



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

Формирование грамматической компетенции

**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:
63,36% авторского текста
Работа рекомендована к защите
«23» июня 2021 г.
и.о. зав. кафедрой английского
языка и МОАЯ Челпанова Е.В.

Выполнила:
студентка группы ОФ-503/092-5-
Минаева Екатерина Александровна
Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Федотова Марина Геннадьевна

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	Ошибка! Закладка не определена.
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	11
1.1 Место и роль компетентностного подхода в формировании грамматической компетенции.	11
1.2 Понятие грамматическая компетенция, её структура и содержание.....	22
1.3 Модель формирования грамматической компетенции. Ошибка! Закладка н	
Выводы по первой главе.....	48
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.	50
2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментальной работы.....	50
2.2 Методические условия формирования грамматической компетенции	57
2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментального обучения ..	69
Выводы по второй главе.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	84

ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с ФГОС ВО, целью обучения студентов иностранному языку является формирование у них определенного набора компетенций. Особую роль среди них занимает лингвистическая компетенция. В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом среднего общего образования, одной из целей обучения иностранному языку является формирование лингвистической компетенции учащихся, составной частью которой выступает грамматическая компетенция. При изучении иностранных языков есть несколько аспектов. Одним из таких, конечно же, аспектов является грамматика. Обучение иноязычной грамматике занимает одно из важных мест, так как это своего рода каркас, на котором базируется лексика. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков. Усвоение грамматики вызывает много трудностей, которые усугубляются грамматическими терминами и правилами, и бесконечным числом исключений, которые есть в любом языке. Результаты анализа выявили необходимость в обучающих упражнениях, направленных на коммуникацию. Часто в школах преподавание грамматики ограничивается однотипными упражнениями, большими и сухими таблицами, заучиванием конструкций, применяя которые, учащийся не совсем убежден в практической пользе того, что он делает. Большое количество терминов затрудняет обучение. Не всегда чередуются формы работы, что вызывает пассивную работу учащихся на уроке. А между тем, изучение этого аспекта должно быть не менее интересным, познавательным, чем, например, обучение лексике. В процессе обучения грамматическим навыкам можно выделить несколько этапов, которые соответствуют психологическим фазам формирования навыков. На данных этапах

строится система упражнений, т.к. именно умело построенная система упражнений с учетом психологических особенностей и педагогических принципов наилучшим образом сформирует грамматические навыки. Анализ теоретических исследований, а также проведенное нами исследование свидетельствует о том, что 60% учащихся находятся на среднем и низком уровнях, что свидетельствует о наличии противоречия между требованиями

Федерального государственного стандарта и уровнем сформированности грамматических умений обучающихся. Представленное противоречие позволило определить проблему исследования, суть которого заключается в том, как наиболее эффективно организовать методику обучения грамматической компетенции на уроках иностранного языка.

Таким образом, актуальность выбранной темы исследования обусловлена:

- 1) недостаточным уровнем разработанности формирования грамматической компетенции в обучении иностранному языку;
- 2) недостаточным уровнем развития методико-технологического инструментария для формирования грамматической компетенции.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между уровнем разработанности формирования грамматической компетенции в обучении иностранному языку, который является недостаточным и, также, недостаточным уровнем развития методико-технологического инструментария для формирования грамматической компетенции китайского языка.

Цель выпускной квалификационной работы состоит в разработке модели формирования грамматической компетенции, и выделении методических условий и эффективного использования в процессе обучения китайскому языку.

Объектом исследования является процесс обучения китайскому языку.

Предметом исследования выступает формирование грамматической компетенции как средство достижения предметных результатов в обучении китайскому языку. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс формирования грамматической компетенции будет протекать более успешно, если:

1. Системный подход будет формировать общенаучную основу исследования, личностно-деятельностный подход выступит теоретико-методологической стратегией, компетентностный подход составит практико-ориентированную основу.

2. Формирование грамматической компетенции будет осуществляться на основе модели, которая включает в себя целевой, организационно-содержательный и аналитико-результативный компоненты.

3. Основывается на комплексе заданий.

Поставленная цель предполагает решения следующих исследовательских задач:

1. Провести контент-анализ методической и психолого-педагогической литературы по проблеме формирования грамматической компетенции.

2. Организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанной нами модели обучения грамматики, а именно счётные слова, китайского языка

3. Описать и проанализировать результаты опытно-экспериментального 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) опытно-экспериментальное обучение, наблюдение и анкетирование;

4) методы математической обработки статистики результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы таких педагогов, методистов, психологов как авторы: системного подхода (Афанасьева В.Г., Садовский В.А., Юдин Э.Г. и др.), личностно-деятельностного подхода (Талызина Н.Ф. и др.), компетентностного подхода (Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Хуторской А.В. и др.) и методисты в обучении китайскому языку (Фролова М.Г, Цзян Цюнь, Чэнь Шуан, Кочергин И.В.)

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении основ создания и оформления методической системы как фактора формирования грамматической компетенции.

Практическая значимость исследования предполагает, что полученные результаты и сформированные на их основе выводы могут служить основой для совершенствования формирования грамматической компетенции среди учащихся второго года обучения.

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.

База исследования. Апробация и внедрение результатов проводилось на базе ЧОУ ДО «Академия Лайт» города Челябинска в 8ом классе в 2020 году. В исследовании приняло участие 10 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 представлены теоретические основы разработки методической системы по формированию грамматической компетенции, описание методологических подходов к построению последовательности заданий и выделен комплекс условий его эффективного функционирования.

Во второй главе описывается организация процесса опытно-экспериментального обучения, его результаты.

В заключении подводятся итоги проведенного исследования, формулируются выводы.

Список литературы состоит из 68 наименований использованной литературы, из них 7 изданий на английском языке и 4 на китайском языке. Приложение включает контрольный тест и анкету.

Понятийный аппарат исследования:

1. Деятельностный подход – один из подходов к организации обучения иностранным языкам, учитывающий характер взаимоотношений объекта обучения (учащихся) и предмета обучения (иностранного языка). Занятия ориентированы на овладение языком как средством общения в процессе речевой деятельности и воссоздания на занятиях ситуаций

общения. К деятельностному подходу т.о. относятся коммуникативный и интенсивный методы [1].

2. Иноязычная коммуникативная компетенция – степень овладения языковыми, коммуникативными, социокультурными знаниями, умениями и навыками, которая позволяет человеку эффективно и адекватно выстраивать свое речевое поведение исходя из психологических факторов моноязычного или мультязычного общения [39].

3. Компетентностный подход – подход к обучению, который выражается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, предполагает реальное практическое владение иностранным языком [1].

4. Компетентность – свойства и качества личности, определяющие её способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений [1].

5. Компетенция – интегрированный результат овладения содержанием образования, выраженный в готовности ученика применить усвоенные знания, навыки, умения, способы деятельности для решения теоретических и практических задач [41].

6. Комплекс заданий – совокупность необходимых типов и видов упражнений, которые выполняются в последовательности, учитывающей закономерности формирования и совершенствования навыков и умений в разных видах деятельности [55].

7. Критерии владения языком – характеристика эффективности коммуникации, коммуникативных качеств речи в соответствии с ситуацией и обстановкой общения. Представлены в государственных стандартах обучения и программах, созданных на их основе [1].

8. Личностно-деятельностный подход – разновидность деятельностного типа обучения, в рамках которой обучающийся становится активным, творческим субъектом образовательного процесса.

Функционирует при учёте индивидуальных психологических особенностей обучающихся, их интересов, потребностей и способностей [1].

9. Моделирование – метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях) для определения или уточнения характеристик существующих или вновь конструируемых объектов. Модель может выступать заместителем оригинала на четырех уровнях:

- а) на уровне элементов,
- б) на уровне структур,
- в) на уровне поведения или функций,
- г) на уровне результатов.

По характеру моделей выделяют материальные (предметные) модели, реально воспроизводящие характеристики объекта, и идеальные модели – мысленные образы объектов и отношений между ними. Оперирование идеальными моделями осуществляется с помощью языка. В этом случае слова и предложения выступают идеальными заместителями реальных предметов, действий и отношений. Идеальные образы могут фиксироваться при помощи озвученной речи. На занятиях по языку широкое распространение получило моделирование различных сторон учебной деятельности с целью поиска оптимального варианта такой деятельности. О моделировании говорят также и как о построении моделей, отражающих содержание избранного для занятий метода обучения. В таком случае моделируется характер учебных действий преподавателя и учащихся, реализующих концепцию метода [1].

10. Модель:

1. В широком смысле – упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средства оперирования (в том числе и обучения).

2. В лингводидактике иллюстрация употребления конструкции на занятиях по языку, имеющая конкретное лексическое наполнение; речевой или языковой образец, приводимый с целью облегчить выполнения задания. Использование модели может заменять вербальную формулировку задания [1].

11. Грамматическая компетенция – это знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи.

12. Счётное слово – слово, используемое при обозначении количества

13. Система – совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство [1].

14. Системный подход – это актуальное направление, сущность которого заключается в исследовании закономерности воспитания и обучения как единой системы образовательного процесса [1].

15. Уровень владения языком – категория методики, характеризующая степень достигнутого учащимся успеха во владении изучаемым языком за отведенный для этого отрезок учебного времени [1].

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1.1 Место и роль компетентного подхода в формировании грамматической компетенции

В последние годы в России происходят значительные изменения в системах общего и высшего профессионального образования и в системе языкового образования в частности. Таким образом, происходит смена категориально-понятийного аппарата отражающего сущность образовательного процесса. Данные процессы связаны с международной интеграцией России на мировой арене. В языковом образовании на смену коммуниктивно-деятельностному подходу, целью которого является развитие коммуниктивно-речевых умений и навыков, пришел личностно-деятельностный подход, ставящий целью развитие личности обучающего и обучаемого средствами иностранного языка. Переход от знаний к компетенциям, от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь диктует потребность в пересмотре подходов обучения иностранным языкам. Такие понятия, как «подготовленность», «образованность», «квалифицированность» заменяются на понятия «гибкие навыки», «мобильность», «компетенция», «компетентность» обучающихся. Постепенный переход на компетентностный подход, обусловлен, в первую очередь необходимостью разрешения противоречий, связанных с традиционными когнитивными ориентациями высшего образования. Признавая развитие языковой личности одной из основных целей компетентностно-ориентированного обучения иностранному языку, необходимо решить вопрос о сущности этого развития в обучении.

Анализ как отечественных, так и зарубежных исследований в области обучения иностранным языкам показал, что на сегодняшний день не

существует единого мнения по вопросу состава и количества компетенций у обучающегося, таким образом, остается открытым вопрос определения и соотнесения понятий «компетентность» и «компетенция», который активно разрабатывается в современной методической и психолого-педагогической науках. Трудность в определении данных понятий состоит, в том, что они, являясь своего рода символическими образами, не имеют отнесенности к реально существующим объектам, которые стояли бы за ними, как нельзя прийти к согласию относительно, к примеру таких понятий, как «интеллект», «красота», «любовь» и т.п. Проблема отсутствия единой трактовки основополагающих понятий, таких как «компетенция» и «компетентность», приводит к противоречию между необходимостью реализации компетентностного подхода.

Стоит отметить, что введение компетентностного подхода изменило парадигму языкового образования, акцентируя внимание на развитие прагматического компонента, что предполагает усиление реализации знаний, умений и навыков в условиях аутентичного общения.

Обучение, которое основано только на передаче знаний, не может подготовить специалиста готового к самостоятельной, ответственной работе, способного решать комплексные профессиональные проблемы. Традиционные формы обучения не в полной мере раскрывают потенциал личности. В связи с этим во многих странах на государственном уровне происходит реформирование системы образования. Одной из основных целей реформирования является переориентация обучающихся на деятельность, основанную на инициативе и ответственности, а также, как упоминалось выше, непрерывном самообразовании на протяжении всей жизни. Внутри этой деятельности будущие специалисты должны формировать и развивать ключевые компетенции, необходимые для эффективного выполнения конкретных должностных обязанностей. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения ориентированы на компетентностный подход, основанный на

подготовке выпускников готовых и умеющих эффективно решать проблемы, ориентироваться и легко адаптироваться к новым условиям. Основной целью новых федеральных государственных образовательных стандартов являются получаемые в ходе обучения компетенции обучающихся.

Компетенция – внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях. Компетенция – основывается на приобретенных навыках, знаниях и опыте, которые обеспечивают способности для выполнения поставленной задачи или осуществления определенной деятельности. В качестве примера можно привести уровень владения языком, которым пользуется переводчик в своей ежедневной работе [23]. Под компетенцией в современной методике понимается не только «осведомленность, совокупность знаний» (если речь идет о знании языка), но и «способность» (если речь идет об умениях и навыках и практическом владении языком) [31].

Формирование компетентностного подхода проходило в три этапа. Рассмотрим каждый из них более подробно.

История компетентностного подхода начинается с середины 1960 г.г., когда такие понятия как компетенция и компетентность были разграничены и введены в научное использование будущей учебной дисциплины. Данный этап получил условное название «терминологический», т.к. были введены основные понятия, но больше весомых разработок в этом периоде не было [17]. Во втором периоде устанавливаются и развиваются множество концепций в рамках компетентностного подхода, которые находят применение в различных отраслях и сферах деятельности человека (теория связи, человеческие ресурсы и психология управленческой и административной сфер). С середины 1970-х годов до начала 1990-х г. расширяется сфера применения компетентностного подхода. В 1975 году Д.

Хаймс вводит понятие коммуникативная компетентность. В это время также ведется разработка понятия социальная компетентность [21]. В данный период Дж. Равен публикует свою работу «Компетентность в современном обществе», в которой выдвигает несколько определений компетентности, формулирует 37 компетенций, которыми должен обладать современный человек и разрабатывает компоненты компетентности [34]. Следующий этап развития компетентностного подхода характеризуется распространением идей по всему миру и формулировкой выводов, полученных на предыдущих этапах, и впоследствии, публикацией научных работ [16]. Именно документальное фиксирование и подтверждение развития компетентностного подхода в образовании является характерной чертой третьего этапа развития компетентностного подхода. В России развитие теории компетентностного подхода связано с именами Петровской Л.А., Маркова А.К., Зимней И.А., Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г. и других. В этот период наблюдается рост интереса к компетентностной педагогике, обусловленный публикациями основополагающих работ таких авторов как Маркова А.К., Алексеева Л.М. и др., которые проанализировали роль и место компетентности в социальной и культурной жизни человека [24]. В 1990-е годы Кузьмина Н.В. и Петровская Л.А. одновременно приходят к заключению о современной теории компетентности, согласно которой базовое понятие этой теории необходимо рассматривать в рамках психологического и социального контекстов, так как компетенция является не только результатом преобразования знаний в речь как в устную, так и в письменную, но и формой выражения личности [29]. На смену ЗУНам, существовавшим в советской педагогике, пришли понятия компетенция и компетентность. Актуальность внедрения этих понятий было вызвано тем, что ЗУНы, как классические компоненты для оценки результатов обучения, не только ограничивали цель обучения, но и не учитывали в полной мере потребности современного человека и общества в целом [24]. Тем самым, сфокусировав компетентностный подход на результате обучения, а именно:

что должны уметь делать учащиеся по окончании обучения. Сохраняя базовые характеристики, данный подход представляет собой образовательную тенденцию для постановки целей в виде 13 способностей, знаний и умений, которые обучающийся должен освоить к концу обучения. За всё время развитие и формирования концепта компетентностный подход было сформулировано разнообразное количество определений. Компетентностный подход понимается, как метод моделирования целей и результатов образования; как норма качества - отражение результата образования в целостном виде; как система признаков готовности выпускника к осуществлению той или иной деятельности. По мнению ряда исследователей компетентностный подход представляет собой комплекс обобщенных принципов, необходимых для постановки целей образования и определения содержания образования. Данный подход способствует организованному процессу образования и впоследствии позволяет оценить результаты проделанной работы [13].

Как результат, было выделено несколько положений, которые характеризуют компетентностный подход:

1) смысл образования заключается в формировании способности учащегося самостоятельно решать поставленные задачи, опираясь на социальный опыт;

2) содержание образование – это дидактически адаптированный социальный опыт решения различного рода проблем;

3) цель организации образовательного процесса состоит в формировании условий для усвоения у обучающегося опыта для решения проблем, входящих в содержание образования;

4) оценка образовательных результатов – это анализ уровня образованности на конкретных этапах обучения [27].

Из выше перечисленного можно сделать вывод о том, что под компетенцией в современной методике понимается не только «осведомленность, совокупность знаний» (если речь идет о знании языка),

но и «способность» (если речь идет об умениях и навыках и практическом владении языком) [32]. Использование иностранного языка в коммуникативных целях требует определенного уровня языковой, речевой и социокультурной компетенции, в связи с чем возникает необходимость обучения иностранным языкам в неразрывном единстве с изучением специфики общественной и культурной жизни как своей страны, так и страны изучаемого языка. Компетентностный подход в обучении английского языка можно реализовать различными подходами к деятельности. В основе инновационных технологий лежат правильное планирование и организация учебного процесса, выделяется особое место активности учащихся, их активной самостоятельной и познавательной деятельности. Поэтому необходимо уделять особое внимание самостоятельной работе учащихся с учебными и оригинальными текстами. Всё это развивает у них умения работы над проблемными вопросами, выходить из неопределенных ситуаций, самостоятельно находить необходимые сведения и т.д. Формирование компетентности обучающихся связано с продуктивностью деятельности будущих выпускников. Поэтому ведущее значение приобретает развитие способности личности обучающихся к саморазвитию, самосовершенствованию, развитию его потребностей и творческих способностей. По мнению отечественных методистов. (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.), иноязычная коммуникативная компетенция – это способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений. Учитывая требования ФГОС, уровень иноязычной коммуникативной компетенции выпускника должен быть достаточным для эффективного устного и письменного общения для решения межличностных, межкультурных задач [22]. Одной из задач обучения иностранных языков является развитие устных и письменных форм общения. Владение лексикой иностранного языка в плане

семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели. Формирование лексических умений и навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка. При изучении иностранного языка весь языковой материал можно разделить на 3 большие группы: слова, грамматика и устойчивые выражения.

Важно отметить, что внедрение новых компонентов обучения – это не только уточнение содержания обучения, но и поиск и развитие адекватных средств обучения, которые являются предпосылкой для эффективности процесса обучения иностранному языку. Хотя дидактические средства не оказывают решающего влияния на результаты воспитательной работы, тем не менее они облегчают получение знаний. Они просто должны быть правильно подобраны и умело включены в методы, используемые преподавателем и организационные формы обучения. Это может обогатить использование методов обучения и способствовать росту их эффективности.

Целью изучения и обучения иностранных языков является развитие устных и письменных форм общения. Владение грамматикой иностранного языка в плане построения правильного и точного высказывания, адекватности и уместности их использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели.

В рамках этого исследования обратимся к понятиям компетентность и компетенция. Существуют различные подходы к определению данных понятий. В самом широком смысле, под компетентностью понимают углубленное знание предмета или усвоенное умение. Которое предполагает владение или обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [49]; это потенциал человека и специалиста, его знания, умения, навыки, опыт деятельности [15]; кроме того, компетентность, характеризуется

наличием у человека необходимых знаний и опыта в сфере осуществления деятельности. В психологическом понимании следует отличить связь с приобретенным опытом, а именно, компетентность позиционируется как приобретение личности, благодаря которому можно решать конкретные познавательные задачи [51]. Таким образом, мы можем заключить, что компетентность – это способность человека осуществлять определенную деятельность, т.е. реализовывать умения и навыки на практике, опираясь на теоретические знания и ранее приобретенные практические умения, и сформированные личностные качества, способствующие успешному выполнению поставленных задач. Обратимся теперь к определению понятия «компетенция». Понятие компетенция впервые было введено в 1960-х г.г. Н. Хомским, он разграничил понятия компетенция (знания о языке) и использование языка (в конкретных ситуациях), позже заменив использование языка термином языковая компетентность [59]. Позднее было сформулировано определение компетенции, как социального требования (т.е. внешнее требование) к образовательной подготовке ученика, необходимое для качественной и продуктивной деятельности в определенной сфере. Также компетенция была описана как познавательная деятельность, впоследствии, представленная как актуальная компетенция. В ней были выделены мотивационный, когнитивный, поведенческий и ценностно-смысловой аспекты, которые в 15 свою очередь могут быть рассмотрены как общие ориентировочные критерии оценки содержания компетенции. Кузьмина Н.В. в своем труде «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» рассматривает ведущие аспекты педагогической деятельности преподавателя и формулирует вывод о том, что компетентность является свойством личности, тем самым доказывая, что присутствие свойств личности в понятиях компетентность и компетенция расширяет границы данных понятий в отличие от понятий знания, умения, навыки [25].

Рассмотрим понятие компетенция как структуру, которая состоит из нескольких уровней. Базовым уровнем является когнитивный аспект, в который входят такие понятия как анализ, синтез, обобщение, планирование и т.д. Из этого следует, что под когнитивным аспектом компетенции мы понимаем владение знанием. Следующий уровень представляет собой деятельностно-практический аспект, который состоит из таких понятий как самостоятельность, организованность, целенаправленность и др. Данный уровень уже выступает как проявление опыта в решении поставленных задач. И последний уровень – личностный, который выражается в формировании личностных качеств, способностей регуляции процесса и результата проявления компетентности.

Сопоставим структуру компетенции с современными реалиями и рассмотрим требования ФГОС относительно прогнозируемых результатов в освоение иностранного языка. Согласно Федеральным Государственным Образовательным Стандартам выделяется два уровня для категории иностранный язык: базовый и углубленный [46].

На базовом уровне ученик должен владеть языком как средством общения: необходим определенный словарный запас, знание и понимание основных грамматических структур, знание культуры страны иностранного языка.

На углубленном уровне ученик должен использовать язык как средство для решения практических задач. Данный уровень носит междисциплинарный характер, т.е. на данном уровне язык выступает как средство формирования учебно-исследовательских умений.

Задача школы сформировать ключевые компетенции у обучающихся.

Совет Европы 1996 года выделил следующий ряд ключевых образовательных компетенций:

1) общекультурные компетенции. В вопросе обучения иностранного языка данная компетенция рассматривается как социокультурная. У ученика должны быть сформированы социокультурные компетенции, а

именно: умение сравнивать культуру родного и изучаемого языка, и строить коммуникацию в соответствии с нормами и правилами культуры страны изучаемого языка;

2) учебно-познавательные компетенции подразумевают сформированность у учащихся таких навыков, как: целеполагание, анализ, рефлексия, самооценка результатов учебно-познавательной деятельности;

3) информационные компетенции состоят из умений находить нужную информацию, выделять важную и второстепенную информацию;

4) коммуникативные компетенции – это знание языка и умение взаимодействовать с окружающими;

5) социально-трудовые компетенции переплетаются с коммуникативными компетенциями. Ученик владеет несколькими социальными ролями в гражданско-правовой и социально-трудовой сферах деятельности.

Впоследствии к ключевым составляющим образовательной компетенции были добавлены следующие две группы: ценностно-смысловые компетенции и компетенции личностного самосовершенствования [50].

К ценностно-смысловым компетенциям относятся ценностные ориентиры ученика, и его способность выбрать установки для решения поставленных задач, а также умение ответственно подходить к решению поставленной задачи. Главными составляющими компетенции личностного самосовершенствования являются физическое, духовное и интеллектуальное саморазвитие. Как утверждал Хуторской А.В., именно эти две компетенции выражают непосредственный заказ человека на своё образование.

Все эти компетенции в общности представляют совокупность знаний, умений и навыков, которые формируют опыт учащегося, необходимый для продуктивной деятельности социального и личностного характера.

Анализ научной литературы показывает, что сущность компетентностного подхода заключается в том, что он способствует:

1) усилению прагматической направленности обучения иностранному языку на основе овладения стратегиями решения лингвистических задач;

2) развитию креативных способностей обучаемых, благодаря развитию коллективных технологий обучения (проектная технология, работа в парах, маленьких группах и т.д.);

3) созданию иноязычной поликультурной среды, обеспечивающей формирование и развитие языковой личности;

4) совершенствованию процесса отбора и методического структурирования учебного материал.

Таким образом, компетентностный подход является одним из наиболее значимых оснований обновления иноязычного образования, так как он направлен на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, умений применять полученные знания в предстоящей деятельности учителя иностранных языков. Грамматическая компетенция является одной из базовых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, связана с навыками и умениями студента правильно употреблять грамматические средства в иноязычной речи. «Грамматическая компетенция подразумевает, с одной стороны, связи и закономерности, которые устанавливаются между грамматическими феноменами и выражаемыми ими концептами, а с другой – возможности взаимодействия родного и изучаемых иностранных языков, при которых грамматические отношения обозначают когнитивное, концептуальное восприятие представителей этих языковых социумов» [1].

Планируемым результатом в обучении иностранному языку, основанном на компетентностном подходе, является приобретение необходимых теоретических и практических знаний, т.е. формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие вторичной языковой личности, готовой к коммуникации на иностранном языке.

1.2 Понятие грамматическая компетенция, её структура и содержание

Целью обучения языку выступает иноязычная коммуникативная компетенция. У отечественных исследователей (Гальскова Н.Д., Бим И.Л., Мильруд Р.П., Зимняя И.А. и др.) была следующая позиция- относительно того, что иноязычная коммуникативная компетенция - это способность и готовность к иноязычному общению, восприятию и пониманию иноязычного партнера, а также адекватно и своевременно выразить свои мыслительные намерения [18]. Изучение иностранного языка призвано помочь обучающемуся как субъекту образовательного процесса осознать тот факт, что он постоянно вынужден находиться в ситуации совмещения (наложения) двух разных лингвокультур. В частности, грамматические явления (вместе с другими языковыми явлениями) отражают культурный концепт носителей языка, а знакомство учащихся с новыми грамматическими явлениями неизбежно ведет к столкновению и сравнению концептов родной и иноязычной культур.

В процессе обучения языку учащиеся развивают свою компетенцию, посредством которой происходит формирование остальных ключевых и (на профильном этапе обучения) самых элементарных основ профессиональных компетенций с целью решения задач социальной деятельности в её различных сферах. Иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную и социальную, дискурсивную, стратегическую компетенции. В данном исследовании интерес представлен к лингвистической компетенции, составной частью которой выступает грамматическая компетенция. Согласно теории Хомского, лингвистическая компетенция – система знаний о языке, позволяющая говорящему воспроизводить и понимать бесконечное количество предложений. Хомский утверждал, что лингвистическая компетенция проявится в чистом виде только тогда, когда говорящий окажется в «идеальных условиях», т.е. будут отсутствовать ограничения

ресурсов памяти и отвлекающие факторы, что практически невозможно. В отечественной педагогике Зимина А.С. формирует понятие лингвистической компетенции как владение системой сведений об изучаемом языке. Под системой сведений она понимает фонемный, морфемный, лексический и синтаксический уровни [16].

Можно отметить, что современная цель обучения иностранным языкам не сводится лишь к формированию языковых навыков и речевых умений. Как говорилось выше, учащиеся формируют и развивают коммуникативную компетенцию через другие компетенции. Основными компонентами коммуникативной компетенции являются: «лингвистический (знание грамматики и лексики), дискурсивный (коммуникативное употребление языка), прагматический (достижение коммуникативной цели), стратегический (преодоление коммуникативных неудач) и социокультурный (владение нормами поведения)» [5].

Рассмотрим подробнее определение лингвистической компетенции и выделим её составляющие. В 2001 году в Совет Европы в своей монографии определяет данное понятие как знание словарных единиц и владение формальными правилами, с помощью которых словарные единицы можно преобразовать в осмысленные высказывания [33]. Тем самым выделив в лингвистической компетенции следующие компоненты:

1) грамматический, который включают такие понятия, как артикли, местоимения, предлоги, вспомогательные глаголы, союзы и частицы, счётные слова и другие правила грамматического строя языка;

2) лексический, что является знанием словарного состава языка, такие как фразеологические единицы и отдельные слова;

3) семантический, где учащийся должен усвоить лексические, прагматические и грамматические семантики слова и оперировать ими в речи;

4) фонологический, являющееся умением воспринимать и воспроизводить иноязычную речь;

5) орфоэпический, являющееся умением правильно читать слова в соответствии с его графической формой;

6) орфографический, что является знанием символов, которые используются при создании письменного текста.

В рамках данной работы исследовательский интерес представляет первый компонент, то есть грамматический. Для этого стоит рассмотреть структуру грамматической компетенции и дать определение термину грамматика.

Грамматика всегда являлась объектом постоянных споров в методике. Известны разные подходы к решению вопроса о роли и месте грамматики в обучении иностранному языку. Грамматика – это один из ключевых и важных компонентов и цель обучения при изучении иностранного языка. Посредством грамматики проводилось обучение любому языку, как правило, построенной по образцу и подобию латинской. Грамматика изучалась как особый предмет и самоцель.

Можно сказать, что почти ни один из аспектов обучения языкам не был на протяжении многих лет предметом столь интенсивных обсуждений и дискуссий, как грамматика. В её понятие включаются различные разделы науки о языке, например, такие, как словообразование и фонетика, а также орфография, элементы лексикологии, фразеологии и стилистики.

Граматику рекомендуется вводить в объём, необходимом для практического овладения иностранным языком как средством коммуникации, т.е. подчинить работу над грамматическим аспектом решению практических задач обучения. Основной целью обучения грамматике является развитие грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения, письма. Недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым барьером на пути развития не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции

Сложности овладения грамматикой и языковые сложности ясны. Они лежат на поверхности и столкновение очевидно. А именно, грамматические категории, такие как артикль или множественное число, которые имеются в многих европейских языках, отсутствуют в китайском языке. И, наоборот, счетные слова, которые показывают классификацию предмета, например, круглые или длинные предметы, животные или растения, в китайском языке, отсутствуют вообще в остальных языках. Учёные-лингвисты объясняют различия в грамматическом строении языков тем, что у разных народов разное восприятие мира, которое отражается в языке. Они считают, что разница в категоризации мира более глубокая, чем разница в значении. Для преодоления грамматических ошибок, говорящему на иностранном языке следует владеть грамматической компетенцией. А.Бесс и Р. Поркье определяют грамматическую компетенцию как невербализованно и внутреннее значение грамматической системы языка, то есть типологии форм и, равно как дескриптивных и прескриптивных правил, которые отражают нормативные лингвистические представления о корректности или некорректности высказывания.

Формально грамматику конкретного языка можно рассматривать как совокупность правил, позволяющих составлять иные упорядоченные цепочки элементов, то есть строить предложения.

Рассмотрим содержание грамматической компетенции подробно.

Согласно документам Совета Европы, грамматическая компетенция понимается как «знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи. Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов)» [4].

Грамматическая компетенция связывается со знанием грамматических средств и умением их адекватного использования в речи. Она предполагает:

- а) способность понимания и выражения определенного смысла,

который оформляется в виде высказываний, построенных согласно правилам данного языка;

б) знанием грамматических правил, которые трансформируют лексические единицы в осмысленное высказывание;

в) умения и навыки адекватного использования грамматических явлений в речевой деятельности в различных ситуациях общения для решения коммуникативных задач

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что грамматическая компетенция – это многокомплексное явление, которое предполагает владение определенными навыками, знаниями и умениями, а также, наличие способности и готовности к выполнению речевой деятельности средствами иностранного языка.

При этом, несколько исследователей, такие как Л.К. Бободжанова, Р.А. Будагов, Г.В. Елизарова, Л.И. Карпова, отмечают необходимость включения социокультурной составляющей в структуру грамматической компетенции.

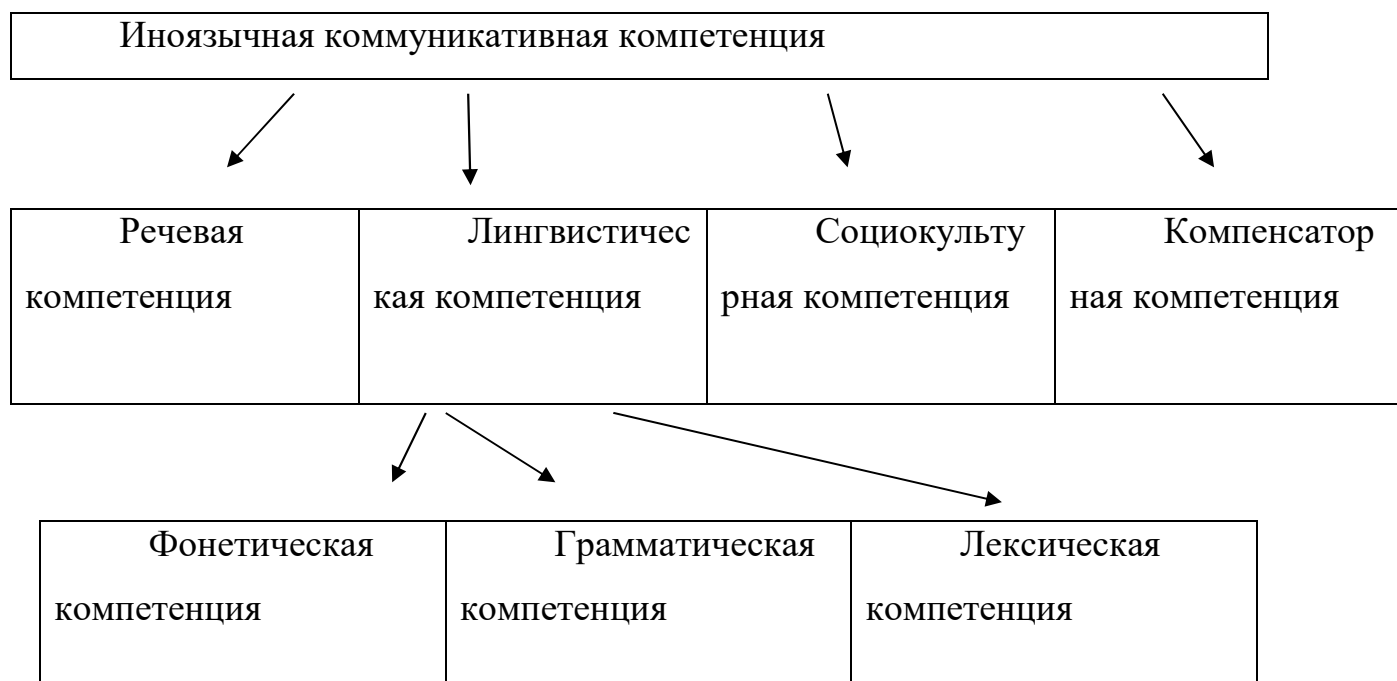
Изложенное выше понимание сущностной характеристики грамматической компетенции, как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции позволяет определить грамматическую компетенцию «как готовность и способность понимать и структурировать речевое высказывание в устной и письменной формах, базирующееся на знаниях, умениях анализа, понимания и интерпретации инокультурных концептов в процессе их сопоставления с аналогичными концептами в родном языке и средствами их выражения, на навыках оперирования грамматическими средствами, умениях применять их для решения коммуникативных задач в процессе межкультурной коммуникации» [3].

Следует отметить, что некоторые положения не исключают другие понятия на ГК. Грамматическая компетенция может также трактоваться, как способность использовать грамматические средства языка и рассматривается как совокупность не только приемов и принципов

соединения лексических элементов в значимые фразы и предложения, но и способность к пониманию и продуцированию мыслей, оформленных в грамотно сформулированные высказывания.

Таким образом, видится целесообразным рассматривать ГК, как составную часть ИКК. Схематически данную систему можно выразить следующим образом (таблица 1)

Таблица 1 – Структура коммуникативной компетенции



Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка, что отличается от механического воспроизведения доступных образцов [19].

Разработана шкала уровней, иллюстрирующая грамматическую правильность речи. Её необходимо рассматривать совместно с общей шкалой владения языковыми средствами. Следует отметить невозможность разработки единой шкалы для определения уровня владения учащимися грамматическим строем всех существующих языков (таблица 2).

Таблица 2 – Уровень владения иностранным языком

C2	Стабильно высокий уровень грамматической правильности сложной речи, даже если моё внимание сосредоточено на чём-то другом (например, планирование дальнейшего высказывания, наблюдение за реакцией собеседников).
C1	Стабильно высокий уровень грамматической правильности речи: ошибки допускаются редко.
B2	Хороший уровень контроля: допускаю немногочисленные ошибки и незначительные неточности в построении предложений, которые сам могу исправить.
Относительно высокий уровень грамматической правильности. Не допускаю ошибки, искажающие смысл высказывания.	
B1	Достаточно грамотная речь в знакомых ситуациях общения. Заметное влияние родного языка. Ошибки допускаются, но общий смысл высказывания понятен.

Продолжение таблицы 2

<p>Достаточно грамотное употребление определённого числа стандартных конструкций, связанных с наиболее предсказуемыми ситуациями.</p>	
<p>A2</p>	<p>Правильно использую простые грамматические конструкции, однако систематически допускаю типичные ошибки (например, путаю времена, неправильно оформляю согласование), тем не менее общий смысл высказывания обычно ясен.</p>
<p>A1</p>	<p>Умею пользоваться ограниченным числом простейших заученных конструкций и моделей предложений.</p>

Умение строить предложения для выражения определенного смысла является важнейшей составляющей коммуникативной компетенции, поэтому грамматической компетенции уделяется большое внимание при планировании и реализации учебного процесса и разработке тестов. Работа по развитию грамматической компетенции включает отбор, систематизацию и постепенное изложение, и освоение нового материала,

начиная с коротких простых предложений и заканчивая общими сложными предложениями.

Структура грамматической компетенции рассматривается сквозь призму теоретического, языкового, речевого и социолингвистического компонентов, вбирающих, в свою очередь, такие микроэлементы, как грамматические знания, навыки и умения, «способность пользоваться различными грамматическими средствами» [6], а также «способность и готовность говорящего варьировать различными грамматическими средствами в его речевой деятельности в ходе общения для передачи определенного коммуникативного содержания адекватно социокультурному контексту общения». Несколькими годами позже ГК была конкретизирована Л. И. Карповой. В её работе грамматическая компетенция представлена как способность использования грамматические средства языка, и она должна быть рассмотрена, как совокупность принципов, управляющих соединением лексических элементов в значимые фразы и предложения. Грамматическая компетенция - это способность к пониманию и выражению мысли в процессе производства и распознавания грамотно сформулированных фраз и предложений в соответствии с этими принципами.

Переходя к вопросу структуры ГК, необходимо, определить роль знаний, навыков и умений. Под грамматическим знанием мы понимаем владение учащимися системой языка, информацией о функциях изучаемого языка в обществе, страноведческой и культурологической информацией, способствующей наиболее эффективному овладения ИЯ как средством общения. Словарь лингвометодических терминов предлагает следующую трактовку понятия грамматический навык: автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий безошибочное употребление грамматических форм в речи. Владение грамматическими навыками предполагает умение выполнять речевое действие, выбирая модель, подходящую для речевого задания в конкретной

коммуникативной ситуации, и осуществлять правильное оформление речевой единицы в соответствии с нормами языка. Грамматическое умение понимается нами как «усвоенный способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков». Одной из основных целей обучения в области грамматической стороны речи является формирование у обучающихся грамматических навыков как одного из базовых компонентов всех видов речевой деятельности. Данной проблемой занимались многие исследователи, первой из которых навыки правилосообразного образования отдельных форм и структур в некоммуникативных условиях. В то время как речевой навык трактуется как автоматизированное употребление грамматических явлений в речи – ситуативной и была В.С. Цетлин. В состав грамматического навыка автор включает такие элементы, как: операция по вызову модели, обеспечиваемой знанием грамматической структуры; заполнение выбранной модели речевыми единицами, соответствующими нормам языка; оценка правильности оформления и адекватности употребления выбранной речевой единицы. В противовес данной теории, С.Ф. Шатилов выдвинул положение о существовании и необходимости разграничения двух видов грамматического навыка: языкового и речевого. Под языковым навыком ученый понимает операционные контекстной, диалогической и монологической, письменной и устной. Анализ как отечественных, так и зарубежных исследований в области компонентного состава грамматической компетенции позволяет выделить такие ее элементы, как: теоретический, языковой и речевой. С позиций этого исследования представляется возможным дополнить данный перечень следующими компонентами, а именно методическим и межкультурным. При этом межкультурный компонент грамматической компетенции является, наиболее ценным и находит свое отражение во всех остальных составляющих.

Подробнее поговорим о китайском языке и его грамматике.

Китайский язык входит в китайско-тибетскую (сино-тибетскую) языковую семью. Будучи официальным языком КНР, Тайваня и Сингапура, он также распространен в Индонезии, Камбодже, Лаосе, Вьетнаме, Мьянме, Малайзии, Таиланде и других странах. В общей сложности на нем говорят свыше 1 миллиарда человек. Китайский язык является одним из официальных и рабочих языков ООН. В китайском языке выделяется 7 диалектных групп: северная (北, самая многочисленная — свыше 800 миллионов говорящих), у (吴), сян (湘), гань (赣), хакка (客家), юэ (粤), минь (闽).

В Китае существует 56 национальностей, каждая из которых имеет свой диалект. Некоторые диалекты до такой степени различаются по звучанию, что их скорее следовало бы считать разными языками. Но есть один официальный государственный язык, на котором вещают радио и телеканалы, его преподают в школах и университетах Китая. Этот официальный китайский язык, общий или «мандаринский» китайский язык называется путунхуа. Тот самый, который, по мнению китайского правительства должен знать каждый человек, имеющий китайское гражданство.

Принято считать, что грамматическая наука в Китае обязана своим появлением европейскому языкознанию. Действительно, первая китайская грамматика была написана в 1898 году. Автор ее Ма Цзяньчжун получил образование в Европе и работу свою написал, основываясь на грамматиках европейских языков, с которым познакомился во время своего обучения.

Тем не менее, китайские авторы задолго до появления первой грамматики Ма Цзяньчжуна занимались изучением грамматических особенностей своего языка, хотя такое изучение и не было грамматикой в европейском понимании.

Прежде всего отметим, что, несмотря на довольно длительную лингвистическую традицию (а китайская филология насчитывает уже более

двух тысяч лет), грамматическое направление у китайцев было практически неразработанным. Главным объектом изучения в китайском языкознании была не речь, а иероглиф. Иероглиф имеет написание, чтение и значение, и эти три аспекта его изучались тремя разными науками. Китайские ученые сосредоточились на составлении комментариев к древним памятникам, разработке классификаций иероглифов, составлении различных словарей, в том числе словарей рифм. Грамматические же исследования также велись, однако на этом поприще успехи были не так значительны, как в области лексикографии, фонологии или грамматики. Основные результаты грамматических исследований китайских лингвистов представлены в трех аспектах:

- 1) исследование знаменательных и служебных слов;
- 2) исследование отдельных частей речи;
- 3) учение о предложениях (фразах).

1.3 Модель формирования грамматической компетенции

Ориентация обучения иностранному языку на формирование иноязычной грамматической компетенции ставит вопрос о рассмотрении обучения грамматической стороне речи в контексте интегративной модели формирования коммуникативной компетенции. Исходя из этого, необходимо использовать особенности методологического исследования, а именно:

- 1) его связь с обучаемым, как объектом исследования;
- 2) направленность на получение практического результата;
- 3) осуществляет взаимодействие учителя и ученика.

Любая научная проблема имеет как предметное, так и методологическое содержание, что объясняется связью научного исследования с критическим пересмотром уже существующего понятийного аппарата, предпосылок и подходов к интерпретации изучаемого материала [1]. В связи с этим методология – это совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке. Блауберг И.В. и Юдин Э.Г. и представили методологию как систему, выделив в ней следующие уровни:

Самый высокий уровень представлен философской методологией, которая является составной частью общих принципов познания и категориальной структуры науки в целом. Общенаучный, состоящий из общенаучных концепций и формальных разработок, теорий, которые выполняют методологические функции и воздействуют на все или некоторые фундаментальные научные дисциплины.

Следующий уровень выражен конкретно-научной методологией, а именно, здесь заключена совокупность методов и принципов исследования, а также процедур, которые применяются в специальной научной дисциплине.

Последний уровень образован методикой и техникой исследования, на

данном уровне представлен набор 29 процедур получения достоверного эмпирического материала и его последующую обработку, после которой материал может быть включен в массив наличного знания [8]. В рамках теории методики обучения иностранным языкам методическая система имеет следующие характерные черты: искусственность, социальность, открытость, также в свою очередь она является развивающейся системой; образуется и развивается в рамках социального института; сопровождает достижение социально весомых целей; выражает условиями и регулируется с помощью нормативноправовых характеристик; характеризуется необратимостью последствий своего функционирования.

Таким образом, чтобы представить достоверные результаты нашего научного исследования, необходимо обратиться к теоретико-методологическим подходам, которые:

- 1) помогают построить стратегический план решения проблемы;
- 2) помогают упорядочить терминологический аппарат;
- 3) выделяют особенности и новые свойства объекта исследования;
- 4) представляют закономерности и принципы его дальнейшего развития;
- 5) указывают на неизученные стороны объекта и строят дальнейший путь его исследования;
- 6) определяют перспективы развития данного научного направления.

Существуют различные модели и пути формирования грамматической компетенции.

Методологический компонент предложенной модели представлен комплексным подходом, который на основе общенаучного принципа преемственности и дополнительности, принципов целостности и системности включает достижения грамматико-переводного, прямого, системно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного подходов.

Исследование педагогического ресурса комплексного подхода позволяет выделить взаимосвязанные компоненты модели формирования

иноязычной грамматической компетенции учащихся средних классов и определить содержательный компонент.

Содержательный компонент. В редакции Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования от 29 июня 2017 года составлены требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка. Согласно этим требованиям учащийся к концу 11 класса должен не только достичь порогового уровня владения языком и необходимого для самореализации уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции, но и владеть определенными знаниями о социокультурной специфике страны изучаемого языка. Кроме того, учащийся должен уметь использовать иностранный язык для получения информации из иноязычных источников.

В данном исследовании рассматриваются требования к предметным результатам среднего общего образования по английскому языку базового уровня.

Содержание обучения иностранным языкам определяется и опредмечивается в речевой деятельности. Содержание обучения в широком смысле слова является описанием содержания и объема информации, необходимой учащемуся для общения на иностранном языке на пороговом уровне. Информация, которую должен получить студент при изучении иностранного языка, сводится к знаниям, навыкам и способностям преподавания грамматики иностранного языка.

Под знаниями понимается осознанно воспринятая и фиксированная в памяти информация о действительности.

Навыки определяются как автоматизированные компоненты сознательно выполняемой деятельности, образующиеся путем упражнений и тренировки.

А. А. Леонтьев подчеркивает, что для осуществления общения недостаточно сформированных навыков, необходимы умения. Умения

предполагают творческую деятельность, которая связана с мышлением, воображением, эмоциями [54].

Блок знаний, умений и навыков, являющихся единицами психологического компонента содержания обучения иностранному языку вообще и иноязычной грамматике в частности зависит от организационной формы обучения и обуславливается содержанием и средствами.

К числу организационных форм, используемых в средней школе любого типа, относят урок, экскурсию, практическое занятие в классе и мастерской, факультативы, домашние задания, экзамены и зачеты, консультации и т.д.

В. И. Андреев выделяет внутренние формы организации обучения, в основе классификации которых лежит структурное взаимодействие элементов с позиций доминирующей цели обучения [41]. К внутренним формам организации обучения относятся: вводное занятие, занятие по углублению знаний, занятие по систематизации и обобщению знаний, занятие по контролю знаний, умений и навыков, комбинированные формы занятий.

Несколько слов необходимо сказать о средствах обучения. В наши дни они меняются кардинально. Наличие полного учебно-методического комплекта, информационных плакатов, проекторов, аудио- и видеопроекторов больше не является достаточным. Сейчас в школах появляются интерактивные панели, которые связаны с устройством учителя (планшетом или компьютером) и устройством (планшетом) ученика. Указанные технические средства обучения дают возможность сделать урок иностранного языка интерактивным.

Следует отметить, что заинтересовать ученика – одна из главных задач, стоящих перед учителем сегодня. Не подлежит сомнению и тот факт, что на данный момент большинство юношей и девушек не представляют своей жизни без гаджетов и различных технических устройств. Привнеся в

урок привычные и столь важные для учащихся гаджеты и девайсы, мы делаем его, в первую очередь, интереснее для них.

Делая некий вывод касательно средств обучения, можно отметить, что в наши дни происходит глобальный прорыв в их развитии и их влияние на процесс обучения в целом нуждается в дальнейшем изучении.

Диагностический компонент модели представлен опытным обучением, критериями и уровнями сформированности грамматической компетенции учащихся средних классов. Нужно отметить, что уточнение основных критериев и описание пяти уровней сформированности иноязычной грамматической компетенции предшествовало опытному обучению.

Процессуальный компонент состоит из четырех этапов формирования иноязычной грамматической компетенции. Необходимо отметить, что упомянутые этапы использовались также при построении комплекса упражнений

Результативный компонент предложенной модели формирования иноязычной грамматической компетенции учащихся средних классов на основе комплексного подхода согласуется с целью обучения иностранным языкам.

В данном исследовании рассматривается более подробно методологический подход, как методологическую ориентацию исследования, т.е. позиция с которой ведется изучение объекта исследования. Реализация методологического подхода происходит с помощью метода или комплекса методов, т.е. приемов и операций, которые направлены на изучение методического явления и способствуют решению профессиональных задач.

Мы придерживаемся точки зрения, которая рассматривает научные проблемы на общенаучном, теоретико-методологическом и практико-ориентированном уровнях.

В нашем исследовании, общенаучный уровень представлен системным подходом, теоретико-методологический связан с личностно-деятельностным, и практико-ориентированный уровень соответствует компетентностному подходу.

Кратко охарактеризуем каждый из выделенных подходов.

В рамках системного подхода объект рассматривается как система.

Система – это совокупность элементов, которая характеризуется:

- 1) целостностью;
- 2) структурностью;
- 3) устойчивостью;
- 4) иерархичностью;
- 5) способностью элемента системы выступать как часть целого и выполнять функции, отдельные от функционирования в совокупности;
- 6) системообразующими факторами;
- 7) присутствием в системе более высокого порядка [14; 39; 52; 57].

Целью системного подхода является познание целого через движение мысли от состава системы к её структуре, а после к её функциям. При исследовании среды необходимо учитывать среду, в которой она функционирует.

Применяя системный подход в условиях методической системы обучения грамматической компетенции, где ведущим элементом является управление, благодаря которому реализуются цели, стоящие перед методической системой, а также определяются её функционирование, и дальнейшее развитие, мы можем обозначить направленность системного подхода как способа организовать процесс формирования лингвистической компетенции, а как следствие грамматической компетенции. Для построения методической системы обучения грамматической компетенции необходимо:

- 1) выявить её составные элементы;
- 2) установить межэлементную связь;
- 3) обозначить управленческие функции в целом и каждого отдельного элемента;
- 4) определить уровни их развития;
- 5) выделить факторы, при которых процесс формирования грамматической компетенции будет реализовываться максимально эффективно, и перечислить организационные условия управления процессом формирования грамматической компетенции [60].

Следовательно, формирование грамматической компетенции в условиях системного подхода предполагает исследование данного процесса как динамичной системы. В основе личностно-деятельностного подхода к обучению лежит учет индивидуальных особенностей и факта, что для каждого учащегося применим тот или иной способ осуществления деятельности по овладению языком и впоследствии его применению.

В условиях данного исследования личностно-деятельностный подход:

- 1) организует деятельность педагога и ученика на основе единых методологических позиций, строящихся на уважении, доверии и внимания к личности, и создание ситуации успеха;
- 2) является обстоятельством развития личности ученика вследствие изменения взглядов субъектов образования на свою роль в педагогическом процессе и управление им;
- 3) помогает построить образовательный процесс, управление приобретает мотивационный и координирующий характер;
- 4) педагогический процесс становится организованным в соответствии с компонентной структурой деятельности человек;
- 5) развивает творческие способности личности, самостоятельность, и определенные личностные качества, способствующие автономной познавательной деятельности учащихся и расширению области применения стратегий самостоятельного обучения.

Важным аспектом личностно-деятельностного подхода является то, что реализуя процесс формирования грамматической компетенции необходимо опираться на уже имеющиеся знания учащихся, и учитывая их индивидуальные потребности и особенности структурировать процесс обучения так, чтобы достичь поставленных целей.

Д. Бибер, Г. Кеннеди, М. Мак Карти и др. сторонники когнитивного подхода выдвигают строгие требования к текстовому материалу, который должен представлять собой различные виды аутентичных текстов (аудиотексты, письменные тексты, компьютерные тексты, фрагменты радио- и телепередач, новости), презентующих богатую базу для наблюдения за функционированием изучаемого языкового явления и установления закономерностей его функционирования.

Рассмотрим этапы формирования грамматической компетенции (ГК).

Первый этап процесса формирования концепта включает в себя первоначальное обобщение, то есть выдвижение гипотез. Обучаемые пытаются дать определение наблюдаемым языковым явлениям. Поскольку основываться они будут на грамматических представлениях, сформированных на родном языке, преподаватель должен поддерживать и поощрять их самостоятельное мышление и определение его в речи.

Особенностями второго и третьего этапов процесса формирования концепта является необходимость того, чтобы сами обучаемые, а не преподаватель, предлагали формулировки; чтобы обобщению подвергались даже несовершенные версии; чтобы обобщение оформлялось в письменном виде.

Процесс формирования грамматического концепта во многом зависит от того, насколько обучаемые осознают и умеют вербализовать изменения, накапливающиеся в их представлениях о функционировании грамматической системы изучаемого языка. Поэтому Б. Визелтье считает очень эффективным следующий вид работы: преподаватель во время проверки письменных работ только подчеркивает некорректное с точки

зрения грамматики высказывание. Обучаемые в установленный срок самостоятельно исправляют ошибки и письменно объясняют их. Работы возвращаются к преподавателю, который оценивает их по двум критериям: исправленные ошибки и комментарии к ним.

Такой вид работы повышает уровень осмысленности речевых действий, развивает способность объяснить их целесообразность в конкретной ситуации межкультурного общения, повышает мотивацию к освоению грамматики иностранного языка.

Когнитивный подход к изучению грамматики иностранного языка помогает преподавателю в стимулировании познавательных механизмов обучаемых, в организации.

Необходимо подчеркнуть, что важным условием прочности формирования грамматического навыка является правильный подбор упражнений на всех стадиях формирования навыка. Психологами установлено, что человеком легче и прочнее усваивается то, что включается в его деятельность, которая при этом не должна быть повторяющейся, а самой разнообразной. Необходимо постоянно тренировать учащихся в подлинной иноязычной речи, соблюдая требования ее новизны и продуктивности, а также беспереводного понимания ее смыслового содержания.

Другим важным условием эффективного формирования грамматического навыка является разнообразие обстоятельств, ситуаций и задач. При этом условии срабатывает принцип новизны. Каждый раз новые задачи, установки и сам материал не только мотивируют студента выполнять различные действия, но и способствуют становлению такого качества навыка как гибкость, т.е. способность навыка «включаться» в новой ситуации, способность функционировать на новом материале. Направляя внимание обучающихся во время выполнения упражнения на смысл высказывания, мы способствуем произвольному запоминанию грамматической формы.

Прочность речевого навыка, как показывает опыт, обеспечивается участием в формировании навыка всех четырех анализаторов: слухового, зрительного, речедвигательного, моторнодвигательного. Экспериментальным путем установлено, что при комплексном подходе, т.е. при участии всех четырех анализаторов при ведущей роли одного (это зависит от цели и вида деятельности) вырабатывается прочный динамический стереотип.

Формирование грамматических навыков тесно связано с формированием когнитивных навыков. Когнитивные навыки – это ментальные способности, с помощью которых человек обрабатывает внешние стимулы, т.е. входящую информацию в виде таких заданий, которые стимулируют развитие когнитивных процессов человека.

Как уже отмечалось, структуру грамматической компетенции, помимо знаний и навыков, составляют также и определённые умения. Полагаем, что это три группы умений:

- 1) риторические умения, обеспечивающие иноязычное общение в различных ситуациях;
- 2) металингвистические умения, обеспечивающие активное использование иностранного языка;
- 3) общеучебные умения, в состав которых входят:
 - а) конструктивные умения, связанные с отбором и организацией учебного материала;
 - б) организаторские умения, связанные с организацией деятельности,
 - в) гносеологические или исследовательские умения.

Б. Блум разделил цели образования на три области: когнитивную, аффективную и психомоторную, каждая из трёх областей имеет категории учебных целей [64]. В рамках данного исследования когнитивная область будет соответствовать когнитивному компоненту грамматической компетенции; аффективная – деятельностно-практическому компоненту

грамматической компетенции и психомоторная область относится к личностному компоненту грамматической компетенции. Классификация системы упражнений нашей методической системы по Б. Блуму представлена в таблице 3.

Таблица 3- Классификация системы упражнений по Б. Блуму

Этапы	Компетенция	Учебная цель	Типы задания
1	Когнитивные	Знание	Изучить правило, назвать примеры.
		Понимание	Обобщить правило, объяснить использование правила на примерах.
2	Деятельностно-практические	Применение	Составить собственные примеры, выполнить упражнение.
		Анализ	Сравнить использование грамматических правил, противопоставить случаи использования, выбрать правила, необходимые при выполнении заданий.
3	Личностные	Оценка	Оценить выполненное задание, высказать свое суждение об уровне усвоенного материала

1) знание заключается в запоминание и воспроизведение изученного материала. Общими чертами данной категории являются припоминание и узнавание;

2) понимание проявляется в использовании учебных материалов и опыта для создания собственных значений. Данный этап включает в себя несколько

навыков: интерпретация, объяснение на примерах, обобщение, классифицирование, умозаключение, сравнение и объяснение;

3) применение – это использование ранее изученного материала на практике. Учащиеся применяют теоретические знания, освоенные при ознакомлении с теоретическим материалом, на практике в знакомых или новых ситуациях;

4) анализ заключается в разложении знаний на компоненты, осмыслении каждого компонента и соотнесении компонента знания с общей структурой компетенции. Учащиеся учатся дифференцировать материал, организовывать его и давать четкое объяснение;

5) оценка выражается в способности ученика выразить объективную критику и дать оценку выполненному заданию [64].

Личностно-деятельностный аспект представляется ролью учителя в процессе формирования грамматической компетенции. Механизм управления процессом формирования грамматической компетенции состоит в том, что на начальных этапах учитель принимает непосредственное участие при формировании знания и выполняет организаторскую функцию. Используется необходимое научно-методическое сопровождение. На следующем этапе, учитель выполняет контролирующую функцию, следит за степенью осознанности знания и правильностью его соблюдения. Для контроля знаний используются контрольно-измерительные материалы. На завершающем этапе, учитель предоставляет ученикам право самостоятельной учебной деятельности, с последующей корректировкой и контролем проделанной работы. Аналитико-результативный компонент подразумевает контроль и самоконтроль формирования орфографической компетенции. Механизм осуществления мониторинга строится на:

- 1) формирование критериев и показателей оценивания;
- 2) разработке критериев оценивания;
- 3) осуществление контроля на протяжении всего процесса формирования орфографической компетенции.

Разработанная нами модель управления процессом формирования грамматической компетенции представлена на рисунке 1.



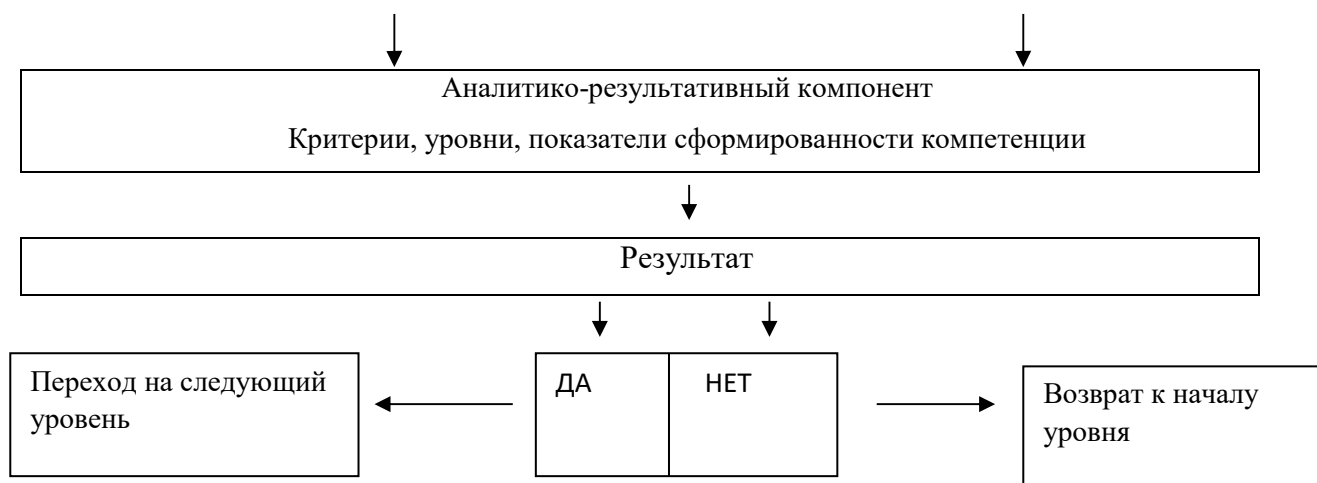


Рисунок 1 - Модель формирования грамматической компетенции

Таким образом, разработанная нами модель представляет собой систему функционирования всех компонентов и аспектов методической системы по формированию грамматической компетенции. Модель будет успешно реализована при соблюдении определенных условий:

- 1) учет возрастных особенностей учащихся;
- 2) комплекс разноуровневых заданий (имитационные, репродуктивные и творческие);
- 3) управление процессом формирования грамматической компетенции со стороны учителя.

Выводы по первой главе

Теоретико-методологической базой исследования выступает компетентностный подход. В соответствии с ним, под компетенцией мы понимаем совокупность приобретенных навыков, знаний и опыта, которые обеспечивают способности для выполнения поставленной задачи или осуществления определенной деятельности. Под компетентностью понимается системное понятие, составляющими которого являются: мотивы, цель, ценностные ориентации, знания, умения, навыки, рефлексия, способность и готовность к результативной деятельности. Грамматическая компетенция подразумевает, что у обучающегося 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. Формирование грамматической компетенции прямо пропорционально зависит от формирования у обучающихся грамматических навыков. Лингвистическая грамматическая компетенция является частью коммуникативной, поскольку невозможно рассматривать овладение грамматической стороной иноязычной речи изолированно от процесса коммуникации. В основе грамматической компетенции лежат два основных типа механизмов: коммуникативные и когнитивные. Первые способствуют овладению иноязычной речевой деятельностью, вторые – процессу концептуализации, результатом которой является образование концептов в сознании человека. Грамматическая компетенция основывается на определённых знаниях, навыках, умениях и способности эффективно использовать их в коммуникативном и учебном процессе, что позволяет учащимся не только владеть иностранным языком на уровне общения и адекватно решать коммуникативные задачи, но и профессионально пользоваться им в качестве средства обучения. Одним из эффективных направлений формирования грамматических навыков является обучение грамматике с помощью правил и отработка их с

помощью различных упражнений, которые отличаются друг от друга. Данная методика, опираясь на закономерности процесса становления грамматических навыков, а также ключевые стадии изучения языкового материала, способствует эффективному формированию грамматической компетенции. Тестовая система или система упражнений охватывает все стадии учебного процесса, а разнообразие упражнений обеспечивает дифференциацию и систематизацию изучаемого материала, а также активизацию мыслительной деятельности, что благотворно сказывается при включении учащихся в процесс организации самостоятельной работы учащихся. Следовательно, применение комплексов упражнений или тестов будет способствовать совершенствованию, интенсификации и результативности обучения грамматике английского язык

ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментальной работы

Изучив теоретическое обоснование проблемы, и определив ее актуальность, мы пришли к выводу, что работа по формированию грамматической компетенции как фактора развития письменной речи является одной из ключевых проблем обучения иностранному языку в основной школе. Данная часть выпускной квалификационной работы посвящена опытно-экспериментальному обучению, цель которого заключается в подтверждении выдвинутой нами гипотезы о том, что процесс формирования грамматической компетенции будет протекать более успешно, если он будет строиться на разработанной нами методической системе. Под опытным обучением мы понимаем обучение при помощи моделей, заключительным этапом которого является экспериментальная работа по проверке эффективности полученных результатов.

Под экспериментом следует понимать научно организованный опыт, основанный на тщательном исследовании изменений изучаемого явления при возможном уравнивании иных существенных факторов. Следовательно, эксперимент предполагает наличие некоторых изменяющихся переменных величин (те факторы, которые должны подвергаться изменениям в ходе эксперимента) и неизменных переменных величин, которые, в свою очередь подразделяются на: субъективные (личностные особенности обучаемых и педагога) и объективные (отобранный материал, вспомогательные пособия, групповой состав и т.п.)

Опытно-экспериментальное обучение содержит в себе характерные черты опытного (обучение при помощи определенной

модели) и экспериментального (исследование изменений изучаемого явления) типов обучения.

Выделяется два типа эксперимента: лабораторный и естественный. Проводимый нами эксперимент относится к естественному, так как:

- 1) осуществляется в реальных для испытуемых условиях с выделением контрольной и экспериментальной групп;
- 2) имеет ограниченность во времени;
- 3) характеризуется наличием предварительно сформулированной гипотезы;
- 4) учитывает воздействие исследуемых условий;
- 5) осуществляет мониторинг и измерение исходного и итогового состояния обучаемых [55].

Цель проводимой опытно-экспериментальной работы заключается в проверке теоретических выводов исследования и эффективности разработанной нами методической системы по формированию грамматической компетенции.

Достижение поставленной цели предполагает решения следующих задач:

- 1) выделение основных этапов реализации опытно-экспериментальной работы;
- 2) выявление уровня развития грамматической компетенции обучающихся;
- 3) определение критериев оценки полученных результатов в ходе опытно-экспериментальной работы;
- 4) проверки гипотезы исследования о том, что процесс формирования грамматической компетенции будет протекать более успешно, если он будет строиться на разработанной нами модели и комплексе упражнений.

В ходе проведения опытно-экспериментального обучения мы опирались на следующие положения:

1. Опытное-экспериментальное обучение проводилось в естественных условиях в соответствии с утверждённой программой обучения иностранному языку в ЧОУ ДО «Академия Лайт» г. Челябинск с 23.09.2021 по 19.10.2021.

2. Опытное-экспериментальная работа предполагала намеренное внесение изменения в учебный процесс согласно выдвинутой гипотезе исследования и поставленным целям и задачам.

3. Проводимое исследование направлено на выявление эффективности разработанного нами комплекса заданий по формированию грамматических компетенций как фактора развития письменной речи.

4. На всем протяжении опытно-экспериментального обучения производился контроль качества усвоения материала.

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

Продолжение таблицы 4

Формирующий	Аналитическая, преобразующая	Апробация разработанной системы по формированию грамматической компетенции как фактора развития письменной речи	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

2.1.2. Констатирующий этап опытно-экспериментального обучения

2.1.2.1. Определение контрольной и экспериментальной группы

Выбор контрольной и экспериментальной групп осуществлялся на основе анализа успеваемости по предмету «Китайский язык» в каждой из выбранных групп и на основе последнего годового независимого теста. Для выявления успеваемости была проанализирована итоговая аттестация и баллы, за 2019-2020 учебный год, студентов 2го года обучения в ЧОУ ДО «Академия Лайт» города Челябинска по китайскому языку за 2019-2020 гг.

Полученные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Успеваемость обучаемых 2го года обучения в ЧОУ ДО «Академия Лайт» города Челябинска по китайскому языку за 2019-2020 гг.

Оценки за 1й год обучения по китайскому языку за 2019-2020 гг.						
№	Ученик	Оценка	Балл	Ученик	Оценка	Балл
1	Арина К.	5	95	Александр П.	5	90
2	Анастасия А.	3	70	Ксения П.	5	93
3	Михаил К.	5	90	Валерия Ч.	5	90
4	Артём В.	5	92	Георгий В.	4	84
5	Артём Ц.	4	79	Дмитрий П.	3	70
6	Андрей А.	3	71	Виталий Е.	3	69
7	Виктория П.	4	80	Ирина М.	4	80
8	Матвей П.	4	80	Алексей Д.	4	79
9	Егор Р.	5	89	Анастасия Н.	5	87
10	Ярослав Д.	4	81	Арсений П.	3	71
Средний балл		4,2	83		4,1	81

Количественный анализ группы показывает, что в данных группах 10 обучающихся. Качественный анализ показывает, что средний балл в классах составил 4,2 у класса №38 и 4,1 у класса №39 за 2019-2020 учебный год и по результатам независимого тестирования (итогово аттестации) 83 в первом классе и 81 во втором. В классе 10 учащихся, получивших в итоге года оценку «отлично», составило 4 человека, «хорошо» – 4, «удовлетворительно» – 2. По результатам независимого тестирования, количество учащихся, получивших до 68 баллов, составило 0, от 69 до 79 баллов – 2 человека, от 79 до 88 составило 4 человека и от 89 до 100 – 4 человека.

Рассмотрим другой класс №39 10 учащихся, получивших в итоге года оценку «отлично», составило 4 человека, «хорошо» – 3, «удовлетворительно» – 3. По результатам независимого тестирования, количество учащихся, получивших до 68 баллов, составило 0, от 69 до 79 баллов – 3 человека, от 79 до 88 составило 4 человека и от 89 до 100 – 3 человека.

Соотношение итоговых оценок обучающихся в ЧОУ ДО «Академия Лайт» г. Челябинск с 2019 по 2020 гг в восьмых классах представлено в таблице 6.

Таблица 6 – Соотношение итоговых оценок обучающихся в ЧОУ ДО «Академия Лайт» г. Челябинск

Класс	«Отлично»	«Хорошо»	«Удовлетворительно»	«Неудовлетворительно»
№38	4	4	2	0
№39	4	3	3	0

2.1.2.2. Определение критериев, показателей и уровней сформированности грамматической компетенции.

Критерии – это обобщённый показатель или основание, по которому производится оценка.

Показатель – это количественная и качественная характеристика сформированности изучаемого объекта.

Педагогические критерии и их показатели должны быть точными, краткими и четко сформулированными и отражать структурные компоненты исследуемого явления. В качестве таких структурных элементов, которые характеризуют уровень сформированности грамматической компетентности, выступают следующие критерии:

1) когнитивный (владение суммой знаний, необходимых для решения грамматических задач). Данный критерий характеризуется следующими показателями: точностью, глубиной, системностью;

2) деятельностно-практический (умения, навыки и обобщенные способы действия). Этот критерий оценивается по таким показателям как: целенаправленность, автономность и результативность;

3) личностный (необходимые качества личности для решения грамматических задач). Он определяется рефлексией, самоанализом и самооценкой.

Для измерения указанных критериев использовались следующие методы: тестирование, анкетирование, наблюдение, решение коммуникативных задач, контрольная работа.

2.2 Методические условия формирования грамматической компетенции

Целью эксперимента является выявление комплекса методических условий, необходимых для эффективной реализации модели управления процессом формирования грамматической компетенции.

Под условиями понимаются внешние факторы, формирующие среду предмета, в которой данный предмет возникает, существует и развивается. Исходя из того, что предметом принято считать методическая система носит искусственный характер, методические условия могут быть созданы и дополнены искусственно [28].

Методические условия подразумевают необходимую систему мер организации процесса обучения, которые направлены на повышение уровня сформированности грамматической компетенции у обучающегося.

Мы полагаем, что методические условия являются результатом отбора имеющихся средств педагогического процесса, которые позволят усовершенствовать результат освоения иностранного языка и ускорить процесс формирования грамматической компетенции.

Опираясь на вышеизложенное, мы полагаем, что процесс формирования грамматической компетенции будет протекать более успешно при соблюдении следующих методических условий:

а) учета возрастных особенностей учащихся в рамках проводимого эксперимента;

б) реализации системы заданий, основанная на имитационном, репродуктивном, и творческом уровнях, что подразумевает: отбор теоретического и практического материала, и его структурирование в соответствии с методикой обучения орфографии; разработка комплекса грамматических заданий, направленных на развитие грамматической компетенции;

в) организации процесса формирования грамматической компетенции со стороны учителя, который обеспечит поэтапный характер формирования грамматической компетенции и будет использовать сформированный перечень педагогических средств.

Первое условие – учет возрастных особенностей учащихся в рамках проводимого эксперимента.

Для правильной организации процесса формирования грамматической компетенции и структуризации методической системы нами были изучены возрастные особенности детей возрастной группы, в рамках которой проходила апробация эффективности методической системы. Описание возрастных особенностей мы проводим в понятиях: мышление, память, внимание.

Опытно-экспериментальное обучение проводилось в 8-ом классе у ребят, 2го года обучения китайскому языку. Обучающиеся данной возрастной группы характеризуются тем, что они находятся на стадии юношества. На данном этапе школьники отличаются сформированностью теоретического мышления, и продолжающимся развитием абстрактно-логического мышления. Ученик мыслит логически, способен самостоятельно совершать теоретические рассуждения и выполнять самоанализ [38; 52].

Также происходит совершенствование памяти, т.е. механическая память вытесняется логической, ученик овладевает сложными интеллектуальными операциями анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования, доказательства. В данном возрасте для учеников характерно установление причинно-следственных связей, систематичность, устойчивость и критичность мышления, самостоятельная творческая деятельность [38].

В связи с этим структура и содержание учебного материала усложняются, увеличивается объем информации, и тем самым повышается уровень требований к учащимся.

На этапе юности внимание учеников достигает высоких степеней развития, что позволяет длительно сохранять интенсивность внимания и переключаться с одного предмета на другой, также увеличивается объем внимания. С другой стороны, внимание становится избирательным, т.е. зависит от интересов ученика, что в значительной мере снижает способность учеников сконцентрироваться на конкретном материале, наблюдается рассеянность внимания и хроническая скука. Как отмечает Д. Хэмилтон, в основе причин низкой академической успеваемости лежит именно «невоспитанность» внимания: неумение сосредоточиться и отвлекаться на какие-то стимулы и раздражители [52].

Также стоит отметить, что на данном этапе у учеников формируется индивидуальный стиль умственной деятельности, который зависит от совокупности индивидуальных особенностей мышления, восприятия, запоминания и мышления; тип нервной системы также определяет стиль мышления старшеклассника. Данная особенность развития подтверждает тот факт, что обучение должно носить личностно-ориентированный характер.

В рамках нашего исследования, мы можем заключить, что на данном этапе ученики являются достаточно самостоятельными личностями, способными самостоятельно изучить, понять, проанализировать предоставленный материал и на его основе выполнить поставленные задачи.

Разработанная нами система формирования грамматической компетенции должна соответствовать способностям учеников второго года обучения и быть сориентирована на:

- 1) самостоятельную, мотивированную деятельность без контроля преподавателя;
- 2) материал, представленный в текстовой форме;
- 3) вариативность теоретического и практического материала;
- 4) увеличение и усложнение объема учебного материала.

Второе условие реализации комплекса заданий, основанный на имитационном, репродуктивном и творческом уровнях.

Для построения комплекса заданий был сделан упор на:

1. Отбор материала, который заключался в следующем: система счётных слов в китайском языке состоит из более чем 50 слов, которые употребляются с разными существительными. В своей методической разработке мы решили ограничиться наиболее распространенными и необходимыми для школьников счётными словами такими как: 杯 bēi, 个 gè, 只 zhǐ, 对 duì, 棵 kē, 位 wèi

2. Сопоставление: изучение каждой темы подразумевает сравнение особенностей системы страны изучаемого языка и своей страны.

3. Изучение счётных слов не может происходить без изучения или повторения числительных.

На первом этапе учащимся предоставляются для ознакомления правила, примеры их употребления и задания. Цель учащихся изучить правило и примеры, обобщить правило.

Первое, числительные в китайском языке. Правила их использования:

Первая особенность числительных в китайском языке – это то, что они не склоняются, не изменяются по числам, родам и падежам. Как и в других языках, числительные бывают количественными и порядковыми. Нам с вами важны количественные.

Количественные числительные образуются путем простого перечисления разрядов. Ниже приводится таблица с числительными

Таблица 9 – Количественные числительные китайского языка от 1 до 10.

Иероглиф	Пиньинь	Перевод
一	yī	1
二	èr	2

Продолжение таблицы 9

三	sān	3
四	sì	4
五	wǔ	5
六	liù	6
七	Qī	7
八	bā	8
九	Jiǔ	9
十	shí	10

Счет от 10 до 19 ведется следующим образом:

Мы берем цифру «десять» 十 и прибавляем к ней соответствующую цифру. Вот так:

十一-11

十二-12

十三-13

十四-14

十五-15

十六-16

十七-17

十八-18

十九 -19

На втором этапе учащиеся выполняют задания.

Первое задание. Сопоставьте числительное и иероглиф:

一

три

二

пять

三	ОДИН
四	ДЕВЯТЬ
五	ДВА
六	СЕМЬ
七	ШЕСТЬ
八	ДЕСЯТЬ
九	ЧЕТЫРЕ
十	ВОСЕМЬ
十八	ОДИННАДЦАТЬ
十一	ВОСЕМНАДЦАТЬ

Второе задание. Посчитайте, запишите пример и ответ иероглифами:

$$3+7=$$

$$4+4=$$

$$20-8=$$

$$4+4+3=$$

$$10+2=$$

$$5*4=$$

$$18:3=$$

Третье задание. Переведите:

Один

Шесть

Четырнадцать

Восемь

Девятнадцать

Девять

Десять

Пять

Пятнадцать

После того, как был выполнен ввод и закрепление числительных, можно приступать непосредственно к теме счётных слов в китайском языке. При выполнении приведенных заданий, учащийся должен объяснять правила постановки изучаемого счётного слова. Ниже приводятся объяснения употребления счётных слов и в таблице 10 представлено правило употребления счётных слов.

Цифры мы выучили для того, чтобы научиться считать людей и предметы. Счетные слова в китайском языке используют между числительным и предметом. Для чего мы употребляем счётные слова в китайском языке. Дело в том, что в китайском языке при присоединении числительного к существительному между ними должно стоять так называемое «счетное слово» – некая связь между числительным и тем, что мы сейчас будем считать. В русском языке мы говорим очень просто: две тетради, пять столов, десять стульев. А в китайском языке необходимо будет после каждого из этих числительных поставить по одному счетному слову. И что самое интересное – к каждому разное.

Если проводить параллели между китайским и русским языком, то можно заметить некоторое сходство в следующих случаях. В русском языке мы не можем соединить числительное 10 и слово «бумага», нам нужен посредник. Посредником будет выступать слово «лист». Именно такими посредниками и являются китайские счетные слова. Просто в китайском языке без этих самых посредников совсем не обойтись, поэтому

важно и обязательно ставить счётное слово перед существительным, если мы употребляем числительное с существительным.

Таблица 10 – Правило употребления счётных слов

№	Счетное слово	Употребление	Пример
1	个 gè	Универсальное счётное слово, указывает на нейтральный класс предметов, имеет обобщенное значение	两个人 два человека
2	位 wèi	Для людей, количество персон (слово имеет уважительный оттенок)	两位老师 2 учителя
3	杯 bēi	Счетное слово для стаканов, бокалов, рюмок с различной жидкостью	一杯咖啡 1 стакан кофе
4	只 zhī	1. Все животные и птицы	一只鸡 1 лошадь
5	对 duì	Для пар: супругов, ваз, подушек	一对夫妻 1 пара (супружеская)
6	棵 kē	Растения, деревья	三棵树 3 дерева

На втором этапе, учащимся предлагается выполнить имитационные упражнения, суть которых заключается в выборе правильного ответа. Ниже представлено задание:

Выберите (подчеркните) правильный вариант ответа

- 1) 3 位/棵 老师看书

3 учителя читают книгу

2) 一对/杯 夫妻看电影

супруги смотрят кино

3) 我喝了三杯/对茶

я выпил 3 стакана чая

4) 在这个公园里发现了10 棵/位 稀有树

10 редких елей находятся в этом парке

5) 教室里有11 个/只 学生

в классе 11 студентов

6) 他有 对/两 只猫

у него есть 2 кошки

Так же одним из имитационных заданий, представленных в методической разработке, является задание с пропусками, когда в задании перечислены счётные слова, которые необходимо расставить.

Вставьте счётное слово в пропуски:

1) 这是_____老师

2) 看这_____马

3) 在电影院里25_____人

4) 那三_____树很漂亮

5) 我喝了两_____咖啡

6) 这_____枕头很舒服

Важным заданием, также, является перевод фраз с изучаемого языка на родной. Пример упражнения представлен ниже.

Переведите с китайского на русский:

- 1) 两个人
- 2) 一位同学
- 3) 一杯咖啡
- 4) 一只狮子
- 5) 一对夫妻
- 6) 一棵草

И наоборот, перевод с родного языка на изучаемый язык.

Переведите с русского на китайский:

- 1) 5 котят
- 2) 10 человек
- 3) 5 бутылок сока
- 4) 2 дерева
- 5) 3 врача
- 6) 1 супружеская пара

На последнем этапе примером творческих заданий являются отрывки или полные тексты, в которых ученику необходимо вставить все отсутствующие счётные слова, изученные в предыдущей главе/главах. На данном этапе ученик должен самостоятельно определить местоположение счётного слова, опираясь на ранее изученный теоретический материал. А в конце ученик должен составить монолог.

Ниже представлен текст.

Вставьте пропущенное счётное слово:

1)一老师问了3关于宠物的学生。一学生说他有三猫。另一学生说他有只仓鼠。最后一学生说他只有一朵花，没有动物

2)他喝了两茶，然后去看医生。医生有夫妻。他等着去看医生

然后这人回家，为他的四仓鼠买了食物。到家后，他喂养了4仓鼠，浇了2植物。

3)清晨，两朋友去了动物园。有10兔子。他们很可爱。有一大老虎。他的朋友们都吓坏了。有2狮子和5猴子。朋友喜欢动物园，她会再次来到那里。

Представьте ситуацию и придумайте монолог:

Вы в магазине и вам нужно купить 3 бокала для 3 докторов, 4 курицы, 5 яблок, 2 комплекта подушек и 3 бутылки сока. После того, как составили, добавьте 3 вещи по своему вкусу.

И последнее, третье условие – управление процессом формирования грамматической компетенции со стороны учителя.

Основываясь на психологических особенностях учащихся, структуре организации методической системы и разработанной нами методической модели, мы пришли к выводу, что работа по формированию грамматической компетенции будет проходить в комбинации традиционного и дистанционного обучения. В качестве традиционного обучения подразумевается работа в классе, когда учитель следит за изучением учениками теоретического материала, направляет на умозаключения и побуждает к анализу изученного материала. Также в рамках класса учитель организует и управляет работой учеников с практическим материалом, осуществляет первичный контроль изученного материала и проверяет правильность выполнения практических упражнений на начальных этапах. Впоследствии, после первичного контроля знаний и проверки правильности, выполненных упражнения,

работа по закреплению полученных знаний и их отработке на практике осуществляется учениками самостоятельно.

По завершению выполнения упражнений, и их проверки, учитель в классе осуществляет разбор распространенных ошибок, корректирует, либо дополняет знания учеников. Затем осуществляется обязательный контроль понимания и качества освоенности пройденного материала, после проверки которого, учитель приходит к заключению о необходимости повторения теоретического материала и введению дополнительного комплекса упражнений, или делает вывод, что пройденный материал усвоен достаточно и можно переходить к следующему уровню.

В качестве дистанционного обучения ученикам предлагается выполнить промежуточные задания по мере изучения глав, а также тест на знание теоретического материала.

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.

На констатирующем этапе было выявлено, что уровень грамматической компетенции в группе сформирован недостаточно. В связи с этим после обучения на базе разработанной нами методической системы, было проведено итоговое тестирование (Приложение 2), включающее задание аналогичное в тестировании на констатирующем этапе обучения.

Стоит отметить, что на формирующем этапе эксперимента учащиеся экспериментальной группы отметили, что использование счётного слова перед существительным сложно, так как в родном языке такого нет, особенно сложность возникало со словом, которое употребляется для пар или комплектов.

После комплекса упражнений, которые были разработаны и представлены в данном исследовании, все учащиеся и экспериментальной группы, и неэкспериментальной прошли итоговое тестирование. В ходе тестирования, разработанного нами, были результаты, которые представлены в таблице 11.

Таблица 11. Итоговые баллы после тестирования.

Баллы за итоговое тестирование по теме «Счётные слова»				
№	Ученик	Балл	Ученик	Балл
1	Арина К.	100	Александр П.	89
2	Анастасия А.	86	Ксения П.	94
3	Михаил К.	96	Валерия Ч.	91
4	Артём В.	100	Георгий В.	80
5	Артём Ц.	88	Дмитрий П.	71

Продолжение таблицы 11

6	Андрей А.	84	Виталий Е.	70
7	Виктория П.	95	Ирина М.	78
8	Матвей П.	90	Алексей Д.	79
9	Егор Р.	100	Анастасия Н.	86
10	Ярослав Д.	100	Арсений П.	70
Средний балл		94		81

В ходе исследования можно засвидетельствовать, что средний балл группы значительно увеличился. В то время как во второй группе изменений в среднем балле не произошли. Полученные результаты говорят об эффективности разработанной модели, что подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что процесс формирования грамматической компетенции протекает более успешно, если процесс обучения будет строиться на разработанной нами методической системе. Также, 100% учащихся экспериментальной группы отметили, что работа с методической разработкой была полезной и позволила им разобраться в системе правил счётных слов китайского языка.

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. 75% обучающихся находится на низком и среднем уровне. Апробация разработанной модели и комплекса условий проходила языку в ЧОУ ДО «Академия Лайт» г. Челябинск с участием 10 человек. Обучение в экспериментальной группе строилось с учетом разработанной нами модели. В ходе исследования было доказано, что разработанные нами упражнения повысили средний балл учащихся. Полученные результаты подтверждают правильность выдвинутой гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При обучении иностранному языку главной задачей является сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию, однако, в рамках образовательного процесса в школе и временных ограничений не всегда удается уделить достаточное внимание формированию каждого аспекта компетенции.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы и нормативно-правовой базы российского образования, а также опыт практической работы по решению проблемы формирования орфографической 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 и комплекс условий, направленных на формирование письменных и устных навыков. Модель состоит из 3 компонентов: целевого, организационно-содержательного, и аналитикорезультативного, под комплексом условий подразумевается учет возрастных особенностей учащихся в рамках проводимого эксперимента; реализация системы и комплекса заданий, основывается на репродуктивном, имитационном и творческом уровнях; управление процессом формирования грамматической компетенции осуществляется со стороны учителя.

Разработанная нами модель была апробирована в ходе опытно-экспериментального обучения в языковом клубе.

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.

На констатирующем этапе эксперимента был подтвержден недостаточный уровень сформированности грамматической компетенции – 75% процентов обучающихся находятся на низком и среднем уровнях.

Задачей формирующего этапа было разработать модель и методическую систему по формированию грамматической компетенции.

Анализ результатов обобщающего этапа эксперимента показал, что процент обучающихся с высоким уровнем сформированности грамматической компетенции вырос. В группе, где проходило исследование, процент учащихся с высоким уровнем сформированности грамматической компетенции вырос. Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют утверждать, что уровень сформированности грамматической компетенции повысился в данной группе, что свидетельствует об эффективности работы, проведенной на формирующем этапе эксперимента. Сопоставив результаты констатирующего и обобщающего этапов эксперимента, и проведя расчеты, мы можем утверждать, что предложенная нами модель формирования грамматической компетенции эффективна, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена, задачи исследования выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 448 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
2. Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися к концу базового курса обучения / И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Т. Е. Сахарова, Н. Ф. Коряковцева, О. Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 2–8.
3. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – Москва : Наука, 1997. – 445 с.
4. Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, терапия, практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Афанасьева Ольга Юрьевна ; ЮУрГУ. – Челябинск, 2008. – 430 с.
5. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – Москва : УРСС, 2004. – 569 с. – ISBN 5-354-00600-7.
6. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск : Южно-Уральское кн. изд-во, 2004. – 171 с. – ISBN 5-7688-0880-9.
7. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с. – ISBN 5-901006-08-9.
8. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.
9. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества : монография / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского университета, 1983. – 176 с.

10. Елизаров Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 352 с.
11. Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся : автореф. дис. ... д-ра пед. наук :
- 13.00.01 / Ермаков Дмитрий Сергеевич ; РУДН. – Москва, 2009. – 39 с.
12. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании / Н. Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону : Аркол, 2010. – 386 с
13. Загвязинский В. И. Методология и методы психологопедагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – 2-е изд. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.
14. Зеер, Э. Ф. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании : научно-методическое пособие / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, Е. Г. Лопес ; Урал. отд-ние Рос. акад. образования., Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : РГППУ, 2007. – 128 с.
15. Зими́на А. С. Формирование лингвистической компетенции в процессе обучения иностранному языку / А. С. Зими́на, Р. А. Фахрутдинова // Интерактивная наука. – 2017. – № 12. – С. 89-91.
16. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 2. – С. 7–14.
17. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативноцелевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.

18. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.
19. Игумнов О. А. Формирование традиции компетентностного подхода в профессиональном образовании // Инновации и традиции в современном образовании : Международная научная интернетконференция (г. Старый Оскол, 20–30.05.2009). – 2009. – С. 50–53.
20. Кафтайлова Н. А. Сущностная характеристика грамматической компетенции как компонента межкультурной коммуникации // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 1 (44). – С. 109–113.
21. Кодухов В. И. Введение в языкознание / В. И. Кодухов. – Москва : Просвещение, 1987. – 291 с.
22. Компетентностный подход : реферативный бюллетень. – Москва : РГГУ, 2005. – 28 с.
23. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии [Текст] / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
24. Котлярова И. О. Системное представление об исследовании : учеб. пособие / И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков. – Челябинск : ЧГТУ, 1996. – 209 с.
25. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : [б. и.], 1993. – 54 с.
26. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–18.
27. Марчук Е. Г. Педагогические условия формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном

процессе / Е. Г. Марчук // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4 (7). – С. 175–177.

28. Мерзляков С.В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку// Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.;

29. Непочатых Е. П. Развитие представлений о понятиях «компетенция» и «компетентность» / Е. П. Непочатых // Научные ведомости. – 2013. – № 20. – С. 243–251.

30. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике. Страсбург ; перевод под общ. ред. К. М. Ирисхановой. – Москва : МГЛУ, 2005. – 248 с.

31. Оглуздина Т. П. Структура языковой компетенции в концепциях ученых зарубежной и отечественной методики обучения иностранным языкам / Т. П. Оглуздина // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 11. – С. 116–119.

32. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ-РЦИО, 2000. – 204 с.

33. Поликанова Е. Г. Исторический аспект развития компетентностного подхода в образовании / Е. Г. Поликанова // Вестник ЧитГУ. – 2008. – № 4. – С. 44–48. 35. Примерные программы по иностранным языкам. Новые государственные стандарты по иностранному языку: 2-11 классы / Образование в документах и комментариях.– Москва : АСТ : Астрель, 2004.

34. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с. – ISBN 5-89353-052-7.

35. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – ISBN 5-93878-029-2.
36. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
37. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логикометодологический анализ / В. Н. Садовский. – Москва : Наука, 1974. – 280 с.
38. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – Москва : Еврошкола, 2004. – 236 с.
39. Сафонова В. В. Основные методические категории и понятия. Методы исследования в языковой педагогике / В. В. Сафонова, Л. И. Максимова, Н. Ф. Мещанова ; РГБ. – Москва : Еврошкола, 2008. – 36 с.
40. Селовко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селовко // Народное образование. – 2005. – № 11. – С. 138–144.
41. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
42. Солнцев В.М. Типологические свойства изолирующих языков (на материале китайского и вьетнамского языков). – М.: Проблемы морфологии, фонетики, фонологии, 1970. – с.11-19.
43. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2005. – 239 с.

44. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Компетенции и критерии оценки. www.rclod.ru/teachers_english/clauses/competent.

45. Тань Аошуан. Проблемы скрытой грамматики: синтаксис, семантика и прагматика языков изолирующего строя. Московский Государственный Университет: ИСАА. – М.: Языки славянской культуры, 2002.

46. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования по иностранным языкам

/ сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – Москва : Дрофа, 2007. – 111 с.

47. Философский словарь / ред. И. Т. Фролова. – Москва : Республика, 2001. – 719 с.

48. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

49. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., переработанное. – Москва : Высшая школа, 2007. – 639 с.

50. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – № 4. – URL: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 30.03.2020).

51. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В. Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. – 2006. – № 1. – С. 15–21.

52. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

53. Шатилов С. Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иноязычной речи в восьмилетней школе / С. Ф. Шатилов // Иностранные языки в школе. – 1971. – № 6. – С. 32–33.

54. Щедровицкий Г. П. Компетенции и компетентность / Г. П. Щедровицкий // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 36 – 41.

55. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – Москва : Аспект Пресс, 2007. – 259 с. – ISBN 978-5-7567-0453-2.

56. Эйтчисон Д. Английский язык. English: грамматика, орфография, пунктуация, стилистика / Д. Эйтчисон. – Москва : Аквариум, 1996. – 464 с.

57. Языкознание. Большой энциклопедический словарь./ Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.

58. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : РБИУ, 2010. – 316

59. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – Санкт-Петербург : Изд-во В. А. Михайлова, 2000. – 349 с.

60. Яхонтов С.Е. Китайско-тибетские языки. – М.: Лингвистический энциклопедический словарь, 1990. - с.226-227.

61. Chomsky N. Language and mind / N. Chomsky. – New York : Harcourt, Brace and World, 1968. – 342 p.

62. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. – Cambridge: CUP, 2001.

63. Field M. Improve your Punctuation and Grammar / M. Field. – United Kingdom : How To Books, 2009. – 166 p. – ISBN 978-1-84803-329-0.

64. Harmer J. How to teach writing / J. Harmer. – England : Pearson ESL, 2004. – 160 p.

65. Raimes A. Techniques in teaching writing / A. Raimes. – New York : Oxford American English, 1983. – 164 p. – ISBN 0-19-434131-3.

66. Straus J. The blue book of Grammar and Punctuation / J. Straus, L. Kaufman, T. Stern. – San Francisco : Jossey-Bass, 2008. – 153 p. – ISBN 978-0-470-22268-3.

67. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals / B. S. Bloom, M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, D. R. Krathwohl. – New York : David McKay Company, 1956. – 216 p.

68. Trask R. L. The penguin guide to punctuation / R. L. Trask. – England : Penguin Books Ltd, 2004. – 162 p. – ISBN 0-14-051366-3.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Обобщающий тест

1) Какое счетное слово употребляется с
существительным猫?

束

只

张

件

2) Какое счетное слово употребляется с
существительным牛奶?

座

支

张

杯

3) Какое счетное слово употребляется с
существительным教授?

件

双

位

只

4) Какое счетное слово употребляется с
существительным牛?

件

双

位

只

5) Какое счетное слово употребляется с
существительным树?

件

位

只

棵

6) Переведите на китайский:

3 коровы, 26 людей, 2 врача, 5 деревьев, 1 учитель, 2 комплекта
подушек

7) В каком случае счётное слово не употребляется:

3树

2女友

1妈妈

弟弟

4猫

Объясните почему

8) С чем употребляются данные счётные слова?

个 -

位 -

只 -

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета

- 1) Какие трудности возникали в начале:
- 2) Все ли правила были понятны, если нет, то какие не были понятны:
- 3) Какое счётное слово вызывало больше трудностей:
- 4) Необходимо ли больше упражнений:
- 5) После изучения данного методического пособия, счётные слова стали понятны:

Какие трудности возникли с финальным тестом: