

А.Ж. Акшолокова¹ , Т.А. Меркибаев^{2*} , Л.А. Бугенова³ 

¹Египетский университет исламской культуры Нур-Мубарак, Казахстан, г. Алматы

²Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

³Международная образовательная корпорация

«Казахско-Американский университет», Казахстан, г. Алматы

*e-mail: tmerkibaev@bk.ru

КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ ГЛАГОЛОВ В РУССКОМ, КАЗАХСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается бинарная категория времени глаголов в русском, английском, казахском языках с точки зрения формирования грамматической компетенции, раскрывается значение и употребление терминов «компетентность» и «компетенция», дается определение термина «компетенция». В силу переустановки целей методики на результативное практическое овладение способами речевого поведения в определённых ситуациях. Поэтому в последние десятилетия научная педагогическая мысль направлена на попытки классифицировать систему компетенций/компетентностей и их дескрипторов. Грамматика как один из важных аспектов языка, с помощью которого обеспечивается формирование умений устного и письменного общения, во все времена находилась в центре научных споров, дискуссий о её месте, роли и значении при обучении языку. В настоящее время грамматика является частью содержания программ обучения языкам, поэтому её роль следует рассматривать именно в аспекте учебной деятельности. В качестве примера модели Э.А. Штульмана на примере контрольных срезов по определению уровня сформированности грамматической компетенции при обучении русскому языку. Особенно важно место грамматики в освоении языкового материала для английского языка, отличающегося строгим порядком построения речевого высказывания. В ходе исследования была проведена экспериментальная работа в шести группах (три экспериментальные и три контрольные) по формированию грамматической компетенции на основе категории времени глаголов, по результатам которого были разработаны критерии измерения уровня сформированности грамматической компетенции при обучении разным языкам. Коэффициент педагогической эффективности эксперимента составил 1.4.

Ключевые слова: время, категория, компетенция, методика, знание, обучение, навык, умение, ситуации, коммуникативные задачи.

A.Zh. Aksholakova¹, T. Merkibaev^{2*}, L.A. Bugenova³

¹Egyptian University of Islamic Culture Nur-Mubarak, Kazakhstan, Almaty

²Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

³International Educational Corporation «Kazakh-American University», Kazakhstan, Almaty

*e-mail: tmerkibaev@bk.ru

The category of verb tense in the Russian, Kazakh and English languages based on the formation of grammatical competence

The article examines the binary category of verb tense in the Russian, English, Kazakh languages from the point of view of the formation of grammatical competence, reveals the meaning and use of the terms “competence” and “competency”, defines the term “competence”. By virtue of resetting the objectives of the methodology to effective practical mastery of the ways of speech behavior in certain situations. Therefore, in recent decades, scientific pedagogical thought has been focused on attempts to classify the system of competencies and their descriptors. Grammar, as one of the important aspects of language, through which the formation of oral and written communication skills is ensured, has always been at the center of scientific disputes, discussions about its place, role and significance in language teaching. Currently, grammar is part of the content of language teaching programs, so its role should be considered precisely in the aspect of educational activity. As an example of E.A. Shtulman's model, using the example of control sections to determine the level of formation of grammatical competence in teaching the Russian language. Especially important is the place of grammar in the development of language material for the English language, characterized by a strict order of construction of speech utterance. In

the course of the study, experimental work was carried out in six groups (three experimental and three control) on the formation of grammatical competence based on the category of verb tense, according to the results of which criteria for measuring the level of formation of grammatical competence in teaching different languages were developed. The coefficient of pedagogical efficiency of the experiment was 1.4.

Key words: time, category, competence, methodology, knowledge, training, skill, skill, situations, communicative tasks.

Ә.Ж. Ақшолақова¹, Т.А. Меркибаев^{2*}, Л.А. Бугенова³

¹Мысыр ислам мәдениеті университеті Нұр-Мұбарак, Қазақстан, Алматы қ.

²Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

³Халықаралық білім беру корпорациясы

«Қазақ-Американдық университет», Қазақстан, Алматы қ.

*e-mail: tmerkibaev@bk.ru

Орыс, қазақ және ағылшын тілдеріндегі етістіктер уақытының санаты негізінде грамматикалық күзіреттілікті қалыптастыру

Мақалада грамматикалық күзіреттілікті қалыптастыру тұрғысынан орыс, ағылшын, қазақ тілдеріндегі етістіктер уақытының екілік категориясы қарастырылады, “құзырет” және “құзыреттілік” терминдерінің мағынасы мен қолданылуы ашылады, “құзыреттілік” терминінің анықтамасы беріледі. Белгілі бір жағдайларда сөйлеу мінез-құлқының әдістерін тиімді практикалық игеру әдістемесінің мақсаттарын қайта анықтауға байланысты. Сондықтан, соңғы онжылдықтарда ғылыми педагогикалық ой құзырет/құзыреттілік жүйесін және олардың дескрипторларын жіктеуге бағытталған. Грамматика ауызша және жазбаша қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруды қамтамасыз ететін тілдің маңызды аспектілерінің бірі ретінде барлық уақытта ғылыми пікірталастардың, оның тілді оқытудағы орны, рөлі мен маңызы туралы пікірталастардың орталығында болды. Қазіргі уақытта грамматика тілдерді оқыту бағдарламаларының мазмұнының бөлігі болып табылады, сондықтан оның рөлін оқу іс-әрекеті аспектісінде дәл қарастыру керек. Үлгі ретінде орыс тілін оқытуда грамматикалық күзіреттіліктің қалыптасу деңгейін анықтауға арналған бақылау бөлімдері мысалында Э.А.Штульман моделінің мысалы ретінде. Ағылшын тілі үшін тілдік материалды игерудегі грамматиканың орны ерекше маңызды, ол сөйлеу сөзін құрудың қатаң тәртібімен сипатталады. Зерттеу барысында етістіктердің уақыт категориясы негізінде грамматикалық күзіреттілікті қалыптастыру бойынша алты топта (үш эксперименттік және үш бақылау) эксперименттік жұмыс жүргізілді, оның нәтижелері бойынша әртүрлі тілдерді оқыту кезінде грамматикалық күзіреттіліктің қалыптасу деңгейін өлшеу критерийлері жасалды. Эксперименттің педагогикалық тиімділігінің коэффициенті 1.4 болды.

Түйін сөздер: уақыт, санат, құзыреттілік, әдістеме, Білім, Оқыту, дағды, дағды, жағдаяттар, коммуникативтік міндеттер.

Введение

Компетенция обучающегося включает способности речевого мышления и речевой деятельности, совокупность способностей (когнитивных, креативных, исследовательских) и адекватной адаптации в профессиональном сообществе, самообразования как смысла и способа жизнедеятельности. В связи с этим, «на первый план выходит не объем усвоенных знаний или алгоритмы их воспроизведения по образцам, а ключевые компетенции, творческий подход к решению учебных и жизненных проблем, умения самостоятельно приобретать знания и применять их в ситуациях, близких к будущей профессиональной деятельности» (Звонников В.И., 2009:17).

Ориентирование на функциональную грамотность содержания образования включает со-

вокупность компонентов, которые решают одну последовательную цель – формирование конкретных компетенций. Элемент системы компетенций дифференциация определенных результатов вытекает из распределения, т.е. ранжирования продукта процесса.

Сформировать указанную систему компетентности требует совокупности соответствующих методов, опирающихся на практическом закреплении знаний. В данной работе представлена попытка формирования грамматической компетенции, как составляющей коммуникативной компетенции при изучении русского, казахского и английского языков.

Современная парадигма методики обучения иноязычному общению основывается на принципах личностно-ориентированного обучения (Барышников Н.В., 2003). Концептуальное пере-

осмысление теоретических и практических составляющих методики привело к пересмотру также и всего инструментария, используемого в процессе взаимной трансляции в обучении.

Ключевым моментом смены ориентиров методики стала переустановка целей на результативное практическое овладение способами поведения в определённых ситуациях.

Обзор литературы

Формирование концепции компетентностного подхода ставит перед нами проблему терминологического употребления слов «компетентность» и «компетенция», и необходимости единого определения их содержания, а также четкого разделения этих понятий. Так О.В. Усачева, анализируя понятие «компетентность» отраженное в работах В.М. Штепеля, В.М. Безруковой, В.А. Демина, Ю.Г. Татура, Р.П. Мильтруда и некоторых словарях, приходит к мнению, что «Компетентность – это совокупность компетенций, наличие знаний и опыта необходимых для осуществления продуктивной профессиональной деятельности» (Усачева О.В., 2007: 16). Таким образом, под компетентностью понимается совокупность знаний, умений и навыков, а также определённых личностных качеств, которые реализуются в процессе решения определённых практических задач. Компетенция же – комплекс этих знаний, умений и навыков.

Рабочим для методик последних десятилетий стал термин Н.Хомского «компетенция», обозначающий характерную для человека особенность в выполнении различных видов деятельности на основе приобретенных знаний, умений и навыков (Разуваева Т.А., 2010: 267). Затем в ходе научной полемики термин стал расширяться, дополняться различным содержанием. Так, авторское терминологическое сочетание «лингвистическая компетенция» был заменен на другой – «коммуникативная компетенция», впервые был внедрен этнологом Д. Хаймсом (цит. по Н.И. Гезу, 2008: 180) – под которой стали подразумевать способность общаться, используя средства языка, то есть решать коммуникативные задачи путем выбора определённой речевой стратегии в конкретной ситуации.

Конец XX века ознаменован вхождением в оборот нового термина – «ключевые компетентности» (Маршуба О.А., 2014: 27), которые стали рассматриваться в контексте социального заказа общества к выпускнику образовательного учреждения различных ступеней. Отмечает-

ся, что детально данное понятие в современной российской и зарубежной педагогической науке осуществила Е.А. Садовская (Маршуба О.А., 2014: 27). С 60-х годов прошлого века в описании кадровых потребностей различных производств появляется словосочетание «профессиональные компетентности» (Панфилова О.И., 2016: 3), которое служит для описания качества рабочей силы, выходящей за пределы определённых профессиональных умений и навыков, связывающейся со способностью работника развиваться, соответствовать профессиональной ситуации в контексте профессиональных требований, совершенствоваться вместе с развитием технологий. Хотя существуют многочисленные исследования в данном русле оно «...не стало общепринятым и однозначно определённым» (Трофименко М.П., 2010: 12).

В 90-е годы в требованиях, которые предъявляет рынок труда к работникам, появились такие качества, которые прямо не связываются с тем или иным производством, но позволяют человеку успешно решать задачи в разнообразных, динамично изменяющихся ситуациях. Это и были так называемые «ключевые компетентности», понимаемые как универсальные готовности выполнять те или иные действия в случае необходимости (Федяев Д.М., 2011: 6). На сегодняшний день эти требования касаются этих универсальных способностей, а не охвата знаний, которые могут устареть по мере ускорения научно-технического прогресса и цифровизацией, изменением требований к работнику на рынке труда. Цель обучения в современном образовании состоит в формировании знания, поведенческих моделей, ценностей, которые могут обеспечить ему конкурентоспособность в сегодняшних условиях жизни, которая во многом зависит от способности овладения новыми технологиями, к адаптации, ориентации в информационном пространстве. Таким образом, идея компетентностного подхода родилась в ответ на глобальный запрос рынка труда.

Образование в Казахстане также движется в русле формирования ключевых компетентностей граждан средствами образования, что впервые было заложено в Государственных стандартах образования, которые отсылают к основным готовностям, провозглашенным странами Западной Европы в 1997 году, через год – в Балтии, позже в Северной Америке, Австралии и Новой Зеландии (Кунанбаева С.С., 2005: 167). Специфичные подходы с учетом регионального компонента сходятся в общем понимании ком-

петентностей как освоенных способов деятельности. Новаторский подход к осознанию образовательного результата означает использование технологий, которые в совокупности образуют новое пространство знаний, умений, навыков, приводящих к функциональному результату, оцениваемому с новых позиций.

Вышесказанное приводит к выводу, что определённый набор ключевых компетентностей становится основанием для запроса работодателей к системе образования, и он может варьироваться в зависимости от конкретной экономической и социальной ситуации в конкретной стране или определённом регионе. Отметим наиболее близкие моменты, на основе которых формируются необходимые качества, требуемые от выпускников:

- способность разрешать проблемы, т.е. готовность анализировать нестандартные ситуации, ставить цели и соотносить их с возможностями, планировать результат своей деятельности и разрабатывать алгоритм его достижения, оценивать результаты своей деятельности, что позволяет принять самостоятельное решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь;

- под технологической компетентностью понимается готовность понимать алгоритмы, технологические цепи, к их соблюдению, к освоению и пониманию, а также соблюдению технологий деятельности в условиях жизнедеятельности;

- информационная компетенция осознается как готовность использовать информационные ресурсы, критически отбирать информацию, конструировать соответствующие выводы с тем, чтобы запланировать, решить и осуществить свою деятельность;

- социальная компетенция предполагает наличие способности коррелировать свои устремления и интересы окружающих;

- коммуникативная компетенция означает способность извлекать информацию в диалогическом общении, излагать свою позицию в моно- и диалогическом форматах на основе толерантности как принятия другой точки зрения в целях решения поставленных задач;

- компетенция в области самообразования вытекает из технологической компетенции, и понимается как способность к выявлению находить пробелы в собственном образовании, корректировать с учетом поставленных задач, в итоге, которая позволяет изменить профессиональную траекторию в случае необходимости,

способность самостоятельно использовать знания для решения поставленных задач;

- Кэмбриджский экзаменационный синдикат выдвигает на верхний уровень иерархии компетенций/компетентностей «личностную» компетенцию, в которую входят все остальные (Мильруд Р.П., 2007: 102), тогда как в российской педагогике вариантом такой компетенции является компетенция самоменеджмент. Самоменеджмент, в данном случае, овладение субъектом деятельностью, и первым признаком овладения этим навыком является факт управления этой деятельностью, и полного осознания себя в ней, т.е. самоуправление своими навыками.

Под компетенцией в образовании понимается: готовность субъекта направить ресурсы внешнего/внутреннего содержания для решения поставленных задач. Подготовка к решению задач здесь означает постановку цели и ее выполнении в каждой новой создавшейся ситуации.

Грамматическая компетенция входит в состав коммуникативной и потому логично продолжает систему готовностей, формируемых в образовательном процессе. Грамматика как один из важных аспектов языка, с помощью которого обеспечивается формирование умений устного и письменного общения, во все времена находилась в центре научных споров, дискуссий о её месте, роли и значении при обучении языка. В настоящее время грамматика является частью содержания программ обучения языкам, поэтому её роль следует рассматривать именно в аспекте учебной деятельности. Особенно важно место грамматики в освоении языкового материала для английского языка, отличающегося строгим порядком построения речевого высказывания.

Для определения грамматической компетенции необходимо дифференцировать понятия «компетентность» и «компетенция». Компетентность – это результат образования, выражаемый в освоении субъектами образовательного процесса конкретным набором (меню) способов деятельности по отношению к какому-либо предмету воздействия. Важность этого образовательного результата состоит в том, что, овладевая каким-либо способом деятельности, обучающийся присваивает навык (когда говорят о «способе деятельности» вместо «способности совершать действия»), то говорится о том, что присваивается, прежде всего, цель, – ситуация, которая позволяет осознать процесс самоменеджмента, синтез разнообразных результатов образования (ЗУН, ценностных ориентиров и т.п.), так как

можно скопировать действия, но не деятельность, последнее только присваивается; таким образом идет формирование набора ресурсов, образующий компетенции (Шукин А.Н., 2012: 126). Компетентность в таком аспекте понимается как ценный образовательный результат, приставляющий набор способов деятельности, востребованных социальной действительностью, соответствующий конкретной ситуации, что, собственно, и требуется от претендента на рабочее место. При этом предполагается, что однажды сформированный пакет умений, знаний и навыков имеет потенциал постоянного обновления и корректируется в соответствии с актуальной ситуацией.

Долгая полемика в сфере сопоставления знаний умений навыков и других результатов обучения и компетенций/компетентностей как принципиально иного выхода процесса обучения позволяет сделать следующие выводы (Зиновьева, Т.И., 2016: 9). Знание определяется как присвоенная информация, умение – как способность выполнять теоретическое или практическое действие, навык – как автоматизированное умение, компетенции – алгоритмы реализации знаний, умений, навыков. Таким образом, ключевым словом здесь становится алгоритмизация всего, что и достигается в образовательном процессе.

По сравнению с результатами в рамках изолированных знаний, умений и навыков компетенции носят интегративный характер и проявляются в определенных ситуациях, носят потенциальный характер; решают комплексные задачи, тогда как ЗУН как элементы компетенции направлены на решение одной конкретной задачи. Компетенция не носит автоматизированный характер; и самое главное – в отличие от умения – переносима (связана с целым классом предметов), совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетентностями: интегрирует с другими видами компетенции, а также выступает как ресурс.

Субъектность. Данное свойство выступает как деятельность, а не информация. Для компетенций характерна нестрогая классификация. То же можно сказать и о структуре, то есть о составляющих элементах, дескрипторах. Это обусловлено тем, что деятельность, как правило, включает сумму нескольких умений, которые не всегда возможно вычленишь. При этом внешний запрос к системе образования не будет подчинен структуре любой классификации: он будет

описывать не результат образования человека (компетенция), а результат его деятельности. Тем не менее, классификация здесь необходима, причем выделены должны быть дескрипторы не на теоретических основах, а на дидактических, поскольку без этого затруднено планирование, мониторинг и оценка результатов достижений обучающихся. Поэтому в последние десятилетия научная педагогическая мысль направлена на попытки классифицировать систему компетенций/компетентностей и их дескрипторов.

Материалы и методы

Материалом для конструирования заданий, направленных на формирование грамматической компетенции, стали лексические темы в рамках преподавания русского языка в казахоязычной аудитории, казахского языка в русскоязычной аудитории, английского языка в казахоязычной аудитории двух уровней – В1 и В2. Соответственно в модели выделяется три блока заданий: русский язык, английский язык, казахский язык.

В методической системе мы выделили четыре уровня заданий:

I. Восприятие и репродукция.

II. Подстановка

III. Трансформация

IV. Стратегическая коммуникация (Антонова Е.С., 2013: 264).

Данные четыре уровня делятся на три типа модельных заданий: репродуктивного типа, имитационного типа, продуктивного типа. Становится ясно, что I уровень относится к репродуктивному типу, II и III – имитационного, IV – продуктивного типа.

Кроме данной дифференциации упражнения делятся также в зависимости от заключенной в них основы категории времени глагола.

Предлагаем следующие задания на закрепление грамматического навыка в этой области бинарности глаголов движения:

Соотношение упражнений для развития устной, письменной речи, аудирования, чтения и ряд других вопросов.

Результаты и обсуждения

Методическая система в контексте бинарных глагольных оппозиций основывается на следующем. Каждый из языков имеет свои особенности глагольных парадигм. Тем не менее можно

отметить общие концептуальные для методики преподавания языков моменты. Так, во всех трех – русском, казахском и английском языках – глагол позиционируется как основная часть речи, обозначающая действие. Тем не менее для определения бинарности и формирования компетенций в рамках данного свойства глаголов имеет в каждом из языков свои особенности. Именно на них были ориентированы задания методики формирования грамматической компетенции в каждом из языков. Кроме тех четырех типов заданий, которые были описаны выше, задания классифицируются в зависимости от конкретной выполняемой обучаемыми задачи в рамках глагольных оппозиций, реализуемых в речи.

В русском языке мы выделили следующие типы заданий:

1. Заполнение таблицы соответствующими глагольными формами, сконструированными из данного инфинитива.
2. Выбор семантически подходящего вида в оппозиционной глагольной паре.
3. Выбор нужного глагола в оппозиционной паре «совершенный вид – несовершенный вид».
4. Конструирование предложений с данными оппозиционными парами.
5. Отбор из готового текста глаголов, находящихся в семантической оппозиции.
6. Нахождение в русском языке паремий с бинарными глагольными оппозициями.
7. Конструирование предложений в рамках оппозиции результативные/процессуальные глаголы.

Разработка модели формирования грамматической компетенции на основе бинарности глаголов в казахском языке была подведена к практическому применению следующих типов заданий:

1. Конструирование предложений с употреблением определенной временной формы глагола.
2. Чтение с акцентуацией временных форм глагола.
3. Заполнение пропусков соответствующими временными формами глаголов.
4. Образование временных глагольных форм на основе инфинитива.
5. Перевод с русского на казахский язык и определение глагольных оппозиций в полученном тексте.
6. Перевод глаголов из одной временной формы в другую.
7. Конструирование парных предложений с разными глагольными формами.

8. Конструирование ответов на вопросы с разными временными формами одного и того же глагола.

9. Подбор антонимов к глаголам.

10. Составление конструкций в оппозиции «единственное число» – «множественное число» глаголов.

11. Составление текстов с глаголами в оппозиции «единственное число» – «множественное число».

12. Подбор вопросов к готовым ответам.

13. Замена глагола оппозиционным антонимичным.

14. Определение глагольных оппозиций в казахских паремиях.

15. Распределение данных предложений в группы в зависимости от временных форм глаголов в них (предложения с одним глаголом).

16. Составление текстов с трансформацией временных форм данных глаголов.

17. Выбор соответствующей глагольной формы из двух предложенных.

При разработке модели формирования грамматической компетенции на основе бинарности глагольных форм в английском языке мы ориентировались на особенности функционирования глаголов в речи и на их оппозиционную бинарность. Данный методический момент обусловлен достаточно сложной системой 16 времен активного залога, которые необходимо вывести из теоретического осознания обучающимся через уровень распознавания в активную речевую форму (Федотова Н.Л., 2013: 92). При составлении методики овладения компетенцией в области временных форм английского языка нами обращается внимание на следующие моменты, которые и составляют основание классификации заданий:

1. Чтение с акцентуацией употребления временных форм глагола.
2. Согласование времени глагола в конкретном предложении.
3. Определение отношение высказывания к контексту момента речи реального говорящего или к контексту прошлого.
4. Установление одновременности или последовательности действия, выраженного глаголом.
5. Заполнение пропусков в диалоге соответственно характеру действия, выражаемого глаголом.
6. Самостоятельное конструирование связного текста на основе прослушанного/увиденного,

акцентируя момент одновременности действия глагольной формы сказуемого в одном из времен.

7. Перевод паремий с глагольными оппозициями.

8. Нахождение глагольных оппозиций в текстах (Красикова Е., 2011: 10).

Как видим, специфика бинарных оппозиций в трех языках обуславливает характер разрабатываемых заданий.

Содержание и структура теста разрабатывалась с опорой на принципы Э.А. Штульмана, которые обосновывают следующее:

1. Каждый тест соотносится с рабочей гипотезой, целью и задачами эксперимента.

2. Ясность и четкость теста.

3. Измеряемые параметры должны быть четкими и оцениваемыми.

4. Методика проведения среза должны соответствовать характеру эксперимента.

5. Материал теста должен быть сильным.

6. Длительность теста должна соответствовать целям, задачам эксперимента и возможностям испытуемых.

7. Постепенный характер усложнения заданий.

8. Предварительное определение количественных и качественных критериев оценивания (Штульман Э.А., 1971: 37).

Эксперимент

При проведении экспериментальной работы с целью формирования грамматической компетенции на основе бинарности глагольных форм при формировании ключевых компетенций при изучении русского языка в казахоязычной аудитории, казахского языка в русскоязычной аудитории, английского языка в казахоязычной аудитории мы ориентировались на особенности функционирования глаголов в речи и на их оппозиционную бинарность.

Приводим в качестве примера модели контрольных срезов на определение уровня сформированности грамматической компетенции при обучению русскому языку, которые представлены в таблице 1, тогда как результаты эксперимента при обучении русскому языку представлены в таблице 2.

Таблица 1 – Грамматические компетенции при обучении русскому языку

Язык обучения	Модуль	Типы контрольных заданий	Критерии оценивания
Русский язык	Знание	Различение временных глагольных форм, типов спряжений	20 – различает временные глагольные формы. 25-29 – допускает ошибки при изложении теоретических положений по времени глагола и спряжению; 15-24- имеет частично освоенное знание в области глагольных временных форм и спряжению глагола. 1-14 – имеет небольшой объем знаний по грамматическим формам глагола. 0 - Указанные знания отсутствуют.
	Умение	Адекватное изменение глаголов по временам, спряжение, замена глагольных форм, нахождение оппозиционных глагольных пар	40-35 – различает временные формы глагола и/или определяет спряжение глагола, безошибочно выбирает соответствующее окончание в глагольной форме, находит бинарные оппозиции в предложенном контексте или находит вне контекста. 25-34 – различает временные формы глагола и определяет спряжение, но допускает ошибки; подбирает окончания в глагольных формах, правильно/частично правильно выбирает соответствующую глагольную форму. 15-24- допускает большое количество ошибок в отборе глагольных форм, неправильно определяет окончание глаголов. 0-14 – затрудняется в выборе правильной глагольной формы, не может объяснить свой, чаще всего, интуитивный, выбор. -0 – умения отсутствуют
	Применение	Решение коммуникативных задач через использование грамматических форм	40 – 35 – успешно решает задачи устной и/или письменной коммуникации, выбирая нужную глагольную форму, определяет бинарную оппозицию, самостоятельно конструирует бинарные конструкции. 25-35 – допускает небольшой процент ошибок в отборе глагольных конструкций при решении коммуникативных задач, связанных с выбором компонентов бинарной оппозиции. 15-24 – затрудняется в решении коммуникативных задач устного/письменного характера вследствие неправильного отбора глагольных форм и неумения их дифференциации. 1-14 – бессистемное употребление глагольных форм без осознания их грамматической роли в высказывании, затруднения в решении коммуникативных задач устного/письменного характера. 0 – неумение решать коммуникативные задачи устного/письменного характера, сопряженные с отбором глагольных форм.

Таблица 2 – Результаты эксперимента в группах по обучению русскому языку (контрольные группы)

		Входной срез	Выходной срез	Прирост
1	C1	65	92	16
2	C2	60	88	28
3	C3	70	85	15
4	C4	45	60	15
5	C5	69	92	23
6	C6	82	90	8
7	C7	70	95	25
8	C8	68	90	22
9	C9	90	97	7
10	C10	80	93	13
11	C11	75	93	18
12	C12	78	95	17
13	C13	60	89	29
14	C14	70	89	19

Данные, изложенные в таблице «Результаты эксперимента в группах по обучению русскому языку», представлены в форме диаграммы ниже в диаграмме 1.

Результаты экспериментальной работы по определению результатов компетенции знания категории времени в русском языке в экспериментальной группе представлены в таблице 3.

Данные, изложенные в таблице «Результаты срезов в экспериментальной группе», представлены в форме диаграммы ниже в диаграмме 2.

В ходе исследования, мы сравнили результаты экспериментальных групп с результатами контрольных групп, выводы были отражены в таблице 4.

При формировании вышеуказанных данных в виде диаграммы №3 можно наглядно увидеть разницу уровне приобретенных компетенций.

Как показывают данные выше результаты экспериментальной деятельности уровень сформированности грамматической компетенции можно выразить в виде таблицы 5.

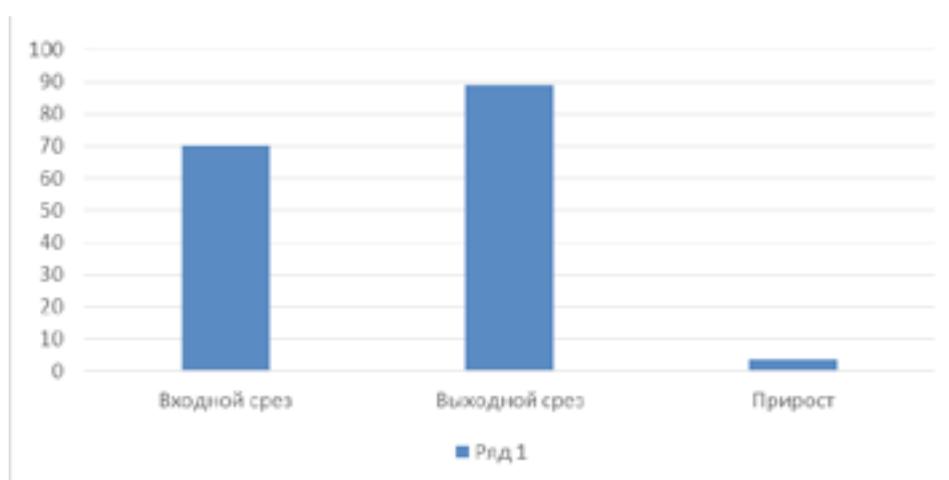
**Диаграмма 1** – Результаты эксперимента в группах по обучению русскому языку (контрольные группы)

Таблица 3 – Результаты эксперимента в группах по обучению русскому языку (экспериментальные группы)

		Входной срез	Выходной срез	Прирост
1	C1	50	75	25
2	C2	65	83	18
3	C3	70	85	15
4	C4	45	60	15
5	C5	69	81	12
6	C6	82	90	8
7	C7	74	88	14
8	C8	68	89	21
9	C9	90	96	6
10	C10	85	87	2
11	C11	77	93	16
12	C12	87	97	10
13	C13	76	86	10
14	C14	72	85	12
15	C15	72	85	13

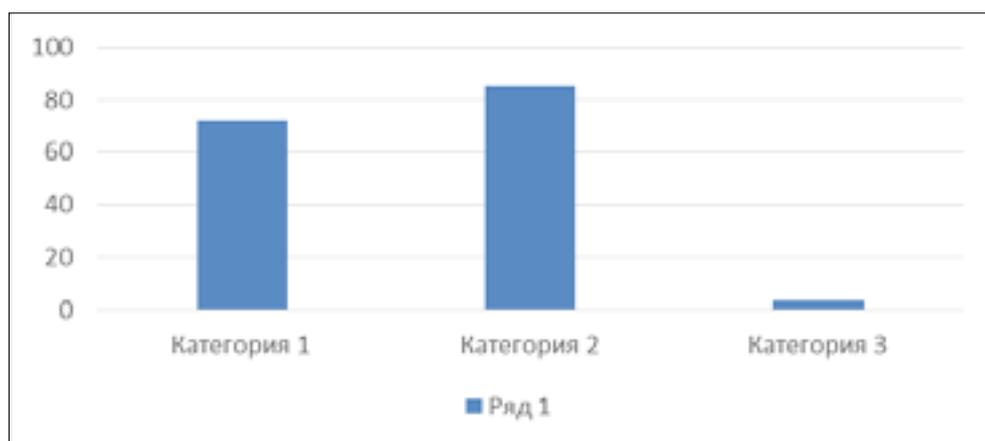


Диаграмма 2 – Результаты эксперимента в группах по обучению русскому языку (экспериментальные группы)

Таблица 4 – Сравнительная характеристика результатов эксперимента

№	Срезы			
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	70.1	89	89	85.3



Диграмма 3 – Сравнительная характеристика результатов эксперимента

Таблица 5 – Уровень сформированности грамматической компетенции

Набранные баллы	Процент правильных ответов	Уровень сформированности ГК
24 – 30	80 – 100	высокий
18 – 23	60 – 79	средний
менее 18	менее 60	низкий

Выводы

В ходе изучения категории времени глаголов с позиции формирования грамматической компетенции, осуществлено разграничение понятий «компетентность» и «компетенция». Так «компетентность» – совокупность знаний, умений и навыков, при решении определённых практических задач, тогда как «компетенция» – это комплекс этих знаний, умений и навыков. Отмечается переориентация требований к набору компетенций, предъявляемых работодателями к образовательной системе, и представляется классификация систему компетенций/компетентностей и их дескрипторов.

Грамматическая компетенция важный аспект языка, с помощью которого обеспечивается формирование умений устного и письмен-

ного общения. Применяв модель Э.А. Штульмана, была проведена экспериментальная работа по формированию грамматической компетенции на основе категории времени глаголов, на примере контрольных срезов по определению уровня сформированности грамматической компетенции при обучении русскому языку, а также в освоении языкового материала при изучении английского языка, отличающегося строгим порядком построения речевого высказывания.

Эксперимент проводился в шести группах, три из которых являлись экспериментальными, другие – контрольными. Были разработаны критерии измерения уровня сформированности грамматической компетенции при обучении разным языкам. Коэффициент педагогической эффективности эксперимента составил 1,4.

Литература

- Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: Компетентностный подход. – М.: Логос, 2009. – 272 с.
- Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 157 с.
- Усачева О.В. Роль и место компетентности в структуре модели подготовки специалиста // Вестник Тамбовского университета имени Г.Р. Державина. Серия: гуманитарные науки. №6-50, Тамбов, 2007. – С. 7-16
- Разуваева Т.А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ//Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 1. С. 266-269
- Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
- Маршуба О.А. Ключевые компетенции как составляющие профессиональной компетенции // Концепт. – Спецвыпуск №08, 2014. – С. 26-30
- Панфилова О.И. Понятие «профессиональная компетентность» и различные подходы к изучению феномена данного понятия / О.И. Панфилова // Инновационные педагогические технологии: материалы V Международной научной конференции (г. Казань, октябрь 2016). – Казань: Бук, 2016. – С. 3-6.

- Федяев Д.М., Федяева Л.В. Проблема универсального в профессиональном образовании: монография. – 2-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2011. – 135 с.
- Трофименко М.П. Профессиональная компетентность и ее место в подготовке будущих педагогов // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 8. – С. 11-14.
- Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теория. – Алматы. 2005, – 262с.
- Мильруд, Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology / Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2007. – 256 с.
- Щукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) / А.Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – 336 с.
- Зиновьева, Т.И. Методика обучения русскому языку. Практикум. Учебное пособие для СПО / Т.И. Зиновьева, О.Е. Курлыгина, Л.С. Трегунова. – Москва: Наука, 2016. – 309 с.
- Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка (начальные классы). Учебник / Е.С. Антонова, С.В. Боброва. – М.: Среднее профессиональное образование, 2013. – 464 с.
- Федотова, Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (+ DVD-ROM) / Н.Л. Федотова. – М.: Златоуст, 2013. – 192 с.
- Красикова Е. Кейс-метод в профессиональном образовании / Екатерина Красикова. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 108 с.
- Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж, 1971. – 144 с.
- Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования – Алматы, ТОО Дом печати «Эдельвейс», 2010. – 344 с.
- Harmer J. How to teach English. London, Longman, 2012 –386 p.
- G.V. Rogova. Methods of Teaching English Prosveshcheniye, 1995, 312 p.
- Gerald Kelly. How to teach Pronunciation. Pearson Education Limited, 2009 – 164p.
- How to Teach Pronunciation to ESL Learners | eHow.com http://www.ehow.com/how_4549513_teach-pronunciation-esl-learners.html#ixzz1WFZqTFrF
- Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London, Longman, 2011 – 386 p.
- How to teach Grammar. Gerald Kelly. Pearson Education Limited, 2009 – 164p.
- Jim Scrivener. Learning Teaching. Macmillan Publishers Limited, 2010 – 325 p.
- Virginia French Allen. Techniques in teaching vocabulary. Oxford University Press, 2005 – 136 p.
- Penny Ur. Teaching Listening Comprehension. Cambridge University Press. 2004 – 173 p.
- Edward Fry. How to Teach Reading. Shell Educational Publishing. 2014, 160 p.
- Jessica Williams. Teaching writing in second and foreign language classrooms. Boston. McGraw-Hill, 2007– 199 p.

References

- Antonova E.S. (2013). Metodika prepodavaniya russkogo yazyka (nachal'nye klassy) [Methods of teaching Russian (elementary classes)]. Uchebnik / E.S. Antonova, S.V. Bobrova. – Moscow: Srednee professional'noe obrazovanie. – 464 p. (in Russian)
- Baryshnikov N.V. (2003). Metodika obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku v shkole [Methods of teaching a second foreign language at school] / N. V. Baryshnikov. – Moscow: Prosveshchenie,. – 157 p. (in Russian)
- Gez N.I., Frolova G.M. (2008) Istoriya zarubezhnoj metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov [History of foreign methods of teaching foreign languages]. – Moscow: Akademiya. – 256 p. (in Russian)
- Zvonnikov V.I., CHelyshkova M.B. (2009). Kontrol' kachestva obucheniya pri attestacii: Kompetentnostnyj podhod. [Quality control of training during certification: A competence-based approach]. Moscow: Logos,. – 272 p. (in Russian)
- Zinov'eva, T.I. (2016). Metodika obucheniya russkomu yazyku. Praktikum. Uchebnoe posobie dlya SPO [Methods of teaching the Russian language]. / T.I. Zinov'eva, O.E. Kurlygina, L.S. Tregubova. – Moskva: Nauka. – 309 p. (in Russian)
- Krasikova E. (2011). Kejs-metod v professional'nom obrazovanii [Case method in professional education]/ Ekaterina Krasikova. – М.: LAP Lambert Academic Publishing. – 108 p. (in Russian)
- Kunanbaeva S.S. (2005). Sovremennoe inoyazychnoe obrazovanie: metodologiya i teoriya [Modern foreign language education: methodology and theory]. – Almaty. – 262 p. (in Russian)
- Marshuba O.A. (2014). Klyuchevye kompetencii kak sostavlyayushchie professional'noj kompetencii [Key competencies as components of professional competence]// Koncept. -Specvypusk №08,. –pp. 26-30 (in Russian)
- Mil'rud, R.P. (2007). Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka [English Teaching Methodology] / R.P. Mil'rud. – Moscow: Drofa. – 256 p. (in Russian)
- Panfilova O.I. (2016). Ponyatie «professional'naya kompetentnost'» i razlichnye podhody k izucheniyu fenomena dannogo ponyatiya [The concept of “professional competence” and various approaches to the study of the phenomenon of this concept]. / O.I. Panfilova // Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (g. Kazan', oktyabr' 2016). – Kazan': Buk. – pp. 3-6. (in Russian)
- Razuvaeva T.A. (2010). Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu: kratkij teoreticheskij analiz [Competence-based approach to education: a brief theoretical analysis]. //Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. T. 16. № 1. – pp. 266-269 (in Russian)
- Trofimenko M.P. (2010). Professional'naya kompetentnost' i ee mesto v podgotovke budushchih pedagogov [Professional competence and its place in the training of future teachers]. // Srednee professional'noe obrazovanie. – № 8. – pp. 11-14. (in Russian)

Usacheva O.V. (2007). Rol' i mesto kompetentnosti v strukture modeli podgotovki specialista [The role and place of competence in the structure of the specialist training model].// Vestnik Tambovskogo univerteta imeni G.R. Derzhavina. Seriya: gumanitarnye nauki. №6-50, Tambov. – pp. 7-16. (in Russian)

Fedotova, N. L. (2013). Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (+ DVD-ROM) [Methods of teaching Russian as a foreign language]/ N.L. Fedotova. – Moscow: Zlatoust. – 192 p. (in Russian)

Fedyayev D.M., Fedyayeva L.V. (2011). Problema universal'nogo v professional'nom obrazovanii: monografiya [The problem of the universal in vocational education]. – 2-e izd., ster. – Moscow: Flinta. – 135 p. (in Russian)

SHtul'man E.A. (1971). Osnovy eksperimenta v metodike obucheniya inostrannym yazykam [Fundamentals of the experiment in the methodology of teaching foreign languages]. – Voronezh, 1971. – 144 p. (in Russian)

Shchukin, A.N. (2012). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam (lingvodidakticheskie osnovy) [Theory of teaching foreign languages (linguodidactic foundations)]/ A.N. Shchukin. – Moscow: VK. – 336 p. (in Russian)

Kunanbayeva C.C. Theory and practice of modern foreign language education – Almaty, Press House “Edelweiss” LLP, 2010. – 344 p.

Harmer J. How to teach English. London, Longman, 2012 –386 p.

G.V. Rogova. Methods of Teaching English Prosveshcheniye, 1995, 312 p.

Gerald Kelly. How to teach Pronunciation. Pearson Education Limited, 2009 – 164p.

How to Teach Pronunciation to ESL Learners | eHow.com http://www.ehow.com/how_4549513_teach-pronunciation-esl-learners.html#ixzz1WFZqTFrF

Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London, Longman, 2011 – 386 p.

How to teach Grammar. Gerald Kelly. Pearson Education Limited, 2009 – 164p.

Jim Scrivener. Learning Teaching. Macmillan Publishers Limited, 2010 – 325 p.

Virginia French Allen. Techniques in teaching vocabulary. Oxford University Press, 2005 – 136 p.

Penny Ur. Teaching Listening Comprehension. Cambridge University Press. 2004 – 173 p.

Edward Fry. How to Teach Reading. Shell Educational Publishing. 2014, 160 p.

Jessica Williams. Teaching writing in second and foreign language classrooms. Boston. McGraw-Hill, 2007– 199 p.