



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

**Холистический подход к развитию грамматической компетенции**

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

**Направленность программы бакалавриата**

**«Английский язык. Иностранный язык»**

**Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:  
69,62 % авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
«15» июня 2022 г.  
Зав. кафедрой английского языка и  
МОАЯ Челпанова Елена Владимировна

Выполнила:  
Студентка группа ОФ-503-091-5-1  
Мельникова Юлия Михайловна  
Научный руководитель:  
Кандидат педагогических наук, доцент  
Федотова Марина Геннадьевна

Челябинск  
2022

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	9
1.1 Цель, задачи формирования грамматической компетенции.....	9
1.2 Холистический подход к развитию грамматической компетенции.....	27
1.3 Модельный текст как основа холистического подхода к обучению грамматике.....	35
Выводы по главе 1.....	48
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	51
2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения по формированию грамматической компетенции.....	51
2.2 Условия реализации модели развития грамматической компетенции на основе холистического подхода.....	63
2.3 Обобщение результатов опытно-экспериментального обучения.....	70
Выводы по главе 2.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	77
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	90

## ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего образования актуальность нашего исследования основывается на положении о том, что одной из целей обучения иностранному языку является формирование лингвистической компетенции обучаемых [38], одной из составляющих частей которой является грамматическая компетенция, без которой невозможна полноценная коммуникация на иностранном языке. Грамматическая компетенция помогает формировать у учащихся умения правильно применять изученные грамматические правила, логически и грамотно излагать свои мысли в устной и письменной форме.

Анализ научной литературы по вопросам обучения грамматике свидетельствует о том, что необходимо придавать большое значение формированию грамматических навыков. Во-первых, с помощью грамматики ученики должны осознать язык как систему, чтобы корректно оформлять свои высказывания и вести коммуникацию на иностранном языке. Во-вторых, понимание грамматики для каждого обучающегося нужно как для того, чтобы просто нормально читать и понимать, что именно написано, а также не только слышать, но и правильно воспринимать устную речь. Отсутствие достаточно развитых грамматических навыков может стать своего рода барьером для обучающихся при обладании такими системообразующими компетенциями, как коммуникативная, речевая, языковая и тому подобные.

Анализ практики, основанный на результатах ОГЭ и ЕГЭ, а также проведённое нами исследование свидетельствует о том, что у 69 % учащихся фиксируется недостаточный уровень сформированности грамматической компетенции. Это выявляет противоречие между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта уровня сформированности грамматических умений обучающихся и их

реальным уровнем владения грамматической функциональной грамотностью. Для решения данного противоречия следует рассмотреть вопрос совершенствования методики обучения грамматики.

Выявленное противоречие помогло определить проблему исследования, суть которого заключается в том, как наиболее эффективно организовать методику формирования грамматической компетенции на уроках иностранного языка.

Актуальность проблемы формирования грамматической компетенции определила тему исследования – «Холистический подход к развитию грамматической компетенции».

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

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку в основной школе.

Предметом исследования выступает холистический подход к формированию грамматической компетенции как средство достижения предметных результатов в обучении английскому языку.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс формирования грамматической компетенций будет протекать более успешно, если:

- 1) холистический подход будет формировать общенаучную основу исследования, поможет обобщить опыт и определить перспективы дальнейшего исследования проблем;

- 2) процесс формирования грамматической компетенции будет осуществляться на основе модели, которая включает в себя целевой, организационно-содержательный и аналитико-результативный компоненты;

3) разработанная модель будет реализована с учетом комплекса условий:

- создание модельного текста;
- учет возрастных особенностей;
- разработка заданий к модельному тексту.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой были определены следующие исследовательские задачи:

1) провести контент-анализ методической и психолого-педагогической литературы по проблеме формирования грамматической компетенции;

2) разработать модель формирования грамматической компетенции в холистическом подходе и определить условия её эффективного использования в процессе обучения английскому языку в основной школе;

3) организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с целью выявления достоверности выдвинутой гипотезы по 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.

5. Тестирование.

6. Методы математической обработки статистики результатов

исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы таких педагогов, методистов, психологов как авторы: холистического (Г. Гернгрос, В. Крен, Г. Пухта, К. Уилбер, Т.Н. Хомутова, Дж. Миллер), системного подхода (В.Г. Афанасьева, В.А. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), личностно-деятельностного подхода (Н.Ф. Талызина и др.), компетентностного подхода (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд и др.), и методистов (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.А. Миролубов, Е.Н. Соловова, Е.И. Пассов).

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении холистического подхода как эффективного способа формирования грамматической компетенции и построении модели.

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

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается:

- 1) применением 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 МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинска в 8 «б» классе в 2021 году. В исследовании приняли участие 24 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 использованных источников состоит из 64 наименований литературы, из них 7 изданий на английском языке.

Приложения включают грамматические тесты.

Понятийный аппарат исследования.

1. Грамматика – это «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:

- учение о слове и его формах, о способах образования слов и их форм;
- учение о словосочетании, о его формах и его типах;
- учение о предложении и его типах, о компонентах (составных частях) предложений, о приемах сцепления предложений, о сложном синтаксическом целом (фразе)» [8, с. 11].

2. Грамматическая компетенция – это «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, с. 33].

3. Грамматический навык – это «автоматизированный компонент

сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [1, с. 62].

4. Формирование грамматической компетенции – это «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» [22, с. 17].

5. Модель – в языкознании это «искусственно созданное лингвистом реальное или мысленное устройство, воспроизводящее, имитирующее своим поведением (обычно в упрощённом виде) поведение какого-либо другого («настоящего») устройства (оригинала) в лингвистических целях». [10, с. 47].

6. Моделирование – это «метод воспроизведения и исследования определённого фрагмента действительности (предмета, явления, процесса, ситуации) или управления им, основанный на представлении объекта с помощью модели» [54, с. 11].

7. Модельный текст – это «небольшой тематически и ритмически организованный текст с повторяющейся грамматической структурой, отражающий реальные жизненные ситуации общения» [6, с. 32].

8. Функциональная грамотность – это «способность применять приобретённые знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах. Её смысл – в метапредметности, в осознанном выходе за границы конкретного предмета, а точнее – синтезировании всех предметных знаний для решения конкретной задачи» [33, с. 20].

9. Холистический подход – это «комплексный подход к обучению, при котором преподаватели стремятся удовлетворить эмоциональные, социальные, этические и академические потребности учащихся в интегрированном формате обучения» [7, с. 22].



# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

## 1.1 Цель, задачи формирования грамматической компетенции

Главная цель, к которой нужно стремиться в процессе обучения подрастающего поколения иностранному языку в рамках образовательной программы, это, безусловно, формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Лингвистическая компетенция, будучи неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции, вбирает в себя более мелкий подвид – грамматическую компетенцию, которая и является объектом изучения в данной выпускной квалификационной работе.

Прежде чем обратиться непосредственно к исследованию грамматической компетенции, нужно понять суть упомянутых нами выше более крупных категорий системы языка. Итак, коммуникативная компетенция при обучении иностранному языку – это совокупность знаний о системе языка и его единицах, позволяющая обладателю данной компетенции правильно использовать в своей речи данные единицы; грамотно выстраивать общение в разнообразных типах речевой деятельности согласно поставленным коммуникативным задачам; верно формулировать свои мысли на иностранном языке и доподлинно понимать высказывания других людей (как носителей иностранного языка, так и тех, для кого этот язык является неродным); а также осознавать, интерпретировать и порождать связные высказывания.

Что же касается лингвистической компетенции, то это совокупность знаний дидактических единиц в таких речевых разделах как грамматика, лексика и фонетика, позволяющая обладателю данной компетенции грамотно объединять лексические единицы в осмысленные высказывания с помощью знаний грамматических правил оформления речи, а также владеть большим багажом словарного состава языка.

Отечественные исследователи И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд и др., придерживались мнения, что «иноязычная коммуникативная компетенция – это умение и готовность к иноязычному общению, восприятию и пониманию иноязычного партнера, а также адекватно и своевременно выразить свои мыслительные намерения» [4, с. 27].

Формирование грамматических навыков является важнейшим элементом, развивающим навыки говорения, аудирования, чтения и письма.

Но обладание вышеуказанными навыками ещё не гарантирует обладание всей грамматической компетенцией в её полном выражении, поэтому тут согласимся с теми представителями учёного сообщества (Л.К. Бободжанова, Р.А. Будагов, Г.В. Елизарова, Л.И. Карпова, Н.А. Кафтайлова, М.В. Лебедева, С.Г. Тер-Минасова, Т.К. Цветкова и др.), которые доказывают, что в качестве неотъемлемого элемента грамматической компетенции должна также выступать социокультурная составляющая. И действительно, можно без труда увидеть видимую связь между грамматическими единицами и культурой страны изучаемого языка, чьё единство направлено на правильное целостное восприятие мировоззрения носителей иностранного языка, другой лингвокультуры в восприятии обучающихся, что помогает избегать ненужных неточностей, как следствие разницы в менталитетах. В указанном смысле, как отмечается, «социокультурный компонент грамматической компетенции представляет собой способность и готовность обучаемых варьировать различные грамматические средства в процессе коммуникации для передачи определенного коммуникативного содержания адекватно социокультурному контексту общения» [8, с. 41].

Опираясь на представленные сведения, выяснив внутреннее содержание коммуникативной и лингвистической компетенций, можно дать следующее понятие грамматической компетенции: это «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» [33, с. 22].

Учебный процесс формирования грамматической компетенции обучающихся в основной общей школе опирается на знание практической грамматики иностранного языка, которая состоит, в том числе, из целого спектра грамматических явлений во взаимосвязи с их функциями, что нужно для создания коммуникативного единства.

Методика работы по формированию грамматической компетенции выгодно отличается своим комплексным подходом, что обеспечивает цельность обучения. Данная методика объединяет в себе как традиционные (консервативные), так и альтернативные (инновационные) методы обучения иностранному языку.

Традиционные (консервативные) методы обучения с помощью функционала создания искусственных учебно-речевых ситуаций, преследуют учебную задачу наделить обучающихся основной общей школы иноязычным грамматическим материалом, а вот альтернативные (инновационные) методы обучения используют для этого уже хорошо себя зарекомендовавшие метод проектов, игровые методы, современные информационные технологии (онлайн-платформы, компьютерные программы, мультимедийные презентации) и так далее.

Различным аспектам формирования грамматической компетенции обучающихся были посвящены научные труды целой плеяды как отечественных, так и зарубежных ученых, в числе которых можно назвать такие имена как Н. Хомский, А.А. Миролубов, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Л.Н. Черноватый, С.Ф. Шатилов и многие другие.

Научное сообщество в лице указанных учёных относилось к формированию грамматической компетенции обучающихся не совсем одинаково, хотя в каждой концепции есть и общие черты.

Так, Н. Хомский полагает, что «грамматическая компетенция – это уровень усвоения человеком основного кода языка, то есть его грамматических правил, словообразования, структуры предложений, словаря» [55, с. 187].

Согласно точки зрения И.Л. Бим, «грамматическая компетенция – это способность производить правильные в языковом отношении предложения и высказывания в неограниченном количестве» [6, с. 12].

Далее раскроем внутреннюю структуру грамматической компетенции, которая складывается из пары элементов, которые неразрывно соединены между собой: готовности понимать иноязычную речь и самостоятельно высказывать фразы и предложения на иностранном языке, придавая им понятный смысл, применяя для этого свод грамматических правил используемого языка (в числе которых можно упомянуть эмоционально-волевой, мотивационный, установочно-поведенческий, а также рефлексивный компоненты) и способности это осуществить в учебной или реальной обстановке.

Формирование грамматической компетенции не только пополняет теоретический багаж знаний обучающихся, а имеет полезный прикладной характер, так как грамматика словно индикатор служит показателем достигнутого на данный момент уровня владения иностранным языком. Если обратиться к федеральному законодательству в сфере образования, то увидим, что ФГОС СОО [38] считает достижение порогового уровня владения иностранным языком как объективный показатель освоения базового курса иностранного языка. Следует подчеркнуть, что отмеченная планка владения иностранным языком обуславливает полное усвоение иноязычной грамматики. Исходя из этого, можно подытожить, что в прикладном плане достижение грамматической компетенции состоит в том,

что грамматика, благодаря рамочной сути своих правил, прямо направлена на овладение обучающимися основной общей школы иностранным языком.

Недостаточное, не полное владение грамматическими навыками приводит к ситуации, когда под вопросом оказывается развитие не только языковой, но и также социокультурной, а вместе с ней и речевой и компетенции. Можно с уверенностью утверждать, что грамматика является полезным прикладным инструментом для полноценного формирования умений как устной коммуникации, так и письменного общения.

Если придерживаться научной концепции И.Л. Бим, то обучение грамматике иностранного языка – это, в первую очередь, процесс формирования грамматической компетенции. Для претворения в жизнь указанной грамматической цели надо выполнить целый комплекс педагогических условий:

- 1) добиться автоматизма и точности фраз и предложений на иностранном языке, хотя бы в рамках грамматического минимума, чтобы употреблять этот пусть небольшой, но сформированный массив грамматических единиц в практическом речевом применении (другими словами, прийти к такому уровню владения иностранным языком, при котором процесс говорения активизировался бы при высказывании первого речевого элемента, который будет служить своего рода грамматической меткой, которая тянет за собой остальную часть фразы или предложения);

- 2) сформировать компактный и устойчивый массив грамматических единиц, овладение которым приведёт к в целом правильному грамматическому оформлению продуктивных видов речевой деятельности (среди которых, в первую очередь, нужно отметить говорение), а также одновременно, – гарантирует достижение процесса понимания речевого материала в ходе аудирования и чтения;

- 3) относиться к получению грамматических знаний не как к самоцели, а считать это педагогическим инструментом для овладения

способами структурного оформления речи, которое наполнено разнообразным предметным содержанием.

Нужно признать, что основной целью формирования грамматических знаний следует считать неустанную тренировку грамматических умений, что посредством постоянного повторения (автоматизации) преобразуются в навыки. В качестве индикатора достигнутых навыков можно указать на ситуацию, при которой обучающийся основной общей школы способен оперативно и без методической помощи педагога грамматически оформить фразу, значит данный обучающийся достиг грамматической компетенции.

Различным аспектам соотношения языкового (грамматического) и мыслительного аспектов содержания грамматической компетенции обучающихся были посвящены научные труды целой плеяды отечественных ученых, в числе которых можно назвать такие имена как А.А. Потебня, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, чьи взгляды на проблему не всегда совпадали.

Например, А.А. Потебня с точки зрения классификации языкового и мыслительного содержания различает «содержание языка» и «внеязыковое содержание» [40, с. 12].

Л.В. Щерба раскрывает различные стороны семантического содержания, исходя из направлений грамматического описания в аспекте активного и пассивного синтаксиса [53, с. 19].

И.А. Бодуэн-де-Куртене, отдавая предпочтение психологической стороне языка (категории «языковое значение», «языковое мышление») анализирует их в привязке с «внеязыковыми, семантическими представлениями» [3, с. 28].

Ф.Ф. Фортунатов закладывает в теорию значения понятие знака, «знака для мысли» [48, с. 102].

Можно с уверенностью утверждать, что грамматическое наполнение языка считается самой трудной вещью для правильного овладения при изучении любого иностранного языка. Помимо этого, такая категория языка

как грамматический строй (который облекается различными факторами своего действия), довольно динамичен и постоянно видоизменяется с течением времени.

К эффективным педагогическим средствам активизации мыслительной деятельности обучающихся основной общей школы относится правильное усвоение грамматической структуры иностранного языка, выполнение с использованием принципе сознательности. Психический мыслительный процесс ученика (опосредованный такими операциями как, например, анализ и синтез, дедукция и индукция) позволяют достичь на уроках иностранного языка ясного осознания направлений (возможностей) для успешного развития личностно и общественно важных мыслительных действий и операций.

Исходя из данных обстоятельств, категория «грамматическая компетенция» охватывает собой наличие намерения у обучающегося к достижению таких умений как готовности понимать иноязычную речь и самостоятельно высказывать фразы и предложения на иностранном языке, придавая им понятный смысл, применяя для этого свод грамматических правил используемого языка (в числе которых можно упомянуть эмоционально-волевой, мотивационный, установочно-поведенческий, а также рефлексивный компоненты) и способности это осуществить в учебной или реальной обстановке.

Формирование грамматической компетенции опосредуется наличием умения использовать грамматические средства языка на сформированной к этому времени языковой базе, которая вбирает в себя содержание принципов, которые регулируют применение лексических единиц в фразы-клише. Другими словами, эти умения вбирают в себя такие качества, которые позволяют как с определённой точностью осознавать высказанные предложения собеседника, так и выражать свои собственные мыслительные конструкции в ходе речепроизводства.

Умение сочетать и использовать слова в правильном падеже для построения грамматически верных фраз и предложений является ощутимым показателем высокого уровня владения языком, как прикладного средства общения.

Предназначение грамматики иностранного языка состоит в применении верно сконструированных фраз и предложений, а наряду с этим ещё и в познании свода правил, которые регламентируют логику построения предложений, словообразование, а также в умении правильно пользоваться иностранным языком. Учитывая данные факты, грамматика иностранного языка в узком смысле слова – это свод правил, регулирующий процесс конструирования цепочки грамматических элементов, т.е. правильное выстраивание фраз и предложений.

Получается, что обучение иностранному языку – это трудоёмкий процесс, требующий использование различных методологических подходов. Рассмотрим некоторые из них.

Особое внимание уделяется когнитивному подходу, опирающегося на основы когнитивной психологии. Когнитивная психология используется в овладении иностранным языком со строго определённой целью: чтобы выявить наиболее подходящие и уместные стратегии понимания речевого и языкового материала, а также набор методов, приёмов, средств обучения, которые в своей совокупности будут наиболее эффективны в образовательном процессе оптимальные индивидуально для каждого ученика либо для группы обучающихся. С помощью знаний когнитивной психологии можно эффективно организовать учебную деятельность учащихся, учитывая индивидуальные особенности каждого из них.

Как мы уже выяснили, когнитивный подход в обучении иностранному языку по своей педагогической сути использует категорию сознательности, что выражается в том, что исследование в стенах образовательного учреждения лингвистического материала происходит с опорой на такой психический процесс обучающегося основной общей школы как мышление



и, соответственно, на действия, которые составляют базу для понимания и реального применения данного материала в своей речи. По мнению О.А. Долгиной, И.Л. Колесниковой, «когнитивный подход подчеркивает также необходимость учитывать особенности овладения учащимися тем или иным языковым явлением» [17, с. 44].

В.З. Демьянков сравнивает «когнитивную методiku с деятельностью лингвиста, когда тот, интерпретируя текст, анализирует причины правильности и осмысленности предложений» [16, с. 23]. Это мнение на самом деле имеет право на существование и подкреплено на практике, так как общеизвестно, что когнитивный подход в методике в полной мере использует когнитивную лингвистику. При этом, правда, нужно держать в уме, что обучающиеся основной общей школы не могут в одночасье научиться применять методы исследования, как это делают представители научного лингво-сообщества. Поэтому одной из задач педагога при обучении иностранному языку является выстроить такой ход обучения, при котором ученики научатся логично мыслить, сравнивать, обобщать, сопоставлять, классифицировать и делать умозаключения.

В рамках обучения под когнитивным подходом понимают «изучение того или иного лингвистического явления с опорой на умственные процессы и действия, лежащие в основе осознания этого явления и использования его в речи» [57, с. 112].

Когнитивный подход основан на той посылке, что язык усваивается осознанно в процессе получения знаний: сопоставления языковых данных родного и изучаемого языков на аудитивном, семантическом и прагматическом уровнях. Данный подход особо ориентируется на интеллектуальное развитие обучаемого, которое реализуется посредством намеренного понимания свода правил иностранного языка. Когнитивный подход включает в себя и обучение иноязычному общению, осуществляемому учениками благодаря усвоению законов функционирования языка.

Использование преимуществ, предоставляемых особенностями когнитивной лингвистики и психологии, а также когнитивным процессам овладения иностранным языком, определило особенность преподавания грамматики в данном подходе: то или иное речевое высказывание оценивается как многоплановое лингвистическое явление, которое имеет свою специфику, выражаемую через авторские, узуальные, стилистические аспекты, применяемые в тексте.

Также когнитивный подход к обучению грамматики обладает следующими характеристиками:

- понимание какой посыл, заряд несёт в себе высказывание (требование, совет, одобрение, возражение, просьба и т.д.);
- применение речевых действий согласно регламентированных требований свода речевых правил;
- самооценка обучающимся основной общей школы достигнутой к данному моменту времени языковой компетенции;
- соответствие высказываемых фраз и предложений (и их речевого оформления) социокультурным нормам носителей языка.

Сознательность – это основополагающая часть образовательного процесса в рамках предмета иностранного языка, являющаяся системообразующим элементом когнитивного подхода. В связи с этим, как отмечается, «осознанное понимание языковых единиц в рамках данного подхода реализуется благодаря некоторым критериям:

- 1) рассмотрение каждого грамматического явления со стороны формы, значения языковых средств и особенностей их использования в различных речевых ситуациях;
- 2) выявление особенностей выражения грамматических значений и отношений и показ актуализации языковых средств в речи;
- 3) учет особенностей использования языковых единиц в зависимости от сферы употребления;

4) показ роли тех или иных языковых единиц в процессе иноязычной речевой деятельности» [55, с. 32].

Обучающимся основной общей школы необходимо комплексно подходить к формированию своей коммуникативной компетенции, куда помимо структурно-системной, входит ещё и функционально-когнитивная ценность исследуемых в рамках школьной программы грамматических явлений, а также правил и условий употребления в разнообразных речевых ситуациях. В этом смысле для педагога важно понять, как будут взаимодействовать приёмы обучения, предлагаемые учителем, и возможности учащегося в тот или иной момент обучения. Например, в состоянии ли учащийся классифицировать, обобщать, осуществлять перенос и т.д. Нужно предложить ученику такое взаимодействие, которое обеспечивало бы наиболее благоприятный переход к более совершенной стадии формирования знаний.

В когнитивном подходе к обучению грамматике иностранного языка используются упражнения, ориентированные на создание когнитивного образа предложения; на образование устойчивых ассоциативных связей; на развитие у учащихся умений прогнозировать материал; на развитие умений кодировать информацию разными способами; на актуализацию когнитивного образа слова с целью выражения речевой интенции. Цели исследуемого нами подхода – увеличить у обучающихся основной общей школы степень осознания грамматического материала, а также процесса говорения на иностранном языке посредством такого допущения, при котором ученики наделяют смысловым наполнением используемых ими в речи грамматических явлений.

Личностно-деятельностный подход опирается на комплексность и цельность в процессе появления в образовательном процессе речевых явлений, чьё внутреннее наполнение является предметом пристального изучения такими науками как гуманистическая педагогика, психология и психолингвистика.

Различным аспектам личностно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку были посвящены научные труды целой плеяды отечественных ученых, в числе которых можно назвать такие имена как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и Д.Б. Эльконина и др., которые проводили исследование данного подхода с точки зрения психологических воззрений на предмет изучения.

В качестве лингводидактических основ выступают внутренний механизм, который предопределяет процессы порождения и восприятия речи (Н.И. Жинкин), сущностные черты и операциональная структура речевого действия, а также полнота и достаточность его функционала в интеллектуальном процессе (А.А. Леонтьев), структурное представление о языке (Н. Хомский).

Педагогический компонент подхода изучали сторонники гуманистического направления, в числе которых нужно упомянуть таких известных учёных как Н.И. Пирогов, П.Ф. Каптерев, В.А. Сухомлинский и др. Знания без применения их на практике, без наличия конкретных сформированных навыков и умений не смогут полноценно выполнить педагогическую задачу образования школьника и его готовности в прикладном плане к жизнедеятельности в окружающем мире.

Личностно-деятельностный подход не рассматривает процесс обучения только в качестве формального взаимодействия педагога и обучающихся основной общей школы; базы для понимания учебного материала; субъектно-объектной схемы общения, как совокупность получаемых в стенах образовательного учреждения знаний. Специфика обучения иностранному языку, направленному на формирование коммуникативной компетенции, может более успешно в условиях личностно-деятельностного подхода, который одновременно вбирает в себя личностный и деятельностный подход, которые, как отмечает И.А. Зимней, «неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая, в свою очередь, наряду с

действием других факторов, например, общением, определяет его личностное развитие» [13, с. 50].

Если более подробно рассмотреть вышеуказанные составляющие личностно-деятельностного подхода, то в силу специфики личностного подхода, обучающийся (его цели, задачи, мотивы, устремления) является главной фигурой, а педагог в русле такой концепции выступает как организатор образовательного процесса, конструируя и видоизменяя его, исходя из устремлений школьника, степени его подготовки, возрастных особенностей организма.

По окончании занятия, в качестве самоконтроля, обучающийся основной общей школы может спросить сам у себя – какие знания он сегодня получил, что нового узнал, какой шаг сделал вперёд по сравнению с вчерашним днём? Данную контрольную функцию может выполнять и педагог, формулируя подобные вопросы.

Организация личностного подхода опирается на применение конкретных, педагогически обоснованных и уместных в данном случае способов, приёмов и средств обучения, чей набор основан на особенностях личности ученика – его возможностях, потенциала, устремлений, степени его подготовки, возрастных особенностей организма.

Те вопросы, о которых мы сказали выше, направлены на мотивационную сферу личности обучающегося основной общей школы, так как позволяют ему совершенствовать интеллектуальную и речевую деятельность без неуместной в данном случае фиксации его ошибок при выполнении упражнений в рамках учебных заданий.

Переходя к следующему виду личностно-деятельностного подхода, заметим, что деятельностный подход имеет целый ряд педагогических преимуществ, перечислим их:

– относится к педагогической деятельности, опосредующей набор способов, приёмов и средств обучения, как к системообразующему

условию, которое направлено на поступательное развитие личности обучающегося основной общей школы;

- относится к педагогической деятельности как к неотъемлемой части эффективного взаимодействия педагога и обучающегося основной общей школы;

- дает возможность раскрыть главные элементы деятельности педагога и учеников с точки зрения единой методики, что проливает свет на образовательную суть их взаимодействия;

- рассматривает учёбу в рамках школьной программы как беспрестанное чередование разнообразных способов, приёмов и средств педагогической деятельности;

- позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область;

- организует учёбу в рамках школьной программы согласно элементам деятельности обучающегося основной общей школы.

Педагогической сутью деятельностного подхода является концепция о потребности закладки речевых умений и навыков (в том числе – лексического) в ходе выполнения выбранных (для решения тех или иных учебных задач) речевых действий. В качестве главного способа организации обучения при претворении в жизнь деятельностного подхода выступает проблемная ситуация, чьё деятельное обсуждение позволяет активно применять ранее изученные на прошлых занятиях языковые единицы в приданном им педагогом смысле.

Претворение в жизнь деятельностного подхода в обучении иностранному языку состоит в решении целого ряда взаимосвязанных друг с другом педагогических задач – читать тексты на иностранном языке, слушать иноязычную речь, писать и говорить, причём делать это не в качестве самоцели, а как инструментарий для решения обучающимся

основной общей школы определённых лично для него учебных трудностей в освоении иностранного языка.

Применение технологии личностно-деятельностного обучения позволяет претворить необходимые условия для реализации индивидуального подхода в обучении, подкрепленного деятельностным компонентом, создать благоприятную учебную среду для комплексного развития личности обучающегося основной общей школы, мотивировать его на серьёзное овладение знаниями, а также существенно увеличить степень познавательной творческой активности учеников, с возможностью применить этот массив на практике, формируя ключевые компетенции на уроках иностранного языка.

Теперь обратимся к идеям компетентностного подхода. Его рассматривают Е.И. Пассова, И.А. Зимняя, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской в своих трудах. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам направлен на формирование у обучаемых трех основных компетенций: лингвистической, коммуникативной и межкультурной. Основными терминами, которые необходимо рассмотреть и различать в данном подходе, являются «компетенция» и «компетентность» (competencies and competence).

От латинского *competere*, что значит быть «соответствующим», «подходящим», исходит понятие компетенция. В общем смысле, как отмечается, «оно означает соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в определенных областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией» [51, с. 52].

В педагогике компетенцию рассматривают как:

– совокупность ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей, которые помогают выполнить различные виды деятельности;

- уровень развития личности, опирающийся на качество усвоения содержания образования;
- способность обучаемого овладеть способами и приёмами учебно-познавательной деятельности;
- совокупность нескольких характеристик, которые используются в качестве определения оптимальности выполнения действий.

Под понятием «компетентность» понимается «целый комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности» [26, с. 7]. Компетентность – это «комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций» [55, с. 311]. У понятия компетенция есть несколько характеристик, раскрывающих его содержание, которые формулируются следующим образом:

- способность корректно воспринимать сложившуюся ситуацию и принимать соответствующие решения;
- качество личности, объединяющее в себе способность и готовность к деятельности и основанное на системе знаний и опыта;
- целостная система личностно осмысленных знаний, умений, ценностей, которые направлены на применение компетенции;
- комплексный багаж знаний, который полезен в прикладном плане для успешных коммуникаций с окружающим социумом.

Учитывая приведённые характеристики, к компетентности следует относиться как к качеству личности, объединяющую в себе массив знаний и опыта, которые в реальном применении облекаются в конкретную деятельность, а также которое направлено на претворение в жизнь цельного багажа знаний с опорой на накопленный опыт и обусловленное уместностью, результативностью и эффективностью.

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» [50, с. 45].

Применение компетентного подхода опосредуется применением ряда требований к обучающимся основной общей школы, а также к уровню владения ими иностранным языком. Далее рассмотрим базовые и продвинутое компетенции у обучающихся, которые соответствуют уровням владения языком.

Базовый уровень характеризуется тем, что обучающийся владеет иностранным языком как средством общения, при этом имея необходимый грамматический минимум, речевой багаж слов, а также умеет применять главные грамматические концепты, знаком с социально-культурными особенностями страны языка, плюс к этому обладает информацией о логике функционирования языка.

Продвинутое уровень характеризуется тем, что обучающийся применяет иностранный язык как удобное и функциональное средство для решения возникших в реальной действительности затруднений, к примеру, для чтения текстов на языке-оригинале при просмотре носителей (газет, журналов, Интернет-сайтов) иностранных средств массовой информации, чтобы найти подтверждение или опровержение полученных по другим каналам коммуникаций сведений.

Чтобы достигнуть вышеуказанных базовой и продвинутой компетенций у обучающихся основной общей школы, учителю необходимо применять всю полноту педагогического инструментария, в число которого входят весь спектр способов, форм и методов обучения, например,

теоретические занятия; фронтально-индивидуальный опрос; объяснения учителя; демонстрация фильма; индивидуальная работа с учебником; задания для самопроверки; контрольная работа либо иная форма проверки полученных знаний.

Обучение в рамках компетентностно-ориентированного образования опосредуется чертами деятельностного характера, иначе говоря, получение знаний, и формирование умений обучающихся основной общей школы происходит в ходе их прикладной работы, при которой:

- применяются активные формы и методы обучения, а также инновационные технологии продуктивного характера;

- организуется совместная деятельность обучающихся в различных по количеству и составам группах;

- в ходе учёбы плодотворно укрепляются межпредметные связи;

- формируются существенные, определяющие качества личности обучающихся: предприимчивость, самостоятельность, энергичность, коммуникативность, ответственность и так далее;

- реализуется последовательность получения и состав знаний, необходимых для достижения обучающимися основной общей школы требуемого уровня.

Компетентностный подход к обучению иностранному языку обуславливает выполнение ряда требований к своей реализации в рамках образовательного процесса, а именно необходимо соблюдать творческую атмосферу во время учёбы, создать организационные и методические условия для формирования прикладных навыков и умений овладения иноязычной речью.

Исходя из этого, нужно стараться придерживаться на уроке иностранного языка такого группового взаимодействия, при котором получение обучающимися основной общей школы языковых знаний происходит непринуждённо (без страха допустить ошибку или ответить неправильно) – посредством учебного моделирования различных ситуаций,

которые могут возникнуть в жизни (например, общение в магазине, на автобусной остановке и так далее). Данный подход осуществляется через учебно-познавательную деятельность, реализуемую на практике, и личностно-ориентированное обучение, обращенное к индивидуальному опыту.

Делая вывод, надо отметить, что мы рассмотрели 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» [33, с. 22].

Мы выяснили, что формирование грамматических навыков является важнейшим элементом, развивающим навыки говорения, аудирования, чтения и письма.

Также мы выяснили, что обучение иностранному языку – это трудоёмкий процесс, требующий использование различных методологических подходов. Мы подробно раскрыли данные подходы, кроме холистического подхода к обучению грамматике, который намереваемся рассмотреть в отдельном параграфе, учитывая тему нашей выпускной квалификационной работы.

## 1.2 Холистический подход к обучению грамматике

Первый, кто заговорил об идеи холистического подхода в обучении был И. Витманн в начале XX века, а первыми в практику преподавания иностранного языка с помощью данного подхода ввели немецкие дидакты Г. Гернгрос, В. Крен, Г. Пухта. В холистическом подходе текст выступает

как основная составляющая методики обучения иностранным языкам, опирающаяся на лингвистику, психолингвистику, социальную и возрастную психологии. При применении данного подхода акцент смещается с детализации на холистический уровень восприятия иностранного языка. Таким образом, обучающие осваивают навыки коммуникации благодаря смысловому контексту. Такое возможно в концепции модельных текстов. Этот тип искусственных дидактических моделей позволяет собирать и перерабатывать материал на основе предоставленных данных оригинала.

Холистический подход к обучению грамматике считается одним из наиболее эффективным в обучении иностранному языку. Еще одним исследователем, освещающим данную тему стала И.Г. Винокурцева, которая отмечала, что понятие языка как целого зародилось в Новой Зеландии. В США это направление появилось намного позже, затем сформировалось целое движение, философия обучения и образования. В отечественной методике холистический подход рассматривает Т.Н. Хомутова, называя его интегральным, основываясь на работах К. Уилбера. К. Уилбер является основателем теоретического и практического положения интегрального подхода: интегральная парадигма определяется им не как теоретизирование, а как набор практик по воздействию психической, духовной, социальной и объективной реальности. В зарубежной методике холистический подход в обучении рассматривает Дж. Миллер, считающий, что умственное развитие ребенка протекает в гармонии с эмоциональным, физическим, эстетическим и духовным развитием. В равновесии должны пребывать знание и воображение, технология и личность. Обучающие методики не должны упускать целостную личность растущего ребенка, их задача – это сделать каждого ребенка активным участником учебной деятельности, объединяя процессы передачи, восприятия и преобразования информации, находящей практическую реализацию.

Т.Н. Хомутова в отношении понятия интегрального подхода пишет: «интегральный подход представляет собой такой подход, в котором объединяются различные точки зрения на один и тот же объект исследования в целях его целостного, разностороннего, объемного представления, при этом все составные части интегрального подхода являются не простой совокупностью, а объединяются общей идеей, позволяющей определять их взаимосвязь и взаимозависимость при описании и объяснении объекта исследования» [49, с. 12].

Интегральный подход в трактовке Т.Н. Хомутовой позволяет рассматривать текст как «рассредоточенный объект, предметно-знаковую модель сопряженных коммуникативных деятельности представителей научного социума, вербализующую фрагменты научного знания, национальной культуры, языка и социального пространства в их глобальном единстве и взаимообусловленности» [49, с. 15].

Таким образом, мы видим, что Т.Н. Хомутова предлагает новую концепцию текста как интегрального объекта лингвистического исследования, опираясь при этом на комплексное исследование таких его компонентов, как организация, природа текста, его структурные единицы и категории.

Т.Н. Хомутова в своей монографии «Научный текст: интегральный подход» рассматривает научный текст в интегральной парадигме описания языка через четыре компонента: когнитивные знания, действенные знания, культурный, социокультурный аспект и рефлексия.

Модельный текст должен отвечать всем этим свойствам, чтобы образование было целостным и соответствовало сущности холистического подхода к обучению грамматике.

Для полноты исследования приведём ещё одну точку зрения И.Р. Гальперина, который отмечает, что «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно

обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовков) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [13, с. 44].

Для комплексного характера нашего исследования необходимо рассмотреть как Т.Н. Хомутова соотносит категории «текст» и «дискурс».

Итак, Т.Н. Хомутова рассматривает дискурс, как основу целостного подхода. Дискурс в интегральном освещении представляет собой «интегральный рассредоточенный объект, процесс сопряжения коммуникативных деятельности представителей определенного социума, в ходе которого вербализуются фрагменты знания, языка, национальной культуры и социального пространства в их глобальном единстве и взаимообусловленности и происходит управление неречевой деятельностью коммуникантов» [49, с. 33].

Если обратиться к составу единиц дискурса, то можно увидеть, что в данном перечне находятся субъекты речевого взаимодействия; текст будучи предметно-знаковой моделью их связанного коммуникативного функционирования; социокультурный контекст (неречевые деятельности коммуникантов, условия коммуникации и референтная ситуация).

Дискурс как целостный объект неразрывно распределён по четырем секторам: когнитивному, языковому, культурному и социальному, чьи единицы начинают «работать» посредством механизма речевой деятельности.

Как отмечается, «в когнитивном секторе дискурс представляет собой фрагмент знания определенной предметной области.

В языковом секторе дискурс является фрагментом языка, в котором с помощью языковых категорий и языковых средств выражается знание, культурные ценности и социальные действия.

В культурном секторе дискурс как фрагмент культуры базируется на культурных ценностях того или иного народа.

В социальном секторе дискурс – это фрагмент социального пространства» [46, с. 83].

Исходя из указанного, коммуникативная деятельность будучи ролевым исполнением речевой деятельности, являет собой своего рода ось, к которой прикреплены вместе все четыре сектора дискурса, где все грани взаимозависимы и объединены в единое целое, а рассматриваются по отдельности лишь при выполнении научно-исследовательских задач.

Рассмотрим далее понятие «дискурс». Профессор Т.А. ван Дейк определяет дискурс в широком смысле как «комплексное коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном и пространственном контексте» [20, с. 22]. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие.

Получается, что дискурс – это связный текст в совокупности с различными жизненными, социокультурными, психологическими и другими факторами. А значит, что мы можем говорить о модельном тексте, как о главной составляющей холистического подхода.

Модельный текст – это специально составленный в учебных целях на определённую тему текст с вкраплёнными грамматическими элементами, который отображает реально возможные ситуации коммуникаций между людьми (например, при общении в магазине, на автобусной остановке, в такси и так далее).

А.А. Леонтьев утверждает, что «чередование разных видов речевой деятельности помогает формировать целостное восприятие предметного мира при решении сложных коммуникативных задач» [30, с. 112]. Модельный текст направленно и комплексно решает эти задачи. Именно целостное обучение активизирует когнитивные и эмоциональные силы

изучающего иностранный язык. Модельные тексты представляют собой конкретный пример для полного понимания учащимися требуемого от них результата: освоить смысловые и грамматические связи в модельном тексте, его структуру и организацию.

Рассматривая характеристики модельного текста, можно отметить, что он лёгок для восприятия и запоминания, он позволяет обучающимся вступить в речевой контакт с большей уверенностью. Потому что обучающиеся обладают компетенцией для демонстрации своей вторичной языковой личности, а именно способны выразить свои мысли, чувства, эмоции на иностранном языке. При таком формировании лингвистической и коммуникативной компетенции языковое упражнение для обучающихся становится творческим процессом. Дидактические модельные тексты формируются искусственно, но обладают характеристиками аутентичных. Они целостны, информативны, непрерывны, связаны; отвечают определённой тематике с точки зрения коммуникативности и имеют смысловую завершенность.

В целостном уроке иностранного языка когнитивные и эмоциональные аспекты обучающихся работают вместе: интеллект, чувства, чередование различных видов активности, а также удовлетворительное языковое и неязыковое взаимодействие с высоким уровнем терпимости к ошибкам со стороны учителя.

Цели данного подхода предполагают:

- 1) комплексное восприятие всего спектра свойств, явлений, закономерностей, событий окружающей действительности;
- 2) формирование наблюдательности и чувствительности к иностранным языкам;
- 3) понимание языкового материала внутри единого познавательного процесса и уяснение, что цель изучения иностранного языка – это не сам язык (его грамматика, структура и так далее), а приобретение с его помощью



большого багажа знаний об окружающем мире, об особенностях социально-культурных традиций носителей иностранных языков.

Холистический образовательный подход опирается на комплексное восприятие научных достижений, сделанных в различные хронологические периоды, так как новые научные достижения и успехи не только устремляют взгляд учёных в будущее, но и ведут к истолкованию ранее сделанных открытий в прошлом, что помогает сформировать в единое целое весь багаж знаний и решить по какому направлению дальше двигаться научному сообществу.

В сегодняшних поликультурных реалиях, когда система образовательного процесса строится на погружение в многонациональную среду, обучающиеся должны не только обладать ключевыми компетенциями (чьё исследование мы провели в рамках темы данной квалификационной выпускной работы), но и иметь широкий взгляд на мир, который помогает им познать крепкую взаимосвязь достигнутых результатов своего обучения с иными видами деятельности человека, их потенциального влияния как на социум в целом, так и на отдельных людей, в частности.

В центре обучения при холистическом подходе – использование аутентичного материала и взаимодействие обучающихся между собой и с преподавателями. Подход обладает рядом преимуществ:

- 1) внутренне единство всех коммуникативных умений и навыков;
- 2) активизация мыслительных процессов, умственных способностей и эмоциональной среды обучающихся основной общей школы, их личного восприятия окружающего мира и отношения к нему.

При обучении по холистическому подходу определяются следующие результаты:

- 1) хорошее стимулирование процесса речевого общения, коммуникационных актов взаимодействия;

2) претворение в жизнь в рамках образовательного учреждения прикладной учебной задачи – формирование у обучающихся основной общей школы умения говорения в диалоге и монологе;

3) формирование у обучающихся основной общей школы целостного представления об окружающем их мире и о языке как эффективном инструменте его изучения и восприятия.

Холистический подход опирается на целостную, единую работу мозга. При подборе учебного материала, учителя могут создать дидактический модельный текст, который выступит в качестве образца, но не шаблона для последующей коммуникативной деятельности учащихся. Такая работа является структурным компонентом и используется в качестве ориентировочной основы, потому что обладает интерактивным характером. Взаимодействие с таким видом текста представляет собой полезную плодотворную работу, что позволяет видоизменить смысл первоначального текста в иную форму его фиксирования со сбережением основного наполнения первоначального текста и носит творческий характер.

Делая вывод, следует сказать, что мы рассмотрели холистический (интегральный) подход к обучению грамматике.

Т.Н. Хомутова даёт следующее определение ключевого понятия: «интегральный подход представляет собой такой подход, в котором объединяются различные точки зрения на один и тот же объект исследования в целях его целостного, разностороннего, объемного представления, при этом все составные части интегрального подхода являются не простой совокупностью, а объединяются общей идеей, позволяющей определять их взаимосвязь и взаимозависимость при описании и объяснении объекта исследования» [49, с. 12].

Мы рассмотрели понятия «текст» и «дискурс», выявили как они соотносятся.

Мы выявили, что дискурс – это связный текст в совокупности с различными жизненными, социокультурными, психологическими и

другими факторами. А значит, что мы можем говорить о модельном тексте, как о главной составляющей холистического подхода.

В своём исследовании мы опирались на работы Т.Н. Хомутовой, которая в своей монографии «Научный текст: интегральный подход» рассматривает научный текст в интегральной парадигме описания языка через четыре компонента: когнитивные знания, действенные знания, культурный, социокультурный аспект и рефлексивность.

Модельный текст должен отвечать всем этим свойствам, чтобы образование было целостным и соответствовало сущности холистического подхода к обучению грамматике.

Мы выяснили, что модельный текст – это специально составленный в учебных целях на определённую тему текст с вкрапленными грамматическими элементами, который отображает реально возможные ситуации коммуникаций между людьми (например, при общении в магазине, на автобусной остановке, в такси и так далее).

Далее перейдём к изучению категорий «модель» и «моделирование», раскроем модельный текст как основу целостного подхода к обучению грамматике.

### 1.3 Модельный текст как основа холистического подхода к обучению грамматике

Моделирование имеет большие традиции как в науке, так и в образовании. Если коснуться истории возникновения моделирования, то как отмечает С.И. Дяченко, «моделирование как форма отражения действительности зарождается в античную эпоху одновременно с возникновением научного познания. Образно-знаковая модель возникла в X веке до нашей эры» [18, с. 25].

Категория моделирования получила широкое распространение в трудах отечественных и зарубежных учёных. Перечислим основные направления изучения этого процесса:

- математическое моделирование структуры текста (Г.Г. Москальчук);
- когнитивное моделирование (Т. ван Дейк);
- когнитивно-грамматическое (Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев);
- моделирование субъективного прогноза в психолингвистике (Р.М. Фрумкина);
- моделирование языковой личности (Ю.Н. Караулов);
- моделирование языковой личности подростка (Е.Л. Гуц);
- комплексное смысловое моделирование «смысл-текст» (И.А. Мельчук, А.К. Жолковский, Ю.К. Щеглов);
- концептуальное (Т.А. Голикова, М.Л. Левченко);
- семантическое моделирование (Ж.П. Соколовская, Э.В. Кузнецова);
- и многие другие [10].

Несмотря на богатство направлений моделирования и разнообразие особенностей, присущих каждому виду, всё же общие алгоритмы конструирования здесь будут едиными. Как отмечают Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, «метод моделирования – операционный по своей сути, метод вскрытия «черного ящика». Он основан на допущении, что с его помощью мы в состоянии достичь большей степени изоморфности функций «вход» и «выход», оригинала и модели» [20, с. 25].

Суть моделирования заключается в замещении оригинала сконструированной моделью, в качестве которой могут выступать изображения, предметы, знаки. Этот принцип в полной мере может быть применен в отношении учебной деятельности обучающихся в школе.

Как показали исследования Л.П. Стойловой, «ребёнок рано овладевает замещением объектов в игре, в процессе освоения речи, в

изобразительной деятельности. Это направило внимание педагогов на разработку и применение моделей в обучении» [44, с. 76].

Итак, метод научного исследования, заключающийся в построении и изучении моделей исследуемого объекта, называется моделированием.

Если взглянуть на моделирование с точки зрения образовательного процесса, то данная деятельность давно применяется в отечественной парадигме образования как практический метод обучения и подразумевает построение моделей и их прикладное применение в учебных целях для развития представлений обучающихся о внутреннем наполнении объектов, являющихся предметом исследования, об их свойствах и характеристиках.

Моделирование даёт неоспоримые преимущества при изучении свойств указанного объекта (оригинала, реального предмета), так как позволяет выявить и с научной точки зрения проанализировать, классифицировать внутренние процессы, связи объекта, которые не видны на первый взгляд и при работе с оригиналом могут быть скрыты для глаз исследователей.

Федеральные государственные образовательные стандарты ставят овладение универсальными учебными действиями во главу, среди которых важную роль играет моделирование (познавательные УУД). Освоение данного действия позволит учащимся не только самостоятельно усваивать новые знания и умения, но и полноценно формировать мотивацию к обучению и умение свободно ориентироваться в предметных областях. В настоящее время перед педагогами стоит проблема в необходимости выявления педагогических условий и поиске путей эффективного овладения моделированием на уроках иностранного языка.

Далее перейдём к рассмотрению понятия «модель».

Модель, как категория языкознания, по мнению М.А. Бантовой, имеет несколько смыслов, рассмотрим их более подробно:

1) «искусственно созданное лингвистом реальное или мысленное устройство, воспроизводящее, имитирующее своим поведением (обычно в

упрощенном виде) поведение кого-либо другого («настоящего») устройства (оригинала) в лингвистических целях;

2) образец, служащий стандартом для массового воспроизведения, приравниваемый в узком смысле к понятиям «тип», «схема», «структура», «парадигма» и т.п.» [2, с. 36].

Первый из указанных нами терминов по своей сути означает отображение выраженного вовне функционирования учёного в указанной сфере знаний в ходе его научных изысканий структуры и системы языка или же обособленного языкового участка. Упомянутую нами деятельность человека можно облечь в такую формулировку как «внешнее моделирование», а его осязаемый результат, который можно отграничить по своим характеристикам от других итогов научных исследований – «внешней моделью». Как отмечает советский учёный А.А. Леонтьев, «эта модель – продукт исследовательской деятельности, логическая (знаковая) конструкция, воспроизводящая те или иные характеристики исследуемого нами объекта при условии заранее определенных требований к соответствию этой конструкции объекту» [30, с. 113].

В этой трактовке, которая устойчиво применяется в научных кругах уже не одно десятилетие, что позволило сформировать теоретическую базу исследования, модель облачается такими свойствами как единичность и ярко выраженная функциональность, потому что она возникает для решения прикладных задач с целью однократного применения. Исходя из этого понимания назначения модели, буквального отображения одной и той же модели изначально не предполагается. Любая интенсификация с целью дальнейшей проработки объекта научного изучения приведёт к появлению новой модели, которая уже не будет содержать характерных признаков предшествующего варианта модели. Исходя из данной предпосылки, признак одноразового использования применения модели считается как отличительный для дальнейшего процесса научного познания объекта исследования.

Второй термин, который используется в языкознании для отграничения определения модели, а именно «образец, служащий стандартом для массового воспроизведения» подчёркивает внутреннюю суть, наполняющую реальную систему языка, при которой как субъектом, так и объектом «внутреннего» моделирования является сама эта система либо её обособленные языковые участки. Как видим, в отличие от первого указанного нами смысла категории «модель», здесь основополагающим признаком является многоразовость использования, что предопределяется языковой спецификой системного устройства и регуляторами системного развития языка. Таким образом, в указанной трактовке изучаемая нами категория языка понимается как «внутренняя модель», где системообразующим признаком выступает безостановочная воспроизводимость, наполненная длительностью своего существования.

Как отмечает Л.Ш. Левенберг, «модель в таком случае приравнивается к структурному закону, по которому язык периодически «строит», структурирует свои участки, формализуя системные области и так регулируя отношения в них. Здесь мы сталкиваемся с самостоятельной моделирующей способностью языковой системы как таковой» [28, с. 17].

Чтобы составить модельный текст можно использовать наглядные модели разных типов – предметные, предметно-схематические и схематические.

На первых этапах обучения грамматике иностранного языка более приемлема предметная модель, представляющая собой набор предметных или сюжетных картинок, определяющих содержание будущего произведения на иностранном языке (рассказа, очерка и тому подобное).

Если обучающиеся достаточно легко усваивают предметные модели, педагог усложняет задачу: в этом случае в качестве модели могут использоваться более схематичные изображения. Это своеобразный переходный тип модели – предметно-схематическая модель. В отличие от

предметной этот тип наглядной модели включает меньшее количество изображений, приобретающих более обобщенное значение.

Наконец, последовательно усложняя процесс обучения учеников грамматике иностранного языка, педагог знакомит ребят с более сложным типом наглядной модели – схематической моделью, которая строится с помощью условных обозначений, знаков, символов.

Чтобы нарисовать модель обучения учеников грамматике иностранного языка необходимо исходить из целей и задач образования, предусмотренных в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования [37], следующий уровень модели – это методическая основа обучения учеников грамматике иностранного языка, далее идёт научное обеспечение (общепедагогические принципы, лингводидактические принципы и так далее), далее переходим к целевому компоненту, в число которого входят стратегическая цель (достижение предметных результатов в обучении английскому языку), тактическая цель (формирование грамматической компетенции у обучающихся) и оперативная цель (формирование аспектов грамматической компетенции). Следующий уровень модели – организационно-содержательный компонент, куда входят организационно-исполнительный блок, содержательный блок и технологический блок, характеризующие каждый своими функциями управления.

Организационно-исполнительный блок рассматривается как алгоритм работы с модельным текстом. Для успешной работы с модельным текстом методисты предлагают следующий порядок действий.

Во-первых, тематической настрой. Благодаря этому этапу происходит актуализация языкового опыта учащихся и подготовка к работе с предложенной темой. Во время тематической настройки преподаватель может как актуализировать ранее изученный материал, так и вводить новую лексику, которая поможет в рассуждениях на заданную тему; более того



предпочтительнее использовать разные формы работы от индивидуальной и групповой до создания mind-maps.

Во-вторых, презентация модельного текста. Цель данного этапа заключается в ознакомлении с ранее неизвестной грамматической структурой, которая существует в рамках знакомого контекста. Именно грамматика является системообразующим компонентом модельного текста. Грамматика формирует языковой материал в модельном тексте таким образом, что текст приобретает форму опоры для дальнейшей речевой деятельности.

Следующий этап – это реконструкция модельного текста. В процессе учащиеся тренируются употреблять грамматические структуры и активизировать тематическую лексику, опираясь на ранее подготовленный план модельного текста.

Далее происходит активизация речевой деятельности учащегося. Комплексные упражнения позволяют сформировать языковую компетенцию, а также развить навыки чтения и говорения.

Дальнейшая цель – это развитие навыка письма и творческих способностей. Для её достижения используется креативное письмо: учащиеся произвольно выбирают тематику и создают свой модельный текст, не изменяя план модельного текста, но трансформируя его последние предложения.

Затем учащиеся презентуют самостоятельно подготовленный материал.

Для вовлечения оставшихся учеников можно использовать форматы вопрос-ответ, обсуждение и поиск ошибок. Таким образом, рефлексия поможет учащимся закрепить изученный материал.

Обычно заключительным этапом выступает коллективный проект, но он не является обязательным. Учащиеся имеют многообразие выбора в форме и организации такого проекта. Некоторые участники создают целые

подборки из написанных ими модельных текстов, другие же используют электронные ресурсы для коллективизации своих работ.

Таким образом, учителя могут создать дидактический модельный текст, который выступит в качестве образца, но не шаблона для последующей коммуникативной деятельности учащихся. Такая работа является структурным компонентом и используется в качестве ориентировочной основы, потому что обладает интерактивным характером. Взаимодействие с таким видом текста носит активную продуктивную деятельность, которая преобразует смысл исходного текста в любую другую форму его закрепления с сохранением основного содержания исходного текста и носит творческий характер.

Содержательный блок представляет собой требования, предъявляемые к модельным текстам:

- компактность и содержательность – размер от 5 до 9 строк с единым смысловым компонентом;
- интерактивность содержания модельного текста, создаваемая с помощью юмора и непредвиденной концовки;
- согласованность цели составления текста интересам и потребностям обучающихся основной общей школы, благодаря чему пополняется их речевой и языковой багаж;
- полнота речевого материала, которая позволит наиболее обширно раскрыть внутреннее смысловое наполнение и устремлённость той или иной грамматической структуры, которая расположена по ходу модельного текста;
- последовательная повторяемость определённой грамматической структуры, что ведёт к произвольному запоминанию текста;
- применение графических и полиграфических средств (элементы оформления, курсив, стиль, шрифт, цвет, иллюстрации и так далее), что добавляет негласную информацию.

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 [63].

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 [63]. Б. Блум разделил цели образования на три области: когнитивную, аффективную и психомоторную, каждая из трёх областей имеет категории учебных целей [63].

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.

Классификация системы упражнений нашей методической системы по Б. Блуму представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Классификация системы упражнений по Б. Блуму

Этап	Компетенции	Учебная цель	Типы заданий
1	Когнитивные	Знание	Изучить правило
		Понимание	Обобщить правило, объяснить использование правила на примерах
2	Деятельностно-практические	Применение	Составить собственные примеры, восстановить предложения
		Анализ	Сравнить представленные тексты в процессе чтения, сопоставить предложения согласно правилу, ответить на вопросы
3	Личностные	Оценка	Составить собственный текст по подобию и оценить выполненное задание, высказать своё суждение

Укажем значение учебных целей, по Б. Блуму, это:

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 ознакомление с теоретическим материалом, на практике в знакомых или новых ситуациях);

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

5) оценка выражается в способности ученика выразить объективную критику и дать оценку выполненному заданию» [63, с. 55].

Вышеперечисленные блоки в своей совокупности составляют аналитико-результативный блок (критерии, показатели, уровни).

Все вышеперечисленные уровни модели приводят к итогу обучения учеников грамматике иностранного языка – есть результат («Да») или он отсутствует («Нет»). Если результат «Да», то осуществляется переход обучающихся на другой уровень обучения, если результат «Нет», то происходит возврат на предыдущий уровень.

Следует учитывать, что на модель обучения учеников грамматике иностранного языка влияют внешняя среда и педагогические условия.

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

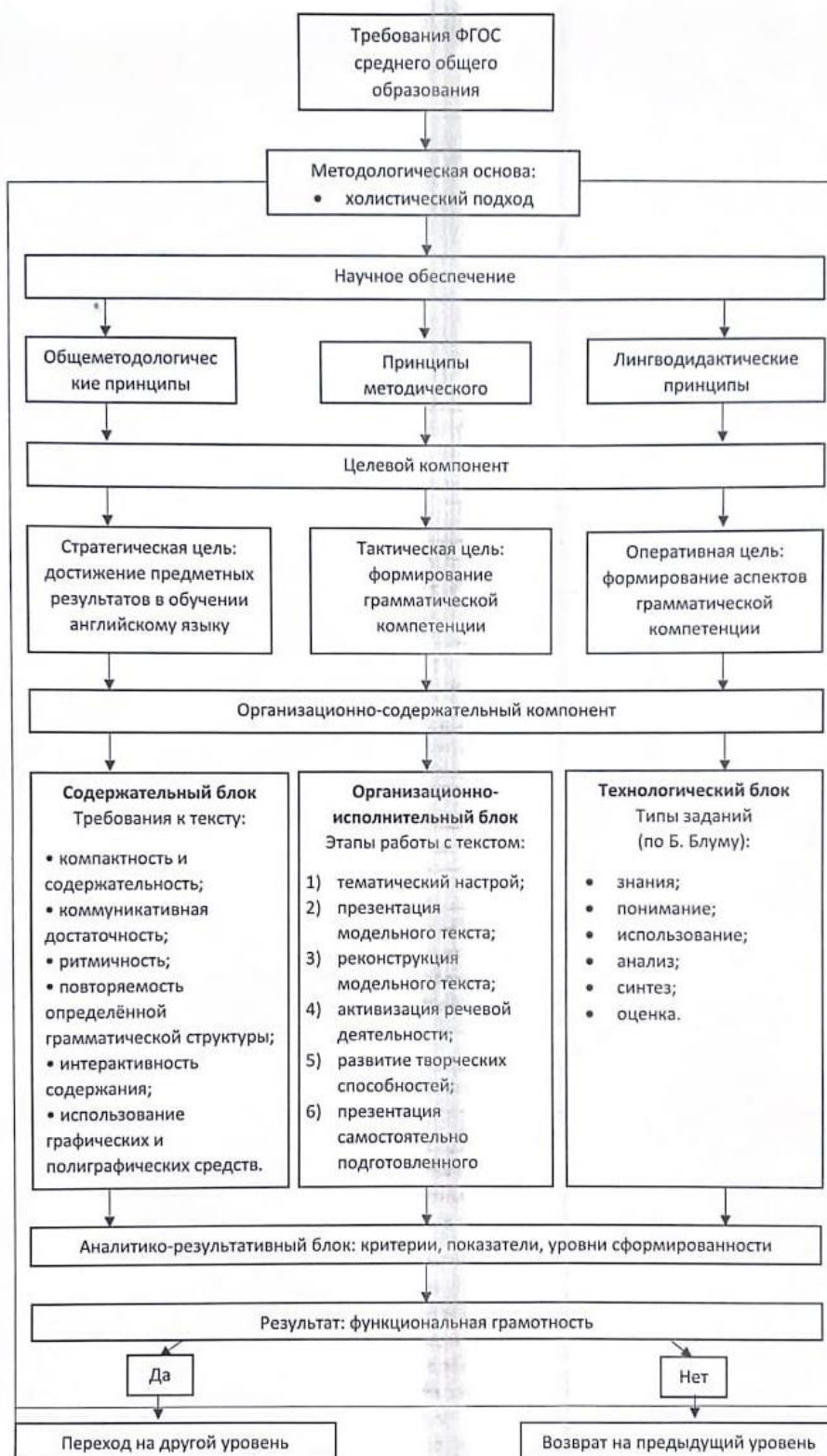


Рисунок 1 – Модель формирования грамматической компетенции

Таким образом, мы изучили моделирование как метод научного исследования, чья суть заключается в сотворении, конструировании искусственного объекта как отражения характерных признаков объекта

реального, что создаёт реальную основу для плодотворного изучения, посредством модели, частных явлений, в которых один объект замещает другой.

Мы выявили и рассмотрели в нескольких смыслах категорию «модель», к примеру «модель – это продукт исследовательской деятельности, логическая (знаковая) конструкция, воспроизводящая те или иные характеристики исследуемого нами объекта при условии заранее определенных требований к соответствию этой конструкции объекту» [10, с. 23].

Если взглянуть на моделирование с точки зрения образовательного процесса, то данная деятельность давно применяется в отечественной парадигме образования как практический метод обучения и подразумевает построение моделей и их прикладное применение в учебных целях для развития представлений обучающихся о внутреннем наполнении объектов, являющихся предметом исследования, об их свойствах и характеристиках.

Моделирование даёт неоспоримые преимущества при изучении свойств указанного объекта (оригинала, реального предмета), так как позволяет выявить и с научной точки зрения проанализировать, классифицировать внутренние процессы, связи объекта, которые не видны на первый взгляд и при работе с оригиналом могут быть скрыты для глаз исследователей.

Также мы подробно раскрыли алгоритм работы с модельным текстом и выяснили как составить модельный текст, и как нарисовать модель.

## Выводы по главе 1

Мы рассмотрели 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» [33, с. 22].

Мы выяснили, что формирование грамматических навыков является важнейшим элементом, развивающим навыки говорения, аудирования, чтения и письма.

Также мы выяснили, что обучение иностранному языку – это трудоёмкий процесс, требующий использование различных методологических подходов. Мы подробно раскрыли данные подходы, кроме холистического подхода к обучению грамматике, который намереваемся рассмотреть в отдельном параграфе, учитывая тему нашей выпускной квалификационной работы.

Мы рассмотрели холистический (интегральный) подход к обучению грамматике.

В рамках этого, мы раскрыли понятия «текст» и «дискурс», выявили как они соотносятся.

Мы выявили, что дискурс – это связный текст в совокупности с различными жизненными, социокультурными, психологическими и другими факторами. А значит, что мы можем говорить о модельном тексте, как о главной составляющей холистического подхода.

В своём исследовании мы опирались на работы Т.Н. Хомутовой, которая в своей монографии «Научный текст: интегральный подход» рассматривает научный текст в интегральной парадигме описания языка



через четыре компонента: когнитивные знания, действенные знания, культурный, социокультурный аспект и рефлексия.

Модельный текст должен отвечать всем этим свойствам, чтобы образование было целостным и соответствовало сущности холистического подхода к обучению грамматике.

Мы выяснили, что модельный текст – это специально составленный в учебных целях на определённую тему текст с вкраплёнными грамматическими элементами, который отображает реально возможные ситуации коммуникаций между людьми (например, при общении в магазине, на автобусной остановке, в такси и так далее).

Мы изучили моделирование как метод научного исследования, чья суть заключается в сотворении, конструировании искусственного объекта как отражения характерных признаков объекта реального, что создаёт реальную основу для плодотворного изучения, посредством модели, частных явлений, в которых один объект замещает другой.

Мы выявили и рассмотрели в нескольких смыслах категорию «модель», к примеру «модель – это продукт исследовательской деятельности, логическая (знаковая) конструкция, воспроизводящая те или иные характеристики исследуемого нами объекта при условии заранее определенных требований к соответствию этой конструкции объекту» [10, с. 23].

Если взглянуть на моделирование с точки зрения образовательного процесса, то данная деятельность давно применяется в отечественной парадигме образования как практический метод обучения и подразумевает построение моделей и их прикладное применение в учебных целях для развития представлений обучающихся о внутреннем наполнении объектов, являющихся предметом исследования, об их свойствах и характеристиках.

Моделирование даёт неоспоримые преимущества при изучении свойств указанного объекта (оригинала, реального предмета), так как позволяет выявить и с научной точки зрения проанализировать,

классифицировать внутренние процессы, связи объекта, которые не видны на первый взгляд и при работе с оригиналом могут быть скрыты для глаз исследователей.

Также мы подробно раскрыли алгоритм работы с модельным текстом и выяснили как составить модельный текст, и как нарисовать модель.

## **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

Для проверки выдвинутой гипотезы и подтверждения теоретических положений исследования, изученных в первой главе, была организована и проведена опытно-экспериментальная работа. Выбор основного направления экспериментального обучения осуществляется с учетом требований, предъявляемых федеральным образовательным стандартом, а также особенностей обучения в школе с углубленным изучением иностранных языков.

Изучив теоретическое обоснование проблемы и установив ее актуальность, мы пришли к выводу, что работа по формированию грамматической компетенции является одной из знаковых проблем обучения иностранному языку. Данная часть выпускной квалификационной работы посвящена опытно-экспериментальному обучению, целью которого является подтверждение выдвинутой нами гипотезы, суть которой в том, что процесс формирования грамматической компетенции будет протекать более успешно, если он будет строиться на разработанной нами модели, отражающей формирование всех составляющих грамматической компетенции.

Под понятием «эксперимент» мы понимаем метод научного познания, в условиях которого исследуется объект в точно учитываемых условиях, задаваемых экспериментатором и позволяющих следить за изучаемым объектом и управлять им. Это означает, что для проведения эксперимента необходимо «наличие нескольких изменяющихся переменных величин (те факторы, которые должны подвергаться изменениям в ходе эксперимента)

и неизменных переменных величин, подразделяющихся на: субъективные (личностные особенности обучаемых и педагога) и объективные (отобранный материал, вспомогательные пособия, групповой состав и т.п.)» [18, с. 23].

Есть несколько видов эксперимента, из которых наиболее используемыми являются лабораторный и естественный.

Под опытной работой мы понимаем метод исследования, который предусматривает проведение массового обучения по предложенной нами программе и служит средством внедрения в практику обучения научно обоснованных рекомендаций.

Мы имеем дело с опытно-экспериментальным обучением, а значит с объединением основных характеристик опытного (по конкретной модели) и экспериментального (с анализом изменений изучаемого явления) типов обучения. Особенность опытно-экспериментальной работы заключается в том, что это не просто внедрение и изучение результатов исследования, это целая логическая система последовательных методологических, методических и организационно-технических процедур.

Проведенную работу мы определяем как естественный эксперимент. Понятие естественного эксперимента предложил А.Ф. Лазурский. Он проводится в условиях, которые максимально приближены к обычной деятельности людей. Таким образом, в эксперименте создаются условия для полноценного изучения всех свойств объекта. Наш эксперимент носит естественный характер по ряду причин:

- 1) проводится в естественных условиях для испытуемых с выделением контрольной и экспериментальной групп;
- 2) характеризуется наличием гипотезы, сформулированной заблаговременно;
- 3) ограничивается во временных отрезках;
- 4) учитывает воздействие исследуемых условий;

5) фиксирует наблюдение, а именно контроль и измерение первоначального и конечного состояния учащихся.

Цель опытно-экспериментальной работы состоит в апробации разработанной модели и подтверждению выдвинутой гипотезы по формированию грамматической компетенции на основе холистического подхода.

Достижение цели опытно-экспериментальной работы предполагает решения следующих задач:

1) в описании основных этапов реализации опытно-экспериментальной работы;

2) выявление уровня развития грамматической компетенции обучающихся;

3) определение критериев и показателей сформированности грамматической компетенции;

4) проверка гипотезы исследования о том, что процесс формирования грамматической компетенции будет протекать более успешно, если он будет строиться на разработанной нами модели формирования грамматической компетенции.

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 на базе МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинска с 13.09.2021 по 23.10.2021 в 8 «б» 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, основанного на

холистическом подходе.

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

Опытно-экспериментальное обучение включает три этапа: констатирующий, формирующий, обобщающий. Каждый из данных этапов предполагал решения определённых задач (таблица 2).

Таблица 2 – Этапы проведения опытно-экспериментального обучения

Название этапа	Функции	Содержание	Используемые методы
Констатирующий	Исследовательская, ориентировочная	1. Отбор контрольной и экспериментальной группы. 2. Разработка критериев и показателей уровня сформированности грамматической компетенции. 3. Проведение диагностического среза с целью выявления уровня сформированности грамматических компетенций. 4. Описание варьируемых и неварьируемых условий.	1. Опрос; методы математической обработки данных, описание 2. Описание критериев и показателей; 3. Тест, методы математической обработки данных, выделение уровней
Формирующий	Аналитическая, развивающая	1. Создание плана, разработка методики 2. Апробация разработанной модели по формированию грамматической компетенции на основе холистического подхода	Опытно-экспериментальное обучение, наблюдение, опрос

Продолжение таблицы 2

Обобщающий	Диагностическая, аналитическая, корректирующая	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Контрольные срезы для определения итогового уровня сформированности грамматической компетенции</li> <li>2. Обработка данных, соотношение результатов с целью, гипотезой и задачами</li> <li>3. Оценка эффективности разработанной и апробированной методической системы.</li> <li>4. Подведение итогов, полученных в результате опытно-экспериментальной работы на базе данных, полученных в ходе исследования.</li> </ol>	Тест, методы математической обработки данных
------------	--	--	--

Констатирующий этап опытно-экспериментального обучения.

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 итоговые оценки, полученные за работу в 2020-2021 учебном году, обучающихся 8 «б» класса МАОУ «Гимназия №23» города Челябинска.

Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Успеваемость обучаемых в 8 «б» классе МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинск за 2020 – 2021 гг.

Оценки за 7 класс по английскому языку за 2020-2021 учебный год 8 «б» класса группы 1			Оценки за 7 класс по английскому языку за 2020-2021 учебный год 8 «б» класса группы 2		
№	Ученик	Оценка	№	Ученик	Оценка
1	Кирилл Б.	4	1	Степан Б.	4
2	Ольга Г.	5	2	Григорий Б.	3

Продолжение таблицы 3

3	Кристина К.	5	3	Анна Д.	5
4	Софья К.	5	4	Лиза Е.	4
5	Ева А.	5	5	Ирина И.	4
6	Софья Н.	5	6	Антон К.	5
7	Семен С.	5	7	Павел М.	4
8	Катя С.	4	8	Николай О.	5
9	Алексей Т.	4	9	Елена П.	5
10	Михаил Т.	4	10	Константин Т.	5
11	Диана Ц.	5	11	Степан С.	4
12	Лев Ш.	4	12	Ксения Д.	4
	Средний балл	4,6		Средний балл	4,3

Количественный анализ групп показывает, что в каждой группе 12 обучающихся.

Качественный анализ показывает, что средний балл в 8 «б» классе группы 1 составил 4,6 за 2020 – 2021 учебный год. В группе 1 – 7 учащихся, получивших в итоговой аттестации за прошлый учебный год оценку «отлично», «хорошо» – 5.

В группе 2 8 «б» класса, количество обучаемых с оценкой «отлично» составило 5 человек, «хорошо» составило 6, «удовлетворительно» – 1. Соотношение итоговых оценок обучающихся группы 1 и 2 8 «б» класса МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинск за 2020 – 2021 учебный год представлено в таблице 4.

Таблица 4 – Соотношение итоговых оценок обучающихся группы 1 и 2 8 «б» класса МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинск за 2020 – 2021 гг.

Группа	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»	«неудовлетворительно»
1	7	5	0	0
2	5	6	1	0



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.

В таблице 5 проведём анализ однородности выбранных групп.

Таблица 5 – Анализ однородности выбранных групп

	1	2
Среднеарифметическое успеваемости	12,5	11,08
Разность средних	1,42	
Ошибка репрезентативности	1,93	2,27
Квадрат ошибок репрезентативности	3,73	5,17
Сумма квадратов ошибок репрезентативности	8,9	
Корень из суммы квадратов ошибок	2,98	
T-критерий Стьюдента	1,65	
Число степеней свободы	22	
Контрольный показатель для данного числа степеней свободы	2,074	

Полученный показатель T-критерия Стьюдента меньше контрольного, что свидетельствует о том, что не зафиксировано принципиальных отличий между контрольной и экспериментальной группой. Исходя из этого, можно прийти к выводу, что группы однородны. В связи с этим в качестве экспериментальной группы была выбрана группа 1, в качестве контрольной – группа 2.

Определение критериев, показателей и уровней сформированности грамматической компетенции.

Критерии – это «обобщённый показатель или основание, по которому производится оценка» [10, с. 21].

Показатель – это «количественная и качественная характеристика сформированности изучаемого объекта» [10, с. 50].

Педагогические критерии и их показатели должны быть лаконичными, выверенными, не допускать двусмысленности, неоднозначного толкования, и отображать внутреннее наполнение изучаемого события, факта, явления, закономерности. Применительно к содержанию грамматической компетентности и соответствующим уровням её сформированности, нами приняты 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 (способность к рефлексии и самостоятельному анализу).

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

Показатели и методы измерения каждого критерия представлены в таблице 6.

Таблица 6 – 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	Модельный текст

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

- 1) высокий (знание грамматических конструкций, понимание правил их использования, и верное их использование в письменной речи);
- 2) средний (слабое знание правил грамматических явлений, учащийся допускает некоторые ошибки при использовании грамматических конструкций);
- 3) низкий (недостаточное владение информацией о грамматических явлениях; отсутствие стабильных знаний об использовании грамматических явлений).

Определение уровня сформированности в контрольной и экспериментальной группах.

Чтобы оценить качество усвоения содержания когнитивного компонента грамматической компетенции, мы провели контрольное тестирование (Приложение А). При подготовке упражнения для тестирования мы опирались на сроки педагогической практики и учебную программу 8-х классов. Обучение в обоих классах проходит по учебно-методическому комплексу «Английский язык. 8 класс. Углублённое изучение» И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева и др.

Составленный нами тест включает одно задание, представленное в форме двух текстов: от учащегося требуется преобразовать предложенные слова так, чтобы они грамматически соответствовали содержанию текстов. Всего в тесте содержится 16 заданий. Максимальное количество баллов составляет 16. 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 7.

Таблица 7 – Шкала оценивания тестирования

Оценка	Баллы
Отлично	15-16
Хорошо	12-14
Удовлетворительно	8-11
Неудовлетворительно	<8

По итогам проведенного тестирования были получены результаты в контрольной и экспериментальной группах, которые отображены в таблице 8.

Таблица 8 – Качество усвоения содержания грамматической компонента в контрольной и экспериментальной группах

Группа 1 (экспериментальная)				Группа 2 класса (контрольная)			
№	Ученик	Оценка	Баллы	№	Ученик	Оценка	Баллы
1	Кирилл Б.	4	12	1	Степан Б.	3	8
2	Ольга Г.	4	13	2	Григорий Б.	3	8
3	Кристина К.	4	14	3	Анна Д.	4	12
4	Софья К.	4	14	4	Лиза Е.	3	9
5	Ева А.	4	14	5	Ирина И.	3	11
6	Софья Н.	4	12	6	Антон К.	4	13
7	Семен С.	5	16	7	Павел М.	3	9
8	Катя С.	4	13	8	Николай О.	5	15
9	Алексей Т.	3	9	9	Елена П.	4	13
10	Михаил Т.	3	10	10	Константин Т.	4	12
11	Диана Ц.	3	11	11	Степан С.	3	10
12	Лев Ш.	4	12	12	Ксения Д.	4	13
	Средний балл	3,8	12,41		Средний балл	3,5	11

При определении уровня сформированности грамматической компетенции, мы применили методику, разработанную А.А. Кыверялгом. Суть методики заключается в том, что средний уровень определяется отклонением оценки от среднего по диапазону балльных оценок. Выполняя в экспериментальной и контрольной группах сопоставление среднего уровня по начальному тестированию, мы получили следующие результаты: в контрольной группе нижний предел составил – 8,82; средний предел – 11; высокий предел – 13,18. Относительно экспериментальной группы: нижний предел составил – 10,56; средний – 12,41; высокий – 14,26. Полученные данные можно представить в знаковом виде:

- 1) экспериментальная группа:  $10,56 < 12,41 < 14,26$ ;
- 2) контрольная группа:  $8,82 < 11 < 13,18$ .

Уровень сформированности грамматической компетенции учащихся в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Уровень сформированности грамматической компетенции учащихся в контрольной и экспериментальной группах

Группа 1 (экспериментальная)		Группа 2 (контрольная)	
Уровень	Количество учащихся	Уровень	Количество учащихся
Высокий	1	Высокий	1
Средний	9	Средний	9
Низкий	2	Низкий	2

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

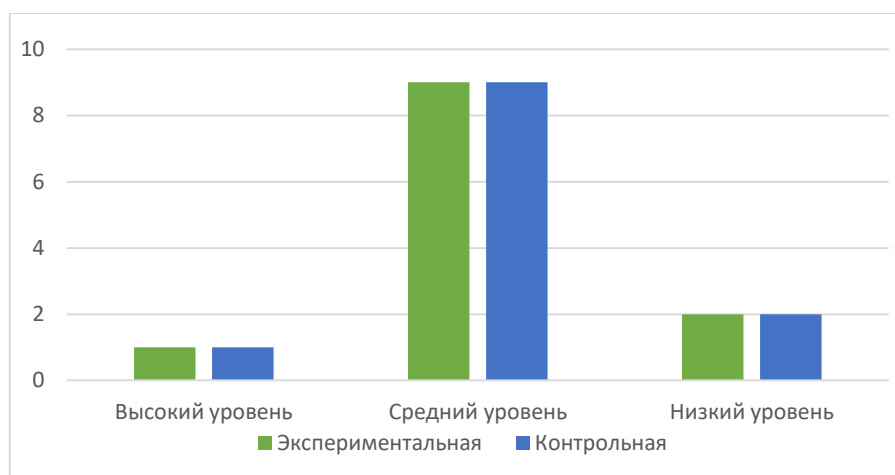


Рисунок 2 – Соотношение уровней развития грамматической компетенции в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе

Проанализировав исходные сведения в рамках констатирующего этапа, мы можем говорить о том, что испытуемые как в ЭГ, так и в КГ показали довольно-таки средний уровень сформированности грамматической компетенции. Для исправления полученной ситуации, надо провести педагогическую работу – претворить в жизнь созданную нами модель формирования грамматической компетенции в экспериментальной группе.

Варьируемые и не варьируемые условия.

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

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

Варьируемым условием является использование разработанной модели в экспериментальной группе.

## 2.2 Условия реализации модели развития грамматической компетенции на основе холистического подхода

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» [10, с. 66].

Методические условия в рамках проводимого эксперимента, представляют собой допустимый, эффективный и уместный свод правил по организации процесса обучения, чьей целью является повышение уровня сформированности грамматической компетенции у испытуемых.

В качестве допустимого посыла, мы считаем, что методические условия являются педагогическим итогом селекции накопленного багажа средств образовательного процесса, чье применение приведёт к получению высоких результатов освоения иностранного языка, а также к активизации хода формирования грамматической компетенции у обучающихся основной общей школы.

Беря во внимание данные методические аспекты, мы полагаем, что процесс формирования грамматической компетенции будет протекать более успешно при соблюдении следующих методических условий:

- 1) учета возрастных особенностей учащихся в рамках проводимого эксперимента;
- 2) анализа учебника и предлагаемых им упражнений;
- 3) организации процесса формирования грамматической компетенции на основе холистического подхода, который осуществляется на основе модельного текста, обеспечивающего 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 8-ом классе. Обучающиеся данной возрастной группы характеризуются тем, что они начинают формироваться теоретическое мышление. Они опираются на гипотезу и идут от общего к частному в решении интеллектуальных задач. У них развиваются такие операции, как классификация, анализ, обобщение. Развивается рефлексивное мышление. Предметом внимания и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции, в процессе которых он приобретает взрослую логику мышления. У подростка начинает развиваться абстрактно-логическое мышление и способен выполнять самоанализ.

Также происходит совершенствование памяти, т.е. механическая память переходит в логическую, ученик овладевает сложными интеллектуальными операциями анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования, доказательства. Подросток легко улавливает нестандартные формы и обороты речи, находит нарушение правил речи. Постижение языка, его значений и смыслов индивидуализирует самосознание подростка. В данном возрасте для учеников характерно установление причинно-следственных связей,



систематичность, устойчивость и критичность мышления, самостоятельная творческая деятельность.

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

Внимание в подростковом возрасте является произвольным, избирательным, т.е. зависит от интересов ученика, а также наблюдается рассеянность. Однако внимание подростков регулируемое и способно достигать высоких степеней развития, для чего необходимо проводить последовательную неустанную педагогическую работу в этом направлении.

Стоит отметить, что на данном этапе у учеников формируется индивидуальный стиль умственной деятельности, который, как отмечается, «зависит от совокупности индивидуальных особенностей мышления, восприятия, запоминания и мышления; тип нервной системы также определяет стиль мышления ученика. Данная особенность развития подтверждает тот факт, что обучение должно носить личностно-ориентированный характер» [34, с. 12].

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

Вторым условием выступает анализ учебника.

Обучение в МАОУ «Гимназия №23» г.Челябинска в 8 классе проходит по учебно-методическому комплексу «Английский язык. 8 класс. Углублённое изучение» И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева и др.

Данный учебник даёт возможность учащимся последовательно повторить и закрепить основные и узнать новые аспекты грамматики, так как рассматриваются особенности функционирования модальных глаголов и их эквивалентов (can, may, must, should, ought (to), need, have (to), to be (to), сослагательное наклонение, неличные формы глагола (инфинитив,

герундий), специфические характеристики наречия, субстантивированные прилагательные (the rich, the poor), особенности префиксального словообразования и специфика употребления притяжательного падежа. Весь материал предлагается ученикам на фоне постоянного обращения к уже знакомым грамматическим явлениям – глагол и существующая система времён в рамках действительного и страдательного залогов, артикль, имя существительное, имя прилагательное.

Необходимо отметить, что плотный, доступный и систематизированный способ подачи грамматического материала способствует запоминанию грамматического материала, однако не приводит к полному пониманию учащимися как использовать его в контексте по смыслу и не способствует комплексной активации когнитивных и эмоциональных способностей в отработке грамматических явлений.

Третье условие заключается в осуществлении процесса формирования грамматической компетенции на основе холистического подхода с помощью модельного текста.

В своей методической разработке мы решили использовать упражнения по работе с модельным текстом на разных этапах, которые будут наиболее эффективны для достижения желаемого результата.

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

На первом этапе происходит тематический настрой на грамматический материал Present Unreal Conditional. Ученики читают примеры и определяют, что между ними общего, а также дают определение Present Unreal Conditional и называют его формулу.

**If I got a profession, I would be a teacher.**

*Если бы я получал профессию, я был бы учителем.*

**If I were a teacher, I would work at a school.**

*Если бы я был учителем, я бы работал в школе.*

### Рисунок 3 – примеры Present Unreal Conditional

На втором этапе происходит знакомство с модельным текстом, представленного на рисунке 4. Знакомство осуществляется сначала устно – через прослушивание, затем наглядно через раздаточный материал для каждого обучающегося. Обучающимся предлагается прочитать текст с разной интонацией и темпом (грустно, весело, медленно, быстро) и перевести его.

**If I got a profession, I would be a teacher.**

**If I were a teacher, I would work at a school.**

**If I worked at a school, I would like to receive a lot of money.**

**If I wanted to receive a lot of money, I would ask the president of the country to make gifts to teachers.**

**If I asked the president of the country to give gifts to teachers, he would give prizes.**

**If the president of the country gave prizes, teachers would be the happiest people on the planet.**

**If teachers were the happiest people on the planet, they would never get tired of working.**

### Рисунок 4 – Модельный текст

На следующем этапе учащиеся реконструируют недостающие части предложений, что способствует запоминанию формулы употребления данной грамматической конструкции.

**If I got a profession, \_\_\_\_\_.**

**If I were a teacher, \_\_\_\_\_.**

**If I worked at school, \_\_\_\_\_.**

**If I wanted to receive a lot of money, \_\_\_\_\_.**

**If I asked the president of the country to give gifts to teachers, \_\_\_\_\_.**

**If the president of the country gave prizes, \_\_\_\_\_.**

**If teachers were the happiest people on the planet, \_\_\_\_\_.**

### Рисунок 5 – Упражнение на реконструкцию текста

\_\_\_\_\_, I would be a teacher.  
\_\_\_\_\_, I would work at school.  
\_\_\_\_\_, I would like to receive a lot of money.  
\_\_\_\_\_, I would ask the president of the country to make gifts to teachers.  
\_\_\_\_\_, he would give prizes.  
\_\_\_\_\_, teachers would be the happiest people on the planet.  
\_\_\_\_\_, they would never get tired of working.

Рисунок 6 – Упражнение на реконструкцию текста

Активизация речевой деятельности учащегося происходит благодаря анализу в упражнениях, представленных ниже (рисунки 7,8).

**Discuss the following questions with your neighbor:**

- **Would you be happy to work at a school if you were a teacher?**
- **What would you do if you received a lot of money?**
- **Would you get tired of working if you were the happiest person on the planet?**

Рисунок 7 – Упражнение на активизацию речевой деятельности учащегося

**Imagine that you are the president of the country. Tell your classmates what you will do in this case.**

**Use the construction:**

***If I were the president of the country, I would...***

Рисунок 8 – Задание комплекса упражнений на активизацию речевой деятельности учащегося

Далее от учеников требуется составить предложения грамматически и семантически верно в нужном порядке (рисунок 9), а на основе представленной модели (рисунок 10) организовать свой модельный текст на тему по выбору (professions, traveling, hobbies), модифицируя некоторые части.

- |  |   |
|--|---|
| 1. If I got a profession   | a. I would work at a school   |
| 2. If I wanted to receive a lot of money                             | b. I would ask the president of the country to make gifts to teachers |
| 3. If the president of the country gave prizes                       | c. I would be a teacher   |
| 4. If teachers were the happiest people on the planet                | d. teachers would be the happiest people on the planet                |
| 5. If I worked at a school   | e. they would never get tired of working                              |
| 6. If I asked the president of the country to give gifts to teachers | f. I would like to receive a lot of money                             |
| 7. If I were a teacher   | g. he would give prize  |

Рисунок 9 – Упражнений на комбинирование

If I \_\_\_\_\_, I \_\_\_\_\_.  
 If I \_\_\_\_\_, I \_\_\_\_\_.  
 If I \_\_\_\_\_, I \_\_\_\_\_.  
 If I \_\_\_\_\_, I would ask the \_\_\_\_\_.  
 If I asked \_\_\_\_\_, he/she/it/they \_\_\_\_\_.  
 If he/she/it/they \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.  
 If \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

Рисунок 10 – Модель для создания модельного текст

Затем учащиеся презентуют самостоятельно подготовленный материал, читают, сравнивают свой текст с исходным, аргументируют и комментируют свой ответ, оценивают. Для вовлечения оставшихся учеников можно использовать форматы вопрос-ответ, обсуждение и поиск ошибок. Таким образом, рефлексия поможет учащимся закрепить изученный материал.

На последующих отсечках экспериментальной работы, контрольная функция от педагога переходит к самим обучающимся основной общей школы, которые начинают осуществлять самоконтроль полученных знаний и эффективности их применению на практике.

После того, как обучающиеся сигнализируют о готовности сдать предложенные задания, педагог выполняет их проверку, после чего

происходит этап групповой работы над допущенными ошибками, где учитель поправляет учеников, обращает внимание на сделанные неточности.

После этого, наступает этап контроля усвоения изученного на занятии языкового текста, по итогам которого педагог решает – следует ли вернуться к ранее пройденному материалу, чтобы отработать сделанные ошибки или уровень готовности обучающихся основной общей школы позволяет им вступить на более высокий уровень.

Домашнее задание включает в себя выполнение различных упражнений по ходу знакомства с новыми главами, а также необходимость решения грамматического тестирования на проверку усвоения пройденного материала.

### 2.3 Обобщение 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 модели.

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 Б), включающее задание аналогичное в тестировании на констатирующем этапе обучения.

Результаты сформированности грамматической компетенции в обеих группах представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты сформированности грамматической компетенции в контрольной и экспериментальной группах

Группа 1 (экспериментальная)			Группа 2 (контрольная)		
№	Ученик	Баллы	№	Ученик	Баллы
1	Кирилл Б.	13	1	Степан Б.	9
2	Ольга Г.	14	2	Григорий Б.	9
3	Кристина К.	16	3	Анна Д.	13
4	Софья К.	16	4	Лиза Е.	10
5	Ева А.	16	5	Ирина И.	11
6	Софья Н.	12	6	Антон К.	13
7	Семен С.	16	7	Павел М.	9
8	Катя С.	14	8	Николай О.	15
9	Алексей Т.	12	9	Елена П.	15
10	Михаил Т.	13	10	Константин Т.	12
11	Диана Ц.	15	11	Степан С.	10
12	Лев Ш.	13	12	Ксения Д.	13
		Мах. = 16			Мах. = 16
	Средний балл	15,5		Средний балл	11,5

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

- 1) экспериментальная группа:  $13,9 < 15,5 < 16$ ;
- 2) контрольная группа:  $9,4 < 11,5 < 13,6$ .

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

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

Группа 1 (экспериментальная)		Группа 2 (контрольная)	
Уровень	Количество учащихся	Уровень	Количество учащихся
Высокий	5	Высокий	2
Средний	5	Средний	5
Низкий	2	Низкий	5

Соотношение уровней развития грамматической компетенции в контрольной и экспериментальной группах на обобщающем этапе отображено на рисунке 10.

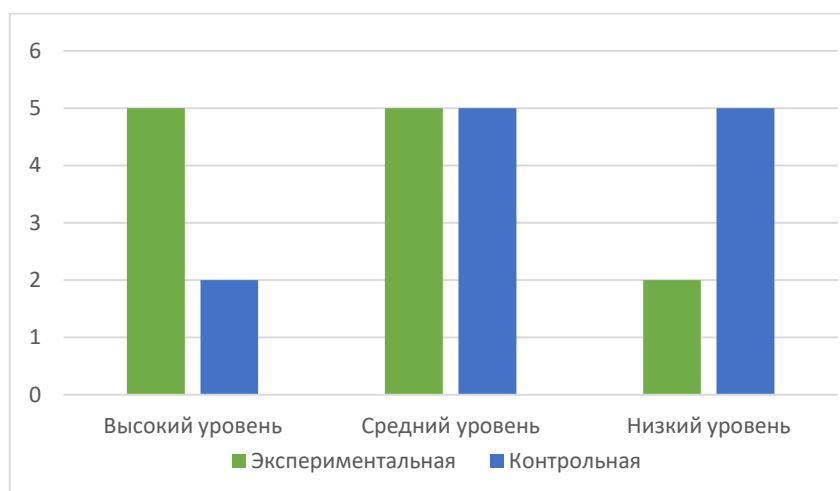


Рисунок 10 – Соотношение уровней развития грамматической компетенции в контрольной и экспериментальной группах на обобщающем этапе

Соотношение уровней сформированности грамматической компетенции в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах представлено на рисунке 11.

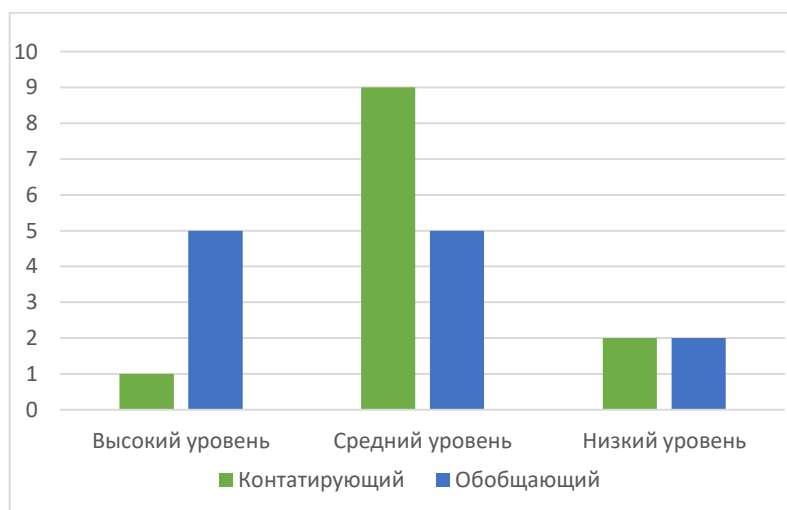


Рисунок 11 – Соотношение уровней сформированности грамматической компетенции в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах



По итогам констатирующего и обобщающего эксперимента результаты контрольной и экспериментальной групп были сопоставлены при помощи критерия Стьюдента (таблица 12).

Таблица 12 – Сопоставление показателей первоначального и итогового контроля

Этап	Показатель Т-критерия Стьюдента	Контрольный показатель
Контрольный	1,65	2,07
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  $K_0$  (3).

$$K_0 = \frac{K_{\text{и}}}{K_{\text{то}}}, (3)$$

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

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

Если значение  $K_0$  больше единицы, используемая технология считается эффективной.

$$K_0 = \frac{15,5}{11,5} = 1,35$$

Полученные результаты говорят об эффективности разработанной модели. Коэффициент эффективности равен 1,35 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 модели.

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, для проверки выдвинутой гипотезы и подтверждения теоретических положений исследования, изученных в первой главе, была организована и проведена опытно-экспериментальная работа. Выбор основного направления экспериментального обучения осуществляется с учетом требований, предъявляемых федеральным образовательным стандартом, а также особенностей обучения в школе с углубленным изучением иностранных языков.

Опытно-экспериментальное обучение включает три этапа: констатирующий, формирующий, обобщающий. Каждый из данных этапов предполагал решения определённых задач.

Во второй главе представлены педагогические условия, содержание, ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию грамматической компетенции на основе холистического подхода.

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.

Апробация разработанной модели и комплекса условий проходила в МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинск с участием 24 обучающихся и 2 студентов-практикантов. Обучение в экспериментальной группе строилось с учетом разработанной нами модели. Коэффициент эффективности обучения составляет 1,35, 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 1,65 на констатирующем этапе), что превышает контрольный показатель 2,07. Полученные результаты подтверждают правильность выдвинутой гипотезы.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В первой главе выпускной квалификационной работы мы рассмотрели 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» [33, с. 22].

Мы выяснили, что формирование грамматических навыков является важнейшим элементом, развивающим навыки говорения, аудирования, чтения и письма.

Также мы выяснили, что обучение иностранному языку – это трудоёмкий процесс, требующий использование различных методологических подходов. Мы подробно раскрыли данные подходы, кроме холистического подхода к обучению грамматике, который намереваемся рассмотреть в отдельном параграфе, учитывая тему нашей выпускной квалификационной работы.

Также в первой главе мы рассмотрели холистический (интегральный) подход к обучению грамматике.

В рамках этого, мы раскрыли понятия «текст» и «дискурс», выявили как они соотносятся.

Мы выявили, что дискурс – это связный текст в совокупности с различными жизненными, социокультурными, психологическими и другими факторами. А значит, что мы можем говорить о модельном тексте, как о главной составляющей холистического подхода.

В своём исследовании мы опирались на работы Т.Н. Хомутовой, которая в своей монографии «Научный текст: интегральный подход»

рассматривает научный текст в интегральной парадигме описания языка через четыре компонента: когнитивные знания, действенные знания, культурный, социокультурный аспект и рефлексия.

Модельный текст должен отвечать всем этим свойствам, чтобы образование было целостным и соответствовало сущности холистического подхода к обучению грамматике.

Мы выяснили, что модельный текст – это специально составленный в учебных целях на определённую тему текст с вкраплёнными грамматическими элементами, который отображает реально возможные ситуации коммуникаций между людьми (например, при общении в магазине, на автобусной остановке, в такси и так далее).

В первой главе мы также изучили моделирование как метод научного исследования, чья суть заключается в сотворении, конструировании искусственного объекта как отражения характерных признаков объекта реального, что создаёт реальную основу для плодотворного изучения, посредством модели, частных явлений, в которых один объект замещает другой.

Мы выявили и рассмотрели в нескольких смыслах категорию «модель», к примеру «модель – это продукт исследовательской деятельности, логическая (знаковая) конструкция, воспроизводящая те или иные характеристики исследуемого нами объекта при условии заранее определенных требований к соответствию этой конструкции объекту» [10, с. 23].

Если взглянуть на моделирование с точки зрения образовательного процесса, то данная деятельность давно применяется в отечественной парадигме образования как практический метод обучения и подразумевает построение моделей и их прикладное применение в учебных целях для развития представлений обучающихся о внутреннем наполнении объектов, являющихся предметом исследования, об их свойствах и характеристиках.

Моделирование даёт неоспоримые преимущества при изучении свойств указанного объекта (оригинала, реального предмета), так как позволяет выявить и с научной точки зрения проанализировать, классифицировать внутренние процессы, связи объекта, которые не видны на первый взгляд и при работе с оригиналом могут быть скрыты для глаз исследователей.

Также мы подробно раскрыли алгоритм работы с модельным текстом и выяснили как составить модельный текст, и как нарисовать модель.

Во второй главе представлены педагогические условия, содержание, ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию грамматической компетенции на основе холистического подхода.

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.

Апробация разработанной модели и комплекса условий проходила в МАОУ «Гимназия №23» г. Челябинск с участием 24 обучающихся и 2 студентов-практикантов.

Обучение в экспериментальной группе строилось с учетом разработанной нами модели.

Коэффициент эффективности обучения составляет 1,35, 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 1,65 на констатирующем этапе), что превышает контрольный показатель 2,07. Полученные результаты подтверждают правильность выдвинутой гипотезы.

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) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 448 с.
2. Бантова, М. А. Методика преподавания математики в начальных классах [Текст] : учебное пособие для учащихся школьных отделений педагогических училищ / М.А. Бантова и др. – Москва : Просвещение, 1976. – 335 с.
3. Бодуэн, де Куртенэ И.А. Значение языка как предмета изучения [Текст] / И.А. де Куртенэ Бодуэн. – Избранные труды по общему языкознанию. – Москва : издательство АН СССР, 1963. – Т. 2. – 391 с.
4. Бим, И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам [Текст] / И.Л. Бим, А.В. Хуторской // Компетенции в образовании : опыт проектирования : сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского. – Москва : научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
5. Бим, И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа [Текст] / И.Л. Бим. – Москва : Новая школа, 1995. – 55 с.
6. Бим, И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации [Текст] / И.Л. Бим. – Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1974. – 120 с.
7. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход [Текст] / И.В. Блауберг. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
8. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.
9. Большая советская энциклопедия [Текст] / сост. В.Н. Садовский. – Москва : Советская энциклопедия, 1969. – 1978 с.
10. Булыгина, Т.В. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / Т.В. Булыгина, С.А. Крылов. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 358 с.

- 11.Виноградов, В.А. Лингвистика и обучение языку [Текст] / В.А. Виноградов. – Москва : Academia, 2003. – 370 с.
- 12.Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) [Текст] : учебное пособие для вузов / отв. ред. Г.А. Золотова. – 3-е изд., испр. – Москва : Высшая школа, 1986. – 640 с.
- 13.Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 223 с.
- 14.Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] : пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2003. – 162 с.
15. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.
- 16.Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как объект интерпретирующего подхода [Текст] / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 22–28.
- 17.Долгина, О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / О.А. Долгина, И.Л. Колесникова. – Москва : Дрофа, 2008. – 432 с.
- 18.Дяченко, С.И. Взаимосвязь арифметического и алгебраического методов решения сюжетных задач как дидактическое средство осуществления поисковой деятельности [Текст] / С.И. Дяченко, Е.Г. Аджамова, А.С. Швыдко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 1. – С. 23–26.
- 19.Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход [Текст] : учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва : МПСИ, 2005. – 216 с.
- 20.Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе [Текст] : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – Москва : Просвещение, 2012. – 96 с.

21.Игнатова, И.Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике [Текст] / И.Б. Игнатова. – Москва : Просвещение, 2007. – 112 с.

22. Кашенкова, И.С. Роль грамматической компетенции при определении целей обучения грамматической стороне иноязычной речи специалистов-международников [Текст] / И.С. Кашенкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 8(26). – С. 80–83.

23.Красильникова, В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Текст] : учебное пособие / В.А. Красильникова. – Москва : Дом педагогики, 2006. – 231 с.

24.Крузе, Б.А. Мультимедийная компетентность учителя [Текст] / Б.А. Крузе // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 82–85.

25.Кузнецова, Е.П. Роль грамматических навыков в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции [Текст] / Е.П. Кузнецова, С.А. Девятова // Современная филология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Самара : АСГАРД, 2017. – С. 53–55.

26.Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 7–11.

27.Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

28.Левенберг, Л.Ш. Рисунки, схемы и чертежи в начальном курсе математики [Текст] / Л. Ш. Левенберг. – Москва : Просвещение, 2011. – 168 с.

29.Леонтьев, А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков [Текст] : лекция-доклад / А.А. Леонтьев. – Москва : исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с.

30.Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев.

– Москва : Смысл, 1997. – 309 с.

31. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

32. Марчук, Е.Г. Педагогические условия формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе [Текст] / Е.Г. Марчук // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4 (7). – С. 175–177.

33. Мерзляков, С.В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку [Текст] / С.В. Мерзляков // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 11–22.

34. Мильруд, Р.П. Грамматическая компетенция учащихся: программа работа, нейронная сеть или картина мира? [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 2013. – № 5. – С. 12–18.

35. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 7. – С. 20–26.

36. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : федеральный закон [принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.] // Собрание законодательства РФ. – 31.12.2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.

37. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Текст] : приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2011. – № 9.

38. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [Текст] : Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 // Российская газета. – 2012. – 21 июня. – № 139.

39. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия) [Текст] / Москва : МГЛУ,

2005. – 107 с.

40.Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике [Текст] / А.А. Потебня. – Т. 1-2. – Москва : Наука, 1958. – 313 с.

41.Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / А.А. Реан. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

42. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 239 с.

43. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранного языка : Базовый курс лекций [Текст] : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2003. – 239 с.

44. Стойлова, Л.П. Математика [Текст] : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. – 3-е изд., стер. / Л.П. Стойлова. – Москва : Академия, 2013. – 464 с.

45.Сурыгин, А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке [Текст] / А.И. Сурыгин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2000. – 230 с.

46. Таюрская, Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция : зарубежный и российский опыт [Текст] / Н.П. Таюрская // Гуманитарный вектор. – 2015. – №1 (41). – С. 83–87.

47.Утехина, А.Н. Теоретические и практические вопросы языкового образования [Текст] / А.Н. Утехина. – Москва : Просвещение, 2003. – 90 с.

48.Фортунов, Ф.Ф. Избранные труды (в 2-х томах) [Текст] / Ф.Ф. Фортунов. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1957. – 924 с.

49.Хомутова, Т.Н. Научный текст : интегральный подход [Текст] : монография / Т.Н. Хомутова. – Челябинск : издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 333 с.

50.Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст] / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 4. – С. 15–19.

51.Цатурова, И.А. Тестирование устной коммуникации [Текст] :

учебно-методическое пособие / И.А. Цатурова, С.Р. Балуюн. – Москва : Высшая школа, 2004. – 127 с.

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

53. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. – Москва : Едиториал УСС, 2004. – 99 с.

54. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – Москва : Наука, 1966. – 302 с.

55. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст] / А.Н. Щукин. – Москва : Астрель; АСТ; Хранитель. – 2008. – 752 с.

56. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика [Текст] : учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2004. – 416 с.

57. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск : РБИУ, 2010. – 316 с.

58. Álvarez, T. Textos expositivo-explicativos y argumentativos [Argumentative and expository-explanatory texts]. Barcelona, ES : Octaedro, 2001. – 131 p.

59. Chomsky N. Topics in the Theory of Generative grammar. – The Hague, 1966. – 213 p.

60. Common European Framework of Reference for languages : Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg : Language Policy Unit, 1996. – 190 p.

61. Ferretti, R. P., Andrews-Weckerly, S., & Lewis, W. E. Improving the argumentative writing of students with learning disabilities : Descriptive and normative considerations. Reading & Writing Quarterly, 23(3), 2007. – 285 p.

62. Straus J. The blue book of Grammar and Punctuation / J. Straus, L. Kaufman, T. Stern. – San Francisco : Jossey-Bass, 2008. – 153 p.

63. 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.

64. Thornbury S. How to teach writing / S. Thornbury. – England : Pearson ESL, 1999. – 182 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### 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

It was about 6pm when I heard a knock on the door. It \_\_\_\_\_

Jason, my teenage neighbour. He looked cold and upset. **(BE)**

«What's wrong, Jason?»

«I \_\_\_\_\_ my key and I can't get into my house» **(LOSE)**

«Come in. Today's not a day for long walks, or long waits». I looked out the window. It \_\_\_\_\_ hard and it was windy. **(SNOW)**

The weather was getting \_\_\_\_\_ every hour. **(BAD)**

Jason \_\_\_\_\_ off his coat and boots. **(TAKE)**

His \_\_\_\_\_ were wet and I gave him a pair of socks to change into.

A cup of hot tea and some biscuits soon made the boy feel warm. **(FOOT)**

«Where are your parents, Jason?»

«I \_\_\_\_\_. **(NOT KNOW)**

I can't call them because of this», he pulled his phone out of his pocket and showed it to me – the screen \_\_\_\_\_ and the phone was obviously dead. **(BREAK)**

Jason focused on the food again. He took his biscuit and said: «I wish my mum could make biscuits like this».

#### №2

«Hey, look what I \_\_\_\_\_!» a man sitting several metres upstream proudly showed us his bag. There was a large fish in it. **(CATCH)**

«Good job» Dad \_\_\_\_\_ and everyone became quiet again. **(SAY)**



«How long do we have to wait? When will they bite»? I whispered. «I \_\_\_\_\_». Dad whispered back and a moment later he was holding a little, silver fish. **(NOT KNOW)**

«See»? he turned to me. “But this one is too small. We’d better let it go and wait for the next one.” And he let \_\_\_\_\_ fish go. **(HE)**

The second fish was \_\_\_\_\_ than the first one and soon Dad caught a few more. **(BIG)**

«If it goes on like this, mum \_\_\_\_\_ us a great dinner,” he said. **(COOK)**

We kept fishing till noon but I didn’t catch anything \_\_\_\_\_ and got really bored with it. **(I)**

To me, it \_\_\_\_\_ a stupid waste of time but I certainly wasn’t going to tell Dad that. He wouldn’t have liked it. **(BE)**

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### 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. If the directors \_\_\_\_\_ (**GIVE**) money now, they would have made a brighter full-length film.

#### 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. If you constantly \_\_\_\_\_ (**FEEL**) panic, you would not be able to live in peace.