_\_\_ like shopping.

a) doesn't b) don't c) aren't

2 \_\_\_\_ what you want?

a) Betsy knows b) Do Betsy knows c) Does Betsy know

3 Kitty and Lucy \_\_\_\_ my cats.

a) am b) is c) are

4 My brother often \_\_\_\_ Mummy about the house.

a) help b) helps c) help

5 Tess \_\_\_\_\_ to the cinema every week.

a) will goes b) go c) goes

6 \_\_\_\_ they \_\_\_\_ English well?

a) Does ... speak b) Do ... speak c) Do ... speaks

7 \_\_\_\_ you from Canada?

a) am b) is c) are

8 Angela's grandmother \_\_\_\_ from France.

a) am b) is c) are

9 What's the matter? You \_\_\_\_\_ very sad.

a) look b) looks c) looking

10 \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ where your brother \_\_\_\_\_ ?

a) Do ... know ... is b) Do ... know ... was c) Are ... know ... is