



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 на уроках английского
языка в среднем общем образовании**

**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:
83,51% авторского текста
Работа рекомендована к защите
«18» июня 2021 г.
И.о. зав. кафедрой английского
языка и МОАЯ Челпанова Е.В.

Выполнила:
Студентка группа ОФ-503-088-5-2
Плаксина Алёна Ивановна
Научный руководитель:
Кандидат педагогических наук, доцент
Федотова Марина Геннадьевна

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	9
1.1 Место и роль компетентностного подхода в формировании грамматической компетенции.....	9
1.2 Содержание и структура грамматической компетенции.....	16
1.3 Модель формирования грамматической компетенции	27
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	36
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	38
2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения по формированию грамматической компетенции.....	38
2.2 Условия реализации модели формирования грамматической компетенции.....	49
2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментального обучения	56
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	64
ПРИЛОЖЕНИЯ	69

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы обусловлена тем, что 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, позволяющая сформировать у учащихся умения правильно применять изученные грамматические модели в коммуникации на иностранном языке, грамотно и логически излагать свои мысли в письменной форме.

В теории методики рассматриваются вопросы формирования обучению грамматики и подчёркивается её важность, которая заключается, во-первых, в обучении учащихся грамматически правильно оформлять свои устно-речевые высказывания, концентрируя при этом основное внимание на содержании, во-вторых, в обучении учащихся распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, направляя основное внимание на извлечение содержательной информации, в-третьих, в развитии интеллектуальных способностей учащихся. Анализ практики и наши собственные исследования, а также проведённое нами исследование свидетельствует о том, что 79 % учащихся находится на среднем и низком уровне, что свидетельствует о наличии противоречия между требованиями Федерального государственного стандарта уровнем сформированности грамматических умений обучающихся, решение которого требует рассмотрения вопроса совершенствования методики обучения грамматики.

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

Актуальность проблемы формирования грамматической компетенции определила тему исследования – «Формирование грамматической компетенции на уроках английского языка в среднем общем образовании».

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

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку в основной школе.

Предметом исследования выступает формирование грамматической компетенции как средство достижения предметных результатов в обучении английскому языку.

Гипотеза исследования заключается в предположение о том, что процесс формирования грамматической компетенций 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. Процесс формирования грамматической компетенции будет осуществляться на основе модели, которая включает в себя целевой, организационно-содержательный и аналитико-результативный компоненты.

3. Основывается на комплексе заданий, который отражает формирование всех составляющих грамматической компетенций.

Поставленная цель предполагает решения следующих исследовательских задач:

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

2. Разработать модель формирования грамматической компетенции и определить условия её эффективного использования в процессе обучения английскому языку в основной школе.

3. Организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанной нами модели обучения грамматики в английском языке в основной школе.

4. Описать и проанализировать результаты опытно-экспериментального обучения, используя методы математической обработки данных.

Для решения поставленных цели и задач использованы следующие методы исследования:

1. Анализ, систематизация, обобщение методической, психологической, лингвистической литературы, а также нормативных документов.

2. Изучение, обобщение педагогического опыта формирования грамматической компетенции.

3. Моделирование.

4. Опытное-экспериментальное обучение, наблюдение и анкетирование.

5. 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., Мильруд Р.П. и др) и методистов (Гез Н. И., Соловова Е. Н., Миролубов А.А., Пассов Е. И., Гальскова Н. Д.)

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке модели формирования грамматической компетенции.

Практическая значимость исследования предполагает, что, во-первых, полученные результаты и сформированные на их основе выводы могут служить основой для совершенствования формирования грамматической компетенции в основной школе, во-вторых, разработан комплекс заданий, который можно использовать на практике.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается:

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

База исследования. Апробация и внедрение результатов проводилось на базе МБОУ «Гимназия №1» г.Челябинска в 11-1 и 11-2 классах в 2020 году. В исследовании приняли участие 28 обучающихся, 2 студента-практиканта.

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, 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 проведённого исследования, формулируются выводы.

Список литературы состоит из 43 наименований литературы, из них 4 издания на английском языке.

Приложение включает контрольный и обобщающий тесты.

Понятийный аппарат исследования:

1. Грамматика – система языковых норм и категорий, определяющих приемы и типы строения слов, словосочетаний, синтагм и предложений, и самый отдел лингвистики, исследующий эту систему. В грамматике как учении о строе языка чаще всего намечают три части: 1) учение о слове и его формах, о способах образования слов и их форм; 2) учение о словосочетании, о его формах и его типах; 3) учение о предложении и его типах, о компонентах (составных частях) предложений, о приемах сцепления предложений, о сложном синтаксическом целом (фразе) [8].

2. Грамматическая компетенция – способность человека к коммуникативно-целесообразному и ситуативно-адекватному использованию иноязычных грамматических знаний, навыков и умений в целях реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения [20].

3. Грамматический навык – автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи [1; с. 62].

4. Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. В ходе организации образовательного процесса создаются условия для формирования у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта. Содержанием образования является дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем [6; с. 3].

5. Компетентность – это совокупность личностных качеств ученика (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), это способность к деятельности в определенной личностно-значимой сфере [32].

6. Компетенция это – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации [32].

7. Модель – 1. В широком смысле – это метод воспроизведения и исследования определённого фрагмента действительности (предмета, явления, процесса, ситуации) или управления им, основанный на представлении объекта с помощью модели. 2. В лингвистике образец, служащий стандартом (эталоном) для массового воспроизведения; то же, что «тип», «схема», «парадигма», «структура» и т. п. (ср., например, «модель спряжения или склонения», «словообразовательная модель», «модель предложения» и т. п.).

8. Система – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство [6].

9. Системный подход – 1. метод научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем; предполагает анализ явлений как сложного единства, не сводимого к простой сумме элементов. 2. актуальное направление, сущность которого заключается в исследовании закономерности воспитания и обучения как единой системы образовательного процесса [1].

10. Формирование грамматической компетенции – создание умения применять грамматические средства языка, опираясь на знание принципов, управляющих сочетанием лексических элементов в значимые фразы, т.е. умения как понимать и распознавать грамотно сформулированные предложения говорящего, так и выражать свои собственные мысли в процессе производства речи [20].

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1 Место и роль компетентностного подхода в формировании грамматической компетенции

В условиях социально-экономических и технико-технологических перемен, происходящих в современном мире, к обучению предъявляются качественно новые требования. Подписав Болонскую декларацию, Российская Федерация провозгласила переход российской системы образования к компетентностно-ориентированному подходу. В результате чего учащийся из объекта педагогического воздействия постепенно становится его полноправным участником.

Компетентностный подход стал продолжением деятельностного, системного, личностно-ориентированного, «ЗУНовского», междисциплинарного, когнитивного и аффективного подходов и выдвигает при этом на первое место личностные, предметные и метапредметные результаты образовательного процесса.

Рассматривая компетентностный подход, необходимо рассмотреть два базовых понятия: компетенция и компетентность.

Впервые понятие «компетенция» появилось в 60-е гг. XX в. в Соединенных Штатах Америки, где использовалось в рамках деятельностного образования, целью которого была подготовка профессионалов, конкурентоспособных на рынке труда. Первоначально все сводилось к автоматизации полученных практических навыков в рамках бихевиористского подхода, что явно было недостаточным для развития творческих и индивидуальных способностей обучаемых. В связи с этим было предложено различать два понятия: компетентность и компетенция.

Компетентность стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции превратились в единицы учебной программы и составили «автономию» компетентности [15].

Говоря о компетенциях, необходимо уточнить и понятие «компетентность» – комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности. Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций [15].

Под компетентностным подходом в образовании понимают метод обучения, который направлен на развитие у учащихся способностей решать определенного класса задачи в соответствии с требованиями к личностным качествам: способность искать, анализировать, отбирать и обрабатывать полученные сведения, передавать необходимую информацию; владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе; владение механизмами планирования, анализа, самооценки собственной деятельности в нестандартных ситуациях или в условиях неопределенности; владение методами и приемами решения возникших проблем [22].

Компетентностный подход предъявляет определенные требования к учащимся и уровню владения ими иностранного языка. В связи с этим различают базовые и продвинутое компетенции у учащихся. На базовом уровне предполагается владение языком как средством общения (определенный словарный запас, владение основными грамматическими структурами, знание закономерностей функционирования языка, знакомство с культурной средой и т.д.). Продвинутое уровень предполагает, что учащиеся будут использовать иностранный язык для решения практических задач, например, для поиска необходимой информации по профилю своей специальности. Этот уровень имеет междисциплинарный характер и оценивается по достигаемому результату,

а не только по правильности употребления определенных грамматических конструкций и активной лексики. Основным средством формирования ключевых компетенций при изучении иностранного языка выступают различные технологии, формы и методы обучения. В число таких форм и методов входят: монолог учителя; фронтально-индивидуальный опрос; информирующие беседы; самостоятельные работы с учебником по заданиям учителя; демонстрация фильма; традиционная контрольная работа.

Компетентностный подход, став частью системы российского образования, определил глубокие системные изменения в образовательном процессе, касающиеся как преподавания, так и содержания обучения на всех уровнях системы образования. Главной целью моделирования образования становится развитие личности обучающегося, что в свою очередь вызывает реорганизацию и междисциплинарную интеграцию содержания и технологий обучения. Учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, равно как и их потребностей в самореализации становится основой дифференциации содержания и организации процесса образования [11].

Практическим осуществлением данных изменений становится современная цель образования, направленная на формирование компетенций, компетентности и социально значимых качеств обучающегося как личности, нуждающейся в самообразовании и самоопределении, в самоактуализации и саморегуляции.

Компетентностный подход определяет основную задачу образования в сфере изучения иностранных языков как развитие у обучающихся ключевой компетентности, а именно образовательной, которая представляет собой интегративный личностный комплекс, выражающийся в единстве теоретической и практической готовности и способности обучающегося к ведению образовательной деятельности.

Также не следует забывать, что основная цель обучения иностранному языку заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, успешное формирование которой невозможно без компетенции грамматической, поэтому сначала мы рассмотрим трактовки понятия «иноязычной коммуникативной компетенции» [13].

Несмотря на интенсивную разработку вопросов, связанных с иноязычной коммуникативной компетенцией, до сих пор нет единой трактовки этого сложного понятия и определенности в составе компонентов, входящих в иноязычную коммуникативную компетенцию. Некоторые ученые-педагоги рассматривают коммуникативную компетенцию как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации [14].

А.А. Леонтьев определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В её основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах. Данная точка зрения актуальна, поскольку не противоречит новой практико-ориентированной модели образования: иноязычная коммуникативная компетенция – это не просто сумма знаний, умений и навыков, а способность личности к актуализации приобретённого в процессе обучения потенциала в деятельности, однако мы полагаем, что концепт «компетенция» в определении иноязычной коммуникативной компетенции следует трактовать как более сложную структуру, отражающую взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок [17].

А.Н. Щукин рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности». Автором выделяется следующее содержание иноязычной коммуникативной компетенции:

1) лингвистическая (языковая) компетенция, т.е. владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме;

2) речевая компетенция, или знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение), а также способность такими способами пользоваться в речевом акте;

3) социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения;

4) социальная компетенция, или желание и умение вступать в коммуникацию с другими людьми, способность ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией;

5) стратегическая (компенсаторная) компетенция – это восполнение учащимся пробелов в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде;

6) дискурсивная компетенция, означающая способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста;

7) предметная компетенция – это способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности;

8) профессиональная компетенция, т.е. способность к успешной профессиональной деятельности [38].

В свою очередь, И.Л. Бим говорит об иноязычной коммуникативной компетенции и определяет ее как «способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение учащихся к культуре страны / стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [3].

И.Л. Бим называет это понятие «компетенцией», которая «ориентирует на формирование способности осуществлять деятельность, а также готовности её реально осуществлять и на получение при этом практического результата этой деятельности», но авторы будут понимать под этим «компетентность», т.к. компетентность и есть способность личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий:

1) языковую компетенцию (знание /владение языковыми средствами);
2) речевую компетенцию (умение осуществлять речевую деятельность);

3) социокультурную компетенцию (владение фоновыми знаниями, предметами речи);

4) компенсаторную компетенцию (умение выходить из положения при наличии дефицита языковых средств);

5) учебно-познавательную компетенцию (умение учиться) [29].

По мнению В.В. Сафоновой иноязычная коммуникативная компетенция – это «определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками, умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов

одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития». Она включает в структуру иноязычной коммуникативной компетенции языковую, речевую, компенсаторную и социокультурную компетенции [27].

М.З. Биболетова добавляет к ним компенсаторную и учебно-познавательную компетенции [2].

Применительно к обучению иностранному языку, в документе Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранными языками: Изучение, преподавание, оценка» была предложена модель иноязычной коммуникативной компетенции, которая состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического [40]. Лингвистический компонент включает в себя фонологические, лексические, грамматические знания и умения, независимо от социолингвистической ценности и прагматической функции их реализации. Социолингвистический компонент определяется социокультурными условиями использования языка и представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями. Прагматический компонент включает экстралингвистические элементы, которые обеспечивают общение [33].

Е.Н. Соловова предлагает следующие составляющие компоненты коммуникативной компетенции:

1) лингвистическая, т.е. овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой;

2) социолингвистическая, или способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом;

3) социокультурная - готовность и способность к ведению диалога культур, знание собственной культуры и культуры стран изучаемого языка;

4) стратегическая и дискурсивная компетенции, что значит иметь определенные навыки и умения организации речи, уметь выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели;

5) социальная компетенция, или готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией [28].

Таким образом, анализ литературы позволил нам прийти к выводу, что иноязычная коммуникативная компетенция - это способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. Рассмотрев и изучив различные модели иноязычной коммуникативной компетенции, следует отметить, что представленные структуры данной дефиниции имеют как некоторые общие, так и отличные компоненты. Например, все авторы выделяют лингвистическую или языковую компетенцию (знание фонетики, грамматики и лексики), без которой невозможно говорить о коммуникативной деятельности в принципе. Большинство исследователей также выделяют такие компетенции, как социолингвистическая и стратегическая (компенсаторная) компетенции, что объясняет важность учета социокультурной специфики коммуникации и владение коммуникативными стратегиями, необходимыми для наиболее эффективного решения коммуникативных задач. У ряда авторов встречаются также такие виды компетенций, как дискурсивная (коммуникативное употребление языка), прагматическая (достижение коммуникативной цели), социальная, учебно-познавательная.

1.2 Содержание и структура грамматической компетенции

Роль грамматики иностранного языка заключается в употреблении грамматически правильных фраз и предложений, равно как и в овладении системой правил, касающихся словообразования, логики построения предложений, а также в умении пользоваться языком. Рассматривая грамматику какого-либо языка с формальной стороны, можно определить, что под данным термином понимается система правил, позволяющая производить упорядоченные цепочки элементов, т.е. выстраивать высказывания и предложения.

В рамках нашей работы исследовательский интерес представляет грамматический компонент, для этого рассмотрим структуру грамматической компетенции и дадим определение термину грамматика.

Ж.Л. Витлин считает, что в понятие "грамматика" включаются разные разделы науки о языке, например, такие как словообразование и фонетика, а также орфография, элементы лексикологии, фразеологии и стилистики.

Е.И. Пассов в своей книге "Основы методики обучения иностранным языкам", выделяет другое определение грамматики. Методист считает, что грамматика - это строй языка и наука об этом строе.

В свою очередь, Р.К. Миньяр-Белоручев считает, что грамматика является структурой языка и превращает его в речь.

Penny Ur в книге "A Course in Language Teaching" определяет грамматику как способ постановки слов с целью получения правильного предложения.

По определению лингвиста Лизенина С.М. грамматика обозначает:

- 1) грамматический строй языка;
- 2) раздел языкознания, изучающий такой строй;
- 3) совокупность правил изменения слов, их соединений в сочетания, предложения (иногда тексты);
- 4) учебник, содержащий описание правил.

Учёные по-разному подходят к трактовке понятия «грамматическая компетенция».

В соответствии с терминологией общеевропейских компетенций владения иностранным языком грамматическая компетенция – «знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи» [24]. Иноязычная грамматическая компетенция часто связывается со знанием грамматических средств ИЯ и умением адекватно использовать их в иноязычной речи. Она предполагает:

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

Грамматическая компетенция в изучении иностранного языка, по мнению Р. П. Мильруда, представляет собой совокупность теоретических знаний (правил) и языковых навыков, необходимых и достаточных обучающимся для: а) построения правильных или условно правильных предложений; б) понимания грамматики обращенной к ним устной и письменной речи; в) мониторинга грамматических ошибок; г) суждений о правильности и неправильности своих и чужих предложений; д) выполнения тестовых заданий [21].

Согласно Н.Д. Гальсковой ряд явлений и конструкций может на младшем и среднем этапах усваиваться как рецептивные, а на старшем и профильно ориентированном — как продуктивные.

Систематизация грамматических средств проводится с учетом основных коммуникативно-функциональных признаков:

- 1) средства описания понятий, явлений, предметов;
- 2) средства выражения количества;
- 3) средства сравнения;
- 4) средства выражения действий повествования при порождении

текста;

5) средства выражения временных, причинно-следственных, логических и других отношений;

6) средства выражения образа действия, характеристики действий;

7) средства выражения модальности;

8) средства выражения логико-смысловой связи;

9) средства выражения пространственных и условных отношений;

10) средства выражения просьбы, предложения, совета и др.;

11) средства выражения цели действия [10].

За курс обучения в школе учащиеся должны овладеть продуктивными и рецептивными грамматическими навыками, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Продуктивные и рецептивные грамматические навыки

Продуктивные навыки грамматического оформления порождаемого текста	Рецептивными грамматическими навыками
<ul style="list-style-type: none">– образовывать грамматические формы и конструкции;– выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от ситуации общения;– уметь варьировать грамматическое оформление высказывания при изменении коммуникативного намерения;	<ul style="list-style-type: none">– узнавать/вычленять из речевого потока грамматические конструкции и соотносить их с определенным смысловым значением;– дифференцировать и идентифицировать грамматические явления (по формальным признакам и строевым словам);– соотносить значение грамматических форм/конструкций со смыслом контекста;
<ul style="list-style-type: none">– владеть способами интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык;– формулировать грамматическое правило с опорой на схему или таблицу;– различать грамматическое оформление устных и письменных текстов;	<ul style="list-style-type: none">– различать сходные по форме грамматические явления;– прогнозировать грамматические формы слова/конструкции;– устанавливать группы членов предложения;– определять структуру простого предложения (по строевым элементам, порядку слов и др.);– определять структуру сложного предложения, границу придаточных предложений и оборотов;<ul style="list-style-type: none">– устанавливать логические, временные, причинно-следственные, сочинительные и подчинительные отношения и связи между элементами предложений;– устанавливать связи между предложениями внутри абзаца или сложного синтаксического целого в опоре на связующие средства языка.

В развитие компетентностного подхода в лингводидактике большую роль играет вывод Л. В. Щербы о необходимости выделения «активной» и «пассивной» грамматики в обучении иностранному языку. Идеалом для языковеда всегда была замена схоластики и механического разбора наблюдениями над живыми фактами языка, их осмыслением, «думаньем» над ними. В основе данной концепции представлено взаимодействие двух подходов к изучению языковых явлений: ономаσιологического и семасиологического. Учёный заявил о необходимости выделения активной грамматики, или ономаσιологической, свободной от формализма. В рамках коммуникативного акта под ней подразумевается грамматика отправителя сообщения, направленная на употребление грамматических форм и способов выражения мысли. Название такого вида грамматики обусловлено активностью говорящего, продуцирующего речевое высказывание. Пассивная грамматика, имеющая семасиологическую основу, – это грамматика получателя сообщения и она движется в направлении от формы к значению, логически подразумевая пассивность слушающего. Л. В. Щерба декларировал необходимость двух подходов к рассмотрению природы грамматических явлений и их учета в методике преподавания иностранного языка, но приоритетность признавал за ономаσιологическим синхроническим подходом. При отборе учебного материала для дальнейшего использования в речевой коммуникации необходима осознанная селекция изучаемых грамматических средств:

- 1) выделение наиболее употребительных средств выражения тех или иных смысловых отношений;

- 2) исключение грамматических конструкций и форм, которые, хотя и могут быть синонимичными, но имеют статус периферийных элементов в выражении определенных значений [35].

Для определения активности грамматических явлений в том или ином языке необходимо учитывать следующие факторы:

- способность грамматической формы или конструкции служить моделью для образования аналогичных единиц,
- употребление грамматических явлений, составляющих специфику изучаемого иностранного языка,
- реализация языковых единиц в различных моделях,
- множество примеров употребления данных языковых единиц в данном значении.

Пассивная грамматика, в отличие от активной, рассматривает употребление грамматических единиц по направлению от формы к содержанию, функции. Главной целью в области пассивной грамматики является не анализ употребления формы слов и оформления мыслей говорящего в предложении или высказывании, а прежде всего анализ и понимание смысла написанного или сказанного. Например, при осмыслении ответа на вопрос «Когда это было?» применительны следующие конструкции для выражения временных отношений: «В период чего?», «При чем?» «При ком?», «По окончании чего?». Такой подход представляется целесообразным на более продвинутых этапах обучения иностранному языку. На основе принципа выделения пассивной и активной грамматики Л. В. Щерба предлагал создавать грамматические учебно-методические пособия двух типов: для овладения «пассивными» грамматическими формами и конструкциями и для обучения «активной» речевой деятельности.

Таким образом, Л. В. Щерба подходил к разграничению семасиологической и ономасиологической грамматик с лингводидактической стороны, придавая ему большое значение в практике преподавания иностранных языков.

Н. Хомский считает, что грамматическая компетенция – это не что иное, как уровень усвоения человеком основного кода языка, то есть его грамматических правил, словообразования, структуры предложений, словаря.

Согласно же точки зрения И.Л. Бим грамматическая компетенция — это способность производить правильные в языковом отношении предложения и высказывания в неограниченном количестве [55].

Как видим, структура грамматической компетенции рассматривается сквозь призму теоретического, языкового и речевого компонентов.

Изложенное выше понимание сущностной характеристики грамматической компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции позволяет нам 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» [12].

В свете теории когнитивизма процесс познания действительности включает в себя два этапа. На первом происходит формирование образа действительности, в результате чего в сознании человека образуются когнитивные концепты, в зарубежной литературе именуемые как «познавательный образ – *cognitive image*». Формирование данных когнитивных концептов может происходить только в деятельности, при обучении иностранному языку – в условиях речевой деятельности.

Вторым этапом данного процесса является развитие способности воссоздания образа.

Таким образом, создается следующая схема:

- этапы усвоения грамматического явления;
- формирование образа;
- воссоздание образа.

Первичные действия:

- становление навыка;

- дальнейшая активизация навыка;
- вторичные речевые умения.

Для успешного результата деятельности необходимо осуществить следующие процедуры:

- презентацию языкового явления индуктивным путем;
- выявление бинарных и множественных оппозиций между языковыми структурами и их компонентами;
- установление ограничений использования языковых форм;
- представление возможных случаев сопряжение данной формы с другими.

Деятельностно-практический аспект грамматической компетенции подразумевает овладение учеником умений передавать в письменной форме сообщение в соответствии с нормами изучаемого языка.

Согласно личностному аспекту компетенции ученик должен уметь проводить сравнительно-сопоставительный анализ систем родного и изучаемого языков, осуществлять самоконтроль и самооценку имеющихся знаний.

Таким образом, в рамках нашего исследования мы можем выделить структуру и содержание грамматической компетенции (таблица 2).

Таблица 2 – Структура и содержание грамматической компетенции

Компонент грамматической компетенции	Содержание аспекта	Пример
Когнитивный	– знание грамматической терминологии, – умение оперировать изученной терминологией.	– что такое грамматическая основа, отличите сравнительную степень прилагательного от превосходной и т.д.

Продолжение таблицы 2

Деятельностно-практический	– овладение умением передавать письменное сообщение в соответствии с нормами изучаемого языка.	– использование активного залога, когда мы хотим показать, что лицо или предмет, выраженное подлежащим, само производит действие, – использование страдательного залога, когда мы говорим о подлежащем, обозначающем предмет, который подвержен действию со стороны какого-то лица.
Личностный	– выражается в способности ученика осуществлять самоконтроль и самооценку имеющихся знаний.	– самостоятельно оценить уровень усвоенности знаний и уметь самостоятельно оценить проделанную работу.

1.3 Модель формирования грамматической компетенции

В дидактике достаточно распространенными являются такие понятия, как модель и моделирование. Некоторыми авторами они понимаются как синонимы, однако важно отчетливо видеть различия между этими понятиями не только с точки зрения содержания, но и с позиции использования их в практике преподавания. Поэтому рассмотрим деятельность преподавателя в свете указанных дидактических терминов.

Модель (от лат. *modulus* – мера, образец) – образ (в том числе условный или мысленный – изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т. п.) или прообраз (образец) какого-либо объекта или системы объектов («оригинала» данной модели), используемый при определенных условиях в качестве их «заместителя» или «представителя».

В.А. Штофф определяет модель как мысленно представляемую или материализованную систему, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, дает новую информацию об этом объекте. Такого рода модель дает «обобщенный абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает и репрезентирует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического

исследования, представленной в требуемой наглядной форме и способной давать новое знание об объекте моделирования» [36].

В своем исследовании мы будем опираться именно на это определение, поскольку оно позволяет построить модель исследуемой методической системы, отражающую ее существенные структурно-функциональные связи в органическом единстве всех его свойств.

Моделирование — это теоретический метод научного познания, сущность которого заключается в воспроизведении характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для изучения, называемом моделью. Второй из объектов, называющийся моделью первого, находится в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способен замещать его на определенных этапах познания и дает при его исследовании в конечном счете информацию о самом моделируемом объекте [31].

Современная педагогика и дидактика не может обойтись без метода моделирования, что доказано опытом как педагогов-теоретиков, так и педагогов-практиков. В педагогической науке принято моделировать как содержание образования, так и учебную деятельность. Научные модели построены как аппарат для преподавания конкретных учебных дисциплин.

Использование метода педагогического моделирования с целью изучения процесса овладения иностранным языком имеет широкую практику. По мнению А.Н. Щукина, моделирование позволяет исследовать объекты различной природы с целью определения и уточнения их уже существующих или вновь конструируемых характеристик. Процедура моделирования процесса обучения иностранному языку включает в себя разработку комплексной системы обучения иностранному языку, в которой отражены цели, структура, содержание материала, процесс обучения, методы и механизмы обучающего воздействия [37].

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 нормативно-правовых характеристик; характеризуется необратимостью последствий своего функционирования.

Таким образом, чтобы представить достоверные результаты нашего научного исследования, нам 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 [5].

В нашем исследовании мы рассматриваем 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 [39].

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 организация занятий по английскому языку учащиеся в своей работе идут от овладения знаниями основных положений грамматики к речевым навыкам и умениям. В результате занятий они получают представление о языке, как о системном образовании, в котором все компоненты системы находятся в тесном взаимодействии друг с другом.

И именно грамматика при системном подходе овладения иностранным языком играет главенствующую роль за счёт обобщающего характера её законов.

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.

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 нашего 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.

В контексте нашего исследования личностно-деятельностный подход способствует объединению родной и иноязычной систем грамматики в рамках образовательного процесса для того, чтобы сформировать представление о сходстве и различии двух языковых систем.

В рамках нашего исследования на практико-ориентированном уровне мы используем компетентностный подход, который направлен на достижение конкретных практических целей и формирование у ученика грамматической компетенции.

Сформированность грамматической компетенции будет определяться по следующим критериям:

1) когнитивный, т.е. знать и уметь оперировать существующей грамматической терминологией и знание правил построения грамматических конструкций;

2) деятельностно-практический, подразумевает овладение умением передавать сообщение в письменной форме с использованием знаком препинания, опираясь на знание о правилах их использования;

3) личностный, ученик способен самостоятельно давать оценку проделанной работе и осуществлять самоконтроль имеющихся знаний. Компетентностный подход способствует: организации управления процесса формирования грамматической компетенции посредством согласования формируемой среды с требованиями социума; формированию перечня компонентов компетентности личности, необходимых для эффективного взаимодействия со средой изучаемого языка; развитию иноязычной коммуникативной компетентности.

Разработанная нами модель формирования грамматической компетенции является структурно-функциональной, основанной на содержании системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов и носит комплексный характер. Структура методической системы формирования грамматической компетенции представляет собой совокупность организованных компонентов, связанных между собой, целью системы является достижение достаточного уровня сформированности грамматической компетентности, которая характеризует формирование лингвистической компетентности. Опишем каждый из компонентов разработанной нами модели.

Целевой компонент. Под стратегической целью мы понимаем достижение предметных результатов в обучении английскому языку. Тактическая цель выражается в формировании грамматической компетентности, необходимой для успешной коммуникации.

Оперативная цель – это сформировать аспект, составляющий основу иноязычной коммуникативной компетентности. Благодаря целевому

компоненту можно спрогнозировать проектирование деятельности и обосновать возможные варианты её развития. В нашем случае, цель заключается в формировании грамматической компетенции.

Организационно-содержательный компонент включает в себя содержательный, технологический и личностно-деятельностный аспекты. Содержательный аспект представляет собой набор знаний, умений и навыков, необходимых для успешного освоения и овладения грамматической компетенцией.

Технологический аспект представлен в виде классифицирования учебной цели по уровням, в соответствии с теорией Б. Блума, где учебная цель подразумевает:

- 1) запоминание и воспроизведение изученного материала;
- 2) умение использовать изученный учебный материал для учебной деятельности на основе примеров;
- 3) выполнение самостоятельной учебной деятельности;
- 4) отслеживание развития знаний, их организация и осмысленность;
- 5) способность ученика выразить объективную оценку самостоятельно выполненным заданиям [42].

Структура освоения грамматической компетенции, в рамках разработанной нами методической системы, строится на комплексе упражнений, в основе которых лежит классификация учебных целей, предложенной Б. Блумом. Он классифицировал учебные цели в познавательной сфере по уровням, т. е. конкретные действия, совершаемые учащимися, свидетельствуют о достижении определенного уровня учебной цели [42].

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

компетенции и психомоторная область относится к личностному компоненту грамматической компетенции.

Пассов Е.И. дает более детальное представление о процессе формирования грамматических навыков и выделяет в нем следующие этапы:

1. Восприятие грамматической формы или конструкции. На данном этапе ученик старается осмыслить и запомнить особенности нового для него грамматического явления.

2. Имитация грамматической формы или конструкции. На данном этапе учащийся пытается симитировать построение грамматической конструкции без ее структурного изменения вслед за учителем. На данном этапе должны быть использованы упражнения, при построении которых обращается особое внимание на речевые установки.

3. Подстановка. На данном этапе учащийся заполняет одну и ту же грамматическую модель различными лексическими единицами, которые могут быть использованы без нарушения смысла высказывания. На данном этапе ученик осознает обобщенный и универсальный характер изучаемого грамматического явления.

4. Трансформация. На данном этапе учащийся изменяет изучаемую грамматическую конструкцию согласно нормам изучаемого языка и тем речевым задачам, которые ставит перед ним педагог. Изменение происходит на уровне порядка слов, корневых гласных, суффиксов и др. д)

5. Репродукция. На данном этапе учащийся старается оформить осознанное высказывание (приблизительно 5–7 фраз) по заданной тематике или проблеме с использованием изученного грамматического явления.

Классификация системы упражнений нашей методической системы по Б. Блуму представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Классификация системы упражнений по Б. Блуму

Этап	Компетенции	Учебные цели (по Блуму)	Стадии формирования (по Пассову)	Типы заданий
1	Когнитивные	Знание	Восприятие	Найти, перечислить, вспомнить, назвать, определить, исключить
		Понимание	Имитация	Обобщить, обсудить, объяснить, описать, охарактеризовать, предположить
2	Деятельностно- практические	Применение	Подстановка	Примените, классифицируйте, завершите, проиллюстрируйте, интерпретируйте, соотнесите, используйте
		Анализ	Трансформация	Проанализируйте, оцените, сравните, скажите, обсудите, разделите
3	Личностные	Синтез	Репродукция	Скомбинируйте, составьте, сформулируйте, обобщите, объедините, замените, подготовьте
		Оценка		Докажите, сравните, сделайте вывод, убедите, обоснуйте, проверьте, оцените

Согласно таксономии Б. Блума:

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) синтез обозначает умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной. Достижение соответствующих учебных результатов предполагает деятельность творческого характера.

6) оценка выражается в способности ученика выразить объективную критику и дать оценку выполненному заданию [42].

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 грамматической компетенции.

Механизм осуществления мониторинга строится на:

- 1) формировании критериев и показателей оценивания;
- 2) разработке критериев оценивания;
- 3) осуществлении контроля на протяжении всего процесса формирования грамматической компетенции.

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

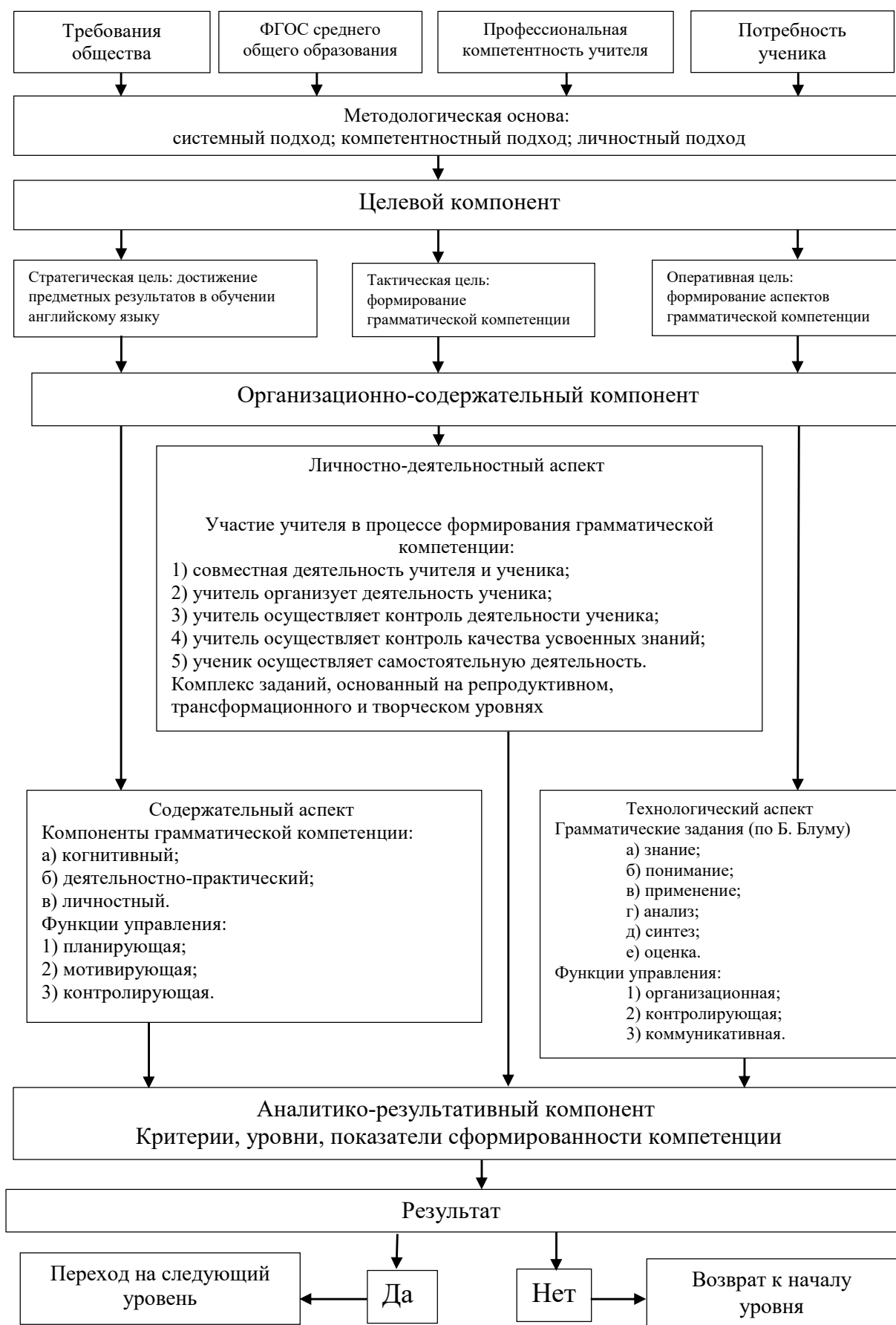


Рисунок 1 – Модель формирования грамматической компетенции

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 (трансформационные, репродуктивные и творческие);
- 3) управление процессом формирования грамматической компетенции со стороны учителя.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Цель выполнения теоретического исследования заключается в:

- 1) уточнение основ методической системы по управлению процессом формирования грамматической компетенции, как средство достижения предметных результатов в обучении английскому языку;
- 2) недостаточном уровне разработанности проблемы управления процессом управления формированием грамматической компетенции;
- 3) отсутствие методико-технологического инструментария управления процессом формирования грамматической компетенции.

Модель формирования грамматической компетенции представляет системное образование, которое основывается на принципах системного, деятельностно-практического, компетентностного подходов. В процессе формирования грамматической компетенции между учителем и учениками устанавливаются субъект-субъектные отношения в процессе целеполагания, планирования, организации и контроля овладения грамматической компетенции как одного из аспектов формирования иноязычной коммуникативной компетентности. Модель формирования грамматической компетенции обеспечивает связь теоретического и практического обучения, основываясь на использовании положений теоретических подходов, обеспечивается поэтапное достижение заданного уровня сформированности грамматической компетенции и включает три

компонента: целевой, организационно-содержательный и аналитико-результативный.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения по формированию грамматической компетенции

Изучив теоретическое обоснование проблемы, и определив ее актуальность, мы пришли к выводу, что работа по формированию грамматической компетенции 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, которая заключается в том, что процесс формирования грамматической компетенции будет протекать более успешно, если он будет строиться на разработанном нами комплексе методических упражнений.

Под опытным обучением следует понимать метод исследования, который предусматривает проведение массового обучения по предложенной нами программе и служит средством внедрения в практику обучения научно обоснованных рекомендаций [23].

Под экспериментом мы понимаем метод научного познания, при котором происходит исследование объекта в точно учитываемых условиях, задаваемых экспериментатором, позволяющий следить за изучаемым объектом и управлять им [25]. Следовательно, эксперимент требует 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.) [1].

Опытно-экспериментальное обучение содержит в себе характерные черты опытного (обучение при помощи конкретной модели) и экспериментального (исследование изменений изучаемого явления) типов обучения.

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

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

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) определение 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) проверка 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 МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинск с 14.09.2020 по 17.10.2020 в 11-2 классе.

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

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

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

Опытно-экспериментальное обучение проходило в три этапа (констатирующий, формирующий, обобщающий), каждый из которых предполагал решения 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	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отбор контрольной и экспериментальной группы. 2. Разработка критериев и показателей уровня сформированности грамматической компетенции. 3. Проведение диагностического среза с целью определения уровня сформированности грамматических компетенций. 4. Описание варьируемых и неварьируемых условий. 	Тест, методы математической обработки данных
Формирующий	Аналитическая, преобразующая	Апробация разработанной системы по формированию грамматической компетенции как фактора развития письменной речи	Опытно-экспериментальное обучение, наблюдение
Обобщающий	Внедренческая, аналитическая, корректирующая	<ol style="list-style-type: none"> 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 опытно-экспериментальной работы на базе полученных в ходе исследования данных. 	Тестирование, методы математической обработки данных

2.1.2. Констатирующий этап опытно-экспериментального обучения

2.1.2.1. Отбор контрольной и экспериментальной группы

Выбор контрольной и экспериментальной групп осуществлялся на основе анализа успеваемости по предмету «Английский язык» в каждой из выбранных групп. Для выявления успеваемости была проанализирована итоговая аттестация и баллы, полученные на ОГЭ за 2018-2019 учебный год, обучающихся 11-1 и 11-2 классов МБОУ «Гимназия №1» города Челябинска.

Полученные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Успеваемость обучаемых в 11-1 и 11-2 классах МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинск за 2018-2019

Оценки за 9 класс и баллы за ОГЭ по английскому языку за 2018-2019 учебный год 11-1 класса				Оценки за 9 класс и баллы за ОГЭ по английскому языку за 2018-2019 учебный год 11-2 класса			
№	Ученик	Оценка	Балл	№	Ученик	Оценка	Балл
1	Кирилл Г.	5	70	1	Артём А.	3	-
2	Марина Е.	5	62	2	Карина Б.	3	41
3	Кирилл И.	4	50	3	Екатерина Б.	5	70
4	Софья К.	5	64	4	Соня Б.	5	68
5	Ксения Л.	3	43	5	Соня Б.	4	55
6	Роман Н.	5	61	6	Варя В.	5	61
7	Мария А.	5	67	7	Влада Е.	3	39
8	Сергей Р.	4	-	8	Валерия П.	5	59
9	Юлия Р.	5	60	9	Алина С.	5	63
10	Екатерина Л.	5	66	10	Татьяна С.	5	65
11	Софья С.	4	47	11	Ксения С.	4	47
12	Влада С.	5	70	12	Ксения У.	4	45
13	Айшат С.	4	56	13	Виктория Ш.	5	70
14	Ксения М.	5	69	14	Ксения Щ.	4	53
	Средний балл	4,6	60		Средний балл	4,3	56

Количественный анализ групп показывает, что в каждой группе 14 обучающихся.

Качественный анализ показывает, что средний балл в 11-1 классе составил 4,6 за 2018-2019 учебный год и по результатам ОГЭ 60. В классе 11-1 9 учащихся, получивших в итоговой аттестации оценку «отлично», «хорошо» - 4, «удовлетворительно» - 1. По результатам ОГЭ, количество

учащихся, получивших до 50 баллов, составило 3, от 51 до 60 баллов – 2 человека, от 61 до 70 составило 8 человек, и один ученик не сдавал ОГЭ по английскому языку.

В 11-2 класса, количество обучаемых с оценкой «отлично» составило 7 человек, «хорошо» составило 4, «удовлетворительно» - 3. По результатам ОГЭ, количество учащихся, получивших до 50 баллов, составило 4, от 50 до 60 составило 3 человека, от 61 до 70 составило 6 человек, и один ученик не сдавал ОГЭ по английскому языку. Соотношение итоговых оценок обучающихся 11-1 и 11-2 классов МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинска за 2018-2019 учебный год представлено в таблице 6.

Таблица 6 – Соотношение итоговых оценок обучающихся 11-1 и 11-2 классов МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинска за 2018-2019 гг.

Класс	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»	«неудовлетворительно»
11-1	9	4	1	0
11-2	7	4	3	0

Соотношение результатов ОГЭ обучающихся 11-1 и 11-2 классов МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинска за 2018-2019 учебный год представлено в таблице 7.

Таблица 7 – Соотношение результатов ОГЭ обучающихся 11-1 и 11-2 классов МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинска за 2018-2019 гг.

Класс	<50	51<x<60	61<x<70	Не сдавал
11-1	3	2	8	1
11-2	4	3	6	1

По итогам констатирующего эксперимента результаты контрольной и экспериментальной групп были сопоставлены при помощи критерия Стьюдента, который рассчитывается по формуле (1).

$$t = x = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{m_1^2 - m_2^2}}, \quad (1)$$

где x_1 , x_2 – среднеарифметическое значение начального теста в контрольной и экспериментальной группах,

m_1 , m_2 – ошибки репрезентативности для каждой из групп.

Таблица 8 – Анализ однородности выбранных групп

	11-1	11-2
Среднеарифметическое успеваемости	8,21	7,57
Разность средних	0,64	
Ошибка репрезентативности	0,65	0,58
Квадрат ошибок репрезентативности	0,42	0,3
Сумма квадратов ошибок репрезентативности	0,75	
Корень из суммы квадратов ошибок	0,87	
T-критерий Стьюдента	0,8	
Число степеней свободы	26	
Контрольный показатель для данного числа степеней свободы	2,05	

Полученный показатель T-критерия Стьюдента меньше контрольного, что свидетельствует о том, что разница между контрольной и экспериментальной группой статистически незначительная. Исходя из этого, можно прийти к выводу, что группы однородны. В связи с этим в качестве экспериментальной группы был выбран 11-2 класс, в качестве контрольной – 11-1 класс.

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 краткими, точными 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: системностью, глубиной, точностью;

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

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

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

Показатели и методы измерения каждого критерия представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Критерии и показатели сформированности грамматической компетентности

Критерий	Показатели	Методы
Когнитивный	Системность, глубина, точность	Тестирование
Деятельностно-практический	Автономность, целенаправленность и результативность	Контрольная работа
Личностный	Самоанализ, рефлексия, самооценка	Контрольное тестирование

Уровень отражает степень развития наблюдаемого явления. Уровневыми показателями сформированности грамматической компетенции выступают:

а) высокий (знание грамматических конструкций, понимание правил их использования, и верное их использование в письменной речи);

б) средний (слабое знание правил грамматических явлений, учащийся допускает некоторые ошибки при использовании грамматических конструкций);

в) низкий (недостаточное владение информацией о грамматических явлениях; отсутствие стабильных знаний об использовании грамматических явлений).

2.1.2.3. Определение уровня сформированности в контрольной и экспериментальной группах

Для оценки качества усвоения содержания когнитивного компонента грамматической компетенции было проведено контрольное тестирование (Приложение 1). При подготовке упражнения для тестирования мы опирались на сроки педагогической практики и учебной программе 11-х классов. Обучение в обоих классах проходит по учебно-методическому комплексу «Laser B2» Malcolm Mann, Steve Taylor-Knowles., и «Macmillan Exam Skills for Russia: Сборник тестов для подготовки к ЕГЭ по английскому языку» Мария Вербицкая, Malcolm Mann.

Предложенный тест включает одно задание, представленное в форме текста: учащийся должен преобразовать, слова так, чтобы они грамматически соответствовали содержанию текстов. Всего в тесте содержится 14 задание. Максимальное количество баллов составляет 14. Расчет соответствия баллов и оценки осуществлялся по формуле (2).

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

где R – количество правильных ответов,

N – количество требуемых правильных ответов.

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

Шкала оценивания представлена в таблице 10.

Таблица 10 – Шкала оценивания тестирования

Оценка	Баллы
Отлично	13-14

Продолжение таблицы 10

Хорошо	10-12
Удовлетворительно	7-9
Неудовлетворительно	<6

По итогам проведенного тестирования были получены результаты в контрольной и экспериментальной группах, которые отображены в таблице 11.

Таблица 11 – Качество усвоения содержания грамматической компоненты в контрольной и экспериментальной группах

11-1 класса (контрольная группа)				11-2 класса (экспериментальная группа)			
№	Ученик	Оценка	Баллы	№	Ученик	Оценка	Баллы
1	Кирилл Г.	4	11	1	Артём А.	2	4
2	Марина Е.	3	8	2	Карина Б.	3	7
3	Кирилл И.	3	7	3	Екатерина Б.	4	10
4	Софья К.	3	9	4	Соня Б.	3	9
5	Ксения Л.	2	4	5	Соня Б.	3	8
6	Роман Н.	3	9	6	Варя В.	4	11
7	Мария А.	3	9	7	Влада Е.	2	5
8	Сергей Р.	2	4	8	Валерия П.	3	9
9	Юлия Р.	4	10	9	Алина С.	4	10
10	Екатерина Л.	3	9	10	Татьяна С.	3	8
11	Софья С.	2	6	11	Ксения С.	3	7
12	Влада С.	4	12	12	Ксения У.	2	6
13	Айшат С.	3	9	13	Виктория Ш.	3	7
14	Ксения М.	3	8	14	Ксения Щ.	2	5
	Средний балл	3	8,21		Средний балл	2,92	7,57

Чтобы определить уровень сформированности грамматической компетенции, мы использовали методику Кыверялга А.А. Согласно данной методике, средний уровень определяется отклонением оценки от среднего равным среднеквадратичному отклонению. Сопоставив средний уровень по начальному тестированию в экспериментальной и контрольной группах, мы

определили, что в контрольной группе нижний предел составил 5,97; средний предел – 8,21; высокий предел – 10,45. Относительно экспериментальной группы: нижний предел составил 5,54; средний – 7,57; высокий – 9,6. Полученные данные отобразим в знаковом виде:

- 1) контрольная группа: $5,97 < 8,21 < 10,45$;
- 2) экспериментальная группа: $5,54 < 7,57 < 9,6$.

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

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

11-1 класса (контрольная группа)		11-2 класса (экспериментальная группа)	
Уровень	Количество учащихся	Уровень	Количество учащихся
Высокий	2	Высокий	3
Средний	10	Средний	8
Низкий	2	Низкий	3

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

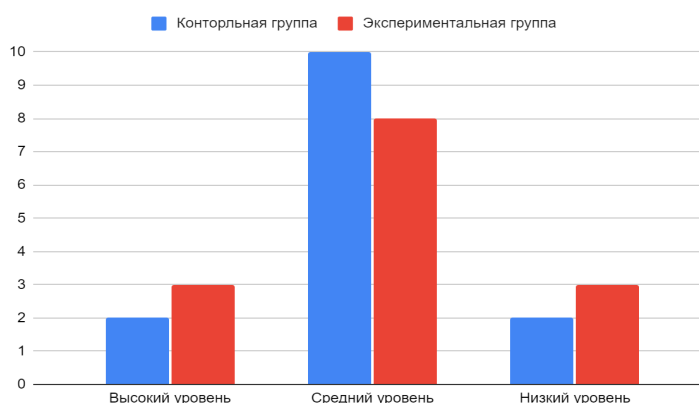


Рисунок 2 – Соотношение уровней развития грамматической компетенции в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

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

2.1.2.4. Варьируемые и не варьируемые условия

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

- 1) обучение в контрольных и экспериментальных группах проводилось в соответствии с программой;
- 2) постановка единых дидактических задач;
- 3) использование унифицированных критериев оценки.

Варьируемым условием является использование разработанного комплекса заданий в экспериментальной группе.

2.2 Условия реализации модели 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 [19].

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 грамматики; 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.

Первым условием является 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 11-ом классе. 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 [26].

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 [34].

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

На этапе юношества 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 [26].

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 [34].

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 11-ых классов 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.

Вторым условием выступает анализ учебника.

Обучение в МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинска в 11 классе проходит по программе учебника “Laser B2” Malcolm Mann and Steve Taylore-Knowles

Данный учебник дает возможность учащимся последовательно повторить и закрепить основные аспекты грамматики (видовременные формы глагола, степени сравнения прилагательных и наречий, модальные глаголы, условные предложения всех типов, косвенную речь, герундий и инфинитив, страдательный залог, различные виды придаточных предложений).

Необходимо отметить, плотный, доступный и систематизированный способ подачи грамматического материала, что не приводит к утомляемости учащихся от теоретического материала и способствует одновременной отработке грамматических явлений через использование упражнений учебника.

В пособии представлены следующие типы упражнений: подстановочные, имитационные.

Однако согласно предложенной нами модели в учебнике представлены недостаточно такие виды упражнений, как трансформационные, репродуктивные и творческие.

В своей методической разработке мы решили ограничиться наиболее затруднительными и необходимыми для школьников для подготовки к ЕГЭ темами препинания.

Подготовку учащихся к письменной части Единого Государственного Экзамена включена в разработанную нами методическую систему, которая включает в себя подстановочные задания, предоставляющие учащимся не только наглядный пример оформления подобных заданий, но и практическую основу для отработки и закрепления грамматических явлений.

Работа по формированию грамматической компетенции осуществляется с опорой на классификацию системы упражнений по Б. Блуму.


На первом этапе учащимся предоставляются для ознакомления правила, примеры их употребления и задания. Цель учащихся изучить правило и примеры, обобщить правило. При выполнении приведенных заданий, учащийся должен объяснять правила. Пример правила и рабочего листа по теме «The Present Simple Passive» представлены на рисунках 3, 4.

The Present Simple Passive

Страдательный залог в настоящем времени

- Present Simple Passive** употребляется для сообщения о действии над предметом, явлением или лицом, которое происходит в настоящем времени.
Water is polluted. — Вода загрязняется.
- Present Simple Passive** образуется при помощи вспомогательного глагола **be** в нужном лице (**am/is/are**) и **Past Participle (V3)** смыслового глагола.
Nature is destroyed.
Animals are hurt.
Are trees planted?
Trees are not cut down.
- При переводе **Present Simple Passive** используются неопределённо-личные или безличные предложения.
The river is polluted. — Река загрязняется.

I You He She It We They	am are is is are are	(PAST PARTICIPLE) <i>known.</i>	I You He She It We They	am not aren't isn't isn't aren't aren't	(PAST PARTICIPLE) <i>known.</i>
---	-------------------------------------	--	---	--	--



Am Are Is Is Is Are Are	I you he she it we they	(PAST PARTICIPLE) <i>known.</i>
---	---	--

I you he she it we they	am. are. is. is. are. are.	I you he she it we they	am not. aren't. isn't. isn't. aren't. aren't.
---	---	---	--

isn't = is not
aren't = are not

Рисунок 3 – Правило по теме «The Present Simple Passive»

1. Read the following sentences, mark out verbs and analyze their forms. Fill in the table.

	Present Simple Passive Tense
Как образуется?	
Как строится вопросительное предложение?	
Как строится отрицательное предложение?	
*Когда употребляется?	
*Как переводятся предложения на русский язык?	

- A lot of litter is thrown away by people in the forest.
- Sea animals are killed by people.
- Is the ozone layer destroyed by the gases from aerosol cans?
- Are birds fed by people in cold winter days?
- Animals are not disturbed in national parks.
- Wildlife is not cared by people enough for.

2. Find sentences in Present Simple Passive and translate them.

- A lot of dirt is thrown by plants and factories into the air.
- Drinking water is full of chemicals.
- The atmosphere is polluted by people.
- The seas are dirty because of chemicals and litter.
- People spend too much energy and burn a lot of gas, coal and oil.
- Three hundred thousand square kilometers of forests disappear every year.
- Some animals are protected by law.
- Many otters are killed by hunters for their beautiful fur.
- Nowadays cartons, plastic containers and bottles are recycled.

Рисунок 4 – Рабочий лист по теме «The Present Simple Passive»

На втором этапе примером трансформационного задания являются изменение структуры предложения, необходимо поменять активный залог на пассивный (рисунок 5).

- 11. Change these sentences from passive into active.**
1. 200 million of paper is saved by recycling every year.
 2. 500000 trees are cut down by people to make newspapers.
 3. Small animals are hurt by sharp cans or broken bottles.
 4. 20000 gallons of water are wasted by a leaky toilet a year.
 5. 3000 gallons of water are wasted by a leaky faucet a year.
 6. Coal is burnt by the electric company to produce the energy.
 7. The greenhouse effect and acid rain are caused by gases from burning coal.

Рисунок 5 – Пример трансформационного упражнения

Примером репродуктивного задания является монологическое высказывание по теме с применением конструкции пассивного залога в настоящем времени (рисунок 6).

12. Tell your foreign friend about ecological problems in our country. What are the reasons of these problems? Use Present Simple Passive Tense.

Air pollution

Greenhouse effect

Endangered animals

Water pollution

Deforestation

Global warming

Рисунок 6 – Пример репродуктивного упражнения

На последнем этапе творческим заданием выступило написание письма с использованием изученных конструкций (Рисунок 7)

14. Write a letter to your English-speaking friend. Answer his questions. Use Present, Past, Future Simple Active and Present Simple Passive.

...The environmental situation in London is very serious. The air is polluted. The Thames is dirty because litter and chemicals are put by factories into the water. Last year somebody cut down trees in my yard. So, I think my father and I will plant baby trees in May. Sometimes we also raise money to clean our yard.

What is ecological situation in your region? How do you help the environment? Did you take part in the work of any environmental groups last year? Will you plant trees in spring?....

Рисунок 7– пример творческого задания

Третье условие заключается в управлении 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 обеих группах 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.

Результаты сформированности грамматической компетенции в обеих группах представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты сформированности грамматической компетенции в контрольной и экспериментальной группах

11-1 (контрольная группа)			11-2 (экспериментальная группа)		
№	Ученик	Баллы	№	Ученик	Баллы
1	Кирилл Г.	4	1	Артём А.	6
2	Марина Е.	6	2	Карина Б.	10
3	Кирилл И.	10	3	Екатерина Б.	12
4	Софья К.	7	4	Соня Б.	11
5	Ксения Л.	9	5	Соня Б.	12
6	Роман Н.	11	6	Варя В.	10
7	Мария А.	5	7	Влада Е.	8
8	Сергей Р.	9	8	Валерия П.	14
9	Юлия Р.	10	9	Алина С.	11
10	Екатерина Л.	8	10	Татьяна С.	10
11	Софья С.	7	11	Ксения С.	12
12	Влада С.	6	12	Ксения У.	7
13	Айшат С.	7	13	Виктория Ш.	10
14	Ксения М.	5	14	Ксения Щ.	8
		Мах. = 14			Мах. = 14
Средний балл		7,43	Средний балл		10,07

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

- 1) контрольная группа: $5,37 < 7,43 < 9,49$;
- 2) экспериментальная группа: $7,95 < 10,07 < 12,19$.

Уровень сформированности грамматической компетенции учащихся в экспериментальной и контрольной группах представлены в Таблице 13.

Таблица 13 – Уровень сформированности грамматической компетенции учащихся в экспериментальной и контрольной группах

11-1		11-2	
Уровень	Количество учащихся	Уровень	Количество учащихся
Высокий	5	Высокий	4
Средний	6	Средний	8
Низкий	3	Низкий	2

Соотношение уровней развития грамматической компетенции в экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе изображено на рисунке 8.

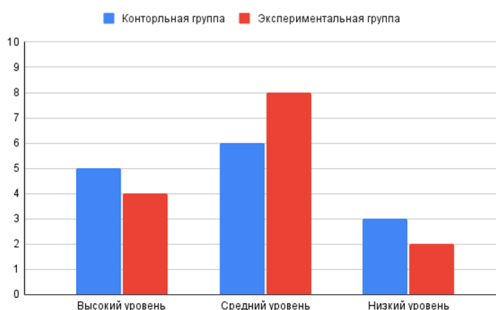


Рисунок 8 – Соотношение уровней развития грамматической компетенции в экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе

Соотношение уровней сформированности грамматической компетенции в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах представлено на рисунке 9.

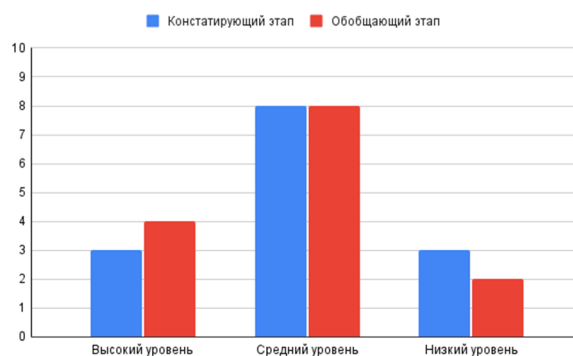


Рисунок 9 – Соотношение уровней сформированности грамматической компетенции в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах.

По итогам констатирующего и обобщающего эксперимента результаты контрольной и экспериментальной групп были сопоставлены при помощи критерия Стьюдента (Таблица 14).

Таблица 14 – Сопоставление показателей первоначального и итогового контроля

Этап	Показатель Т-критерия Стьюдента	Контрольный показатель
Контрольный	0,8	2,05
Обобщающий	3,33	

Полученный в ходе обобщающего эксперимента показатель Т-критерия Стьюдента больше контрольного, что свидетельствует о том, что разница между контрольной и экспериментальной группой статистически значительна.

В качестве одного из основных критериев оценки эффективности методики в педагогических исследованиях часто используется коэффициент оценки уровня знаний K_o (3).

$$K_o = \frac{K_{и}}{K_{то}}, (3)$$

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

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

Если значение K_0 больше единицы, используемая технология считается эффективной.

$$K_0 = \frac{10,07}{7,57} = 1,33$$

Полученные результаты говорят об эффективности разработанной модели. Коэффициент эффективности равен 1,33 в экспериментальной группе, что подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что процесс формирования грамматической компетенции протекает более успешно, если процесс обучения будет строиться на разработанной нами методической системе.

Также, 100% учащихся экспериментальной группы отметили, что работа с методической разработкой была полезной и позволила им разобраться в залоговой системе правил английского 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. 79% обучающихся находится на низком и среднем уровне.

Апробация разработанной модели и комплекса условий проходила в МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинск с участием 28 обучающихся и 2 студентов-практикантов.

Обучение в экспериментальной группе строилось с учетом разработанной нами модели.

Коэффициент эффективности обучения составляет 1,33, что свидетельствует о положительном влиянии разработанной нами модели и комплекса условий.

Это находит подтверждение при расчете коэффициента Стьюдента, который на обобщающем этапе эксперимента составляет 3,33 (по сравнению с 0,8 на констатирующем этапе), что превышает контрольный показатель 2,05. 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 грамматической компетенции показал её недостаточную теоретическую и практическую разработанность.

Для успешного решения этой задачи необходимо разработать теоретические и практические основания формирования грамматической компетенции, которая представляет собой модель и комплекс условий, направленных на формирование письменных навыков. Модель состоит из 3 компонентов: целевого, организационно-содержательного, и аналитико-результативного, под комплексом условий подразумевается учет возрастных особенностей учащихся в рамках проводимого эксперимента; реализация системы и комплекса заданий, основывается на трансформационном, репродуктивном и творческом уровнях; управление процессом формирования грамматической компетенции осуществляется со стороны учителя.

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

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

реализации разработанной модели формирования грамматической компетенции.

На констатирующем этапе эксперимента был подтвержден недостаточный уровень сформированности грамматической компетенции – 79% 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. Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют утверждать, что уровень сформированности грамматической компетенции повысился в экспериментальной группе, что свидетельствует об эффективности работы, проведенной на формирующем этапе эксперимента. Сопоставив результаты констатирующего и обобщающего этапов эксперимента, и проведя математические расчеты, мы можем утверждать, что предложенная нами модель формирования грамматической компетенции эффективна, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена, задачи исследования выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 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. Биболетова М.З. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки / М.З. Биболетова, Н.П. Грачева, Е.Н. Соколова, Н.Н. Трубанева. – М.: Просвещение, 2005.
3. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам /И.Л. Бим, А.В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.
4. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа / И.Л. Бим. – М.: Новая школа, 1995. - 55 с.
5. 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.
6. Большая советская энциклопедия / сост. В. Н. Садовский. – Москва : Советская энциклопедия 1969 – 1978.
7. Виноградов В. А. Лингвистика и обучение языку. М.: Academia, 2003. 370 с.
8. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов/Отв. ред. Г. А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.
9. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя/ Н. Д. Гальскова. – М: АРКТИ,2003. – С.153-162.

10. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с
11. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с
12. Кашенкова И.С. Роль грамматической компетенции при определении целей обучения грамматической стороне иноязычной речи специалистов-международников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 8(26): в 2 ч. Ч. I. С. 80-83., с. 82
13. Крузе, Б.А. Мультимедийная компетентность учителя [Текст] / Б.А. Крузе // Педагогическое образование и наука. 2009. - №6. - С. 82-85.
14. Кузнецова Е. П., Девятова С. А. Роль грамматических навыков в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Е.П. Кузнецова, С.А. Девятова. // Современная филология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Самара: АСГАРД, 2017. – С. 53-55.
15. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. –2004. –№ 5. –С. 7–11
16. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
17. Леонтьев, А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад. / А.А.Леонтьев. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. - 24 с.
18. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
19. 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

20. Мерзляков С.В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14295> (дата обращения: 29.11.2020).
21. Мильруд Р. П. Грамматическая компетенция учащихся: программа робота, нейронная сеть или картина мира? URL: <http://iyazyki.ru/2013/07/gramma-competence>.
22. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранный язык в школе. –2004. –№7. –С. 20–26
23. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.
24. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). М. : МГЛУ, 2005., с. 107
25. Пономарев, А.Б. Методология научных исследований: учеб. пособие / А.Б. Пономарев, Э.А. Пикулева. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. – 186 с. – 28-29.
26. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – ISBN 5-93878-029-2.
27. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. / В.В. Сафонова. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 239 с.
28. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранного языка: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.

29. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке./ А.И. Сурыгина. – СПб: Издательство «Златоуст», 2000. – 230 с., 5
30. Таюрская, Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор. – 2015. – №1 (41). – С. 83-87.
31. Философский словарь / ред. И. Т. Фролова. – Москва : Республика, 2001. – 719 с.
32. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. Педагогический дискуссионный клуб "Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника"/ (портал Аудиториум.ru, 2002 год)
33. Цатурова И.А. Тестирование устной коммуникации: Учебно-методическое пособие / И.А. Цатурова, С.Р. Балуюн. – М.: Высш. шк., 2004. – 127 с., 51-52
34. 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.
35. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. 2-е изд. – М.: Едиториал УСС, 2004. — С. 99.
36. Штофф В. А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 302 с.
37. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель. – 2008. – 752 с.
38. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

39. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : РБИУ, 2010. – 316 с.
40. Common European Framework of Reference for languages : Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg : Language Policy Unit, 1996.
41. 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.
42. 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.
43. Thornbury S. How to teach writing / S. Thornbury. – England : Pearson ESL, 1999. – 182 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Констатирующий тест

Read the texts below. Put the words printed in capital letters so that they correspond grammatically to the content of the texts. Fill in the gaps with the words.

№1

In ancient Greece there were many temples built for Apollo. He was the god of youth, beauty, music and poetry. Besides, Apollo had one very special skill - he could see the future. The Temple in Troy was one of the _____ (**GREAT**) of all Apollo's Temples.

One day, having nothing better to do, Apollo came to the temple in Troy. Among other _____ (**WOMAN**) he saw Cassandra, a young and beautiful priestess, who worked at the temple.

Apollo _____ (**IMPRESS**) by her grace.

The minute Apollo saw Cassandra, he _____ (**FALL**) in love. It was love at first sight. Apollo offered her a deal. He would give Cassandra the gift of being able to see the future, if she gave him a kiss. Cassandra agreed.

With a laugh, Apollo gave her the gift, _____ (**DREAM**) about the reward. Instantly, Cassandra could see the future. She saw Apollo, in the future, helping the Greeks destroy Troy. When Apollo bent his head to gently kiss her, she angrily spat in his face.

Apollo got very angry. He _____ (**NOT CAN**) take away his gift, but he was able to add to it. So, whatever Cassandra said, no one would believe her. That was his second gift.

When Cassandra begged her people in Troy to watch out for the Trojan horse, they _____ (**NOT BELIEVE**) her. And that was the end of Troy.

№2

The legends of ancient Greece tell us about the half man-half bull called the Minotaur. People were afraid of this strange and terrible beast _____ (**LIVE**) in a deep, dark Labyrinth on the island of Crete.

The Labyrinth _____ (**DESIGN**) by the cunning and ingenious mind of Daedalus.

Daedalus was a brilliant architect and inventor – in fact, he was so brilliant that King Minos of Crete _____ (**NOT WANT**) to let him go back to his home in Athens.

Instead, he _____ (**KEEP**) him as a prisoner.

Daedalus lived with his son Icarus in a tower of the palace, and King Minos made him invent weapons of war that would make his army and navy even _____ (**POWERFUL**) than they already were.

Although Daedalus and Icarus had every comfort that they _____ (**CAN**) ask for, the father longed to return home to Athens. Icarus hardly remembered his city, but he too wanted to leave, because he longed to run and play in the open, rather than be in a tower all day.

Daedalus looked out over the waves of the sea, and he realised that even if they managed to slip out of the tower and find a little boat, they would not be able to sail far. One of King Minos's _____ (**SEAMAN**) would spot and catch them very soon.

(Источник: <https://fipi.ru/ege>)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Обобщающий тест

Read the texts below. Put the words printed in capital letters so that they correspond grammatically to the content of the texts. Fill in the gaps with the words.

The Thorn Birds

The Thorn Birds is a 1977 bestselling novel by the Australian author Colin McCullough. The story gives _____ (**WE**) information about life on Australian sheep stations, but it also includes a dramatic love story. The book _____ (**BRING**) the writer international fame as soon as it was published. In 1983 it was adapted into a TV miniseries _____ (**STAR**) Richard Chamberlain and Rachel Ward.

GPS functions

Car GPS Tracking appears a lot in new vehicles, offering drivers tracking and navigation. Yet, the _____ (**LATE**) inventions are even more modern and sophisticated, offering extra opportunities to people. Smart box technology is one example of how car GPS tracking systems _____ (**USE**) to lower car insurance. If the driver _____ (**NOT BREAK**) the rules, he gets a discount or an insurance premium. Without doubt, this new technology _____ (**BECOME**) popular among drivers very soon.

First Day of School

Melanie River had just turned ten years old, but she had never been to school.

Most children in the third grade _____ (**GO**) to school for two years. But Melanie was not most children.

She suffered from severe social anxiety. Attending a school with over 800 students was her _____ (**BAD**) nightmare. But this year Melanie was determined that things were going to be different.

She and her family had just moved to a smaller town. There were only about 200 students at the local elementary school. Her mother hoped that Melanie _____ (**BE**) able to control her emotions and finally have a few friends.

And so here Melanie was, on the way to school. And even though she felt as if her heart might explode out of chest, for the _____ (**ONE**) time in her life she was truly happy.

Panic

At some point of your life you've probably used the word panic. But have you ever wondered where it comes from?

Panic actually originates from a Greek myth. Pan, the Greek god of nature, had a strange power. When awakened from his sleep, he would cry out which _____ (**DRIVE**) the nearby animals into a state of terror.

Pan would also use this power on his enemies, driving some of _____ (**THEY**) mad.

Among the Greeks this mental state _____ (**KNOW**) as panic fear.

(Источник: <https://fipi.ru/ege>)