

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков
Кафедра английской филологии

Сучанская Юлия Кирилловна

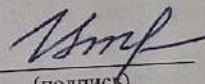
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ МЕТОДИК ДЛЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА
УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ

Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы: Иностранный язык и
иностранный язык (английский язык и немецкий язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. филол. наук,
доцент Битнер И.А.

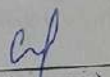
« 13 » мая 2025 г. 
(подпись)

Руководитель: Коршунова А.В.,
канд. филол. наук, доцент

« 12 » мая 2025 г. 
(подпись)

Дата защиты « 16 » июня 2025 г.

Обучающийся Сучанская Ю.К.

« 12 » мая 2025 г. 
(подпись)

Оценка отлично

Красноярск 2025

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра английской филологии

Сучанская Юлия Кирилловна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Методический потенциал игровых методик для формирования
грамматической компетенции на уроках английского языка в 6 классе**

Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) образовательной программы: Иностранный язык и иностранный язык (английский язык и немецкий язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. филол. наук, доцент
Битнер И.А.

«__13__» __мая__ 2025 г. _____

Руководитель: канд. фил. наук, доцент
Коршунова А.В.

«__12__» __мая__ 2025 г. _____

Дата защиты «_16_» _июня_ 2025 г.

Обучающийся Сучанская Ю.К.

«__12__» ____мая____ 2025г. _____

Оценка _____

Красноярск 2025

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы изучения игровой деятельности как фактора развития языковой компетенции	5
1.1 Определение, роль и структура иноязычной коммуникативной компетенции	5
1.2 Особенности формирования грамматической компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции на среднем этапе обучения иностранному языку.....	11
1.3 Дидактический потенциал игровой деятельности	20
Выводы по Главе 1	25
Глава 2. Использование игровых методик в процессе развития грамматической компетенции на этапе основного общего образования 27	
2.1 Психолого-педагогические особенности развития обучающихся на этапе основного общего образования	27
2.2 Анализ УМК «Spotlight» для 6 класса, авторы Верещагина И.Н., авторы Ю.Е. Ваулиной, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс.	31
2.3 Комплекс игровых упражнений для формирования грамматической компетенции на этапе основного общего образования.....	35
Выводы по Главе 2.....	42
Заключение	44
Список использованных источников.....	46
Приложение А.....	49
Приложение Б	53
Приложение В	55
Приложение Г	57

Введение

Развитие умений говорения, письма, аудирования и чтения и, как следствие, формирование иноязычной коммуникативной компетенции возможно посредством различных методов и аспектов обучения, включая практическое общение на иностранном языке, использование языковых упражнений и игр, погружение в языковую среду. Одной из неотъемлемых компетенций, имеющих большое значение для достижения вышеперечисленных целей, является грамматическая компетенция.

Главенствующая роль коммуникативного подхода в современном иноязычном образовании определяет необходимость в поиске интересных дидактических игр, которые помогут сформировать у учащихся умения правильно применять изученные грамматические модели при общении на иностранном языке, решая при этом определенные коммуникативные задачи. Задача учителя состоит в том, чтобы сделать свой предмет интересным, максимально эффективным и практически направленным, ведь внимание детей неустойчиво, они обращают внимание на то, что вызывает их непроизвольный интерес, поэтому в настоящее время большой интерес у педагогов вызывает использование игр на уроках иностранного языка для моделирования реальной ситуации общения, что обусловило **актуальность** исследования.

Объект исследования – процесс формирования грамматической компетенции на уроках английского языка.

Предмет исследования – влияние игровых методик на формирование грамматической компетенции на уроках английского языка на этапе основного общего образования.

Цель исследования – раскрыть методический потенциал игровых методик в формировании грамматической компетенции на уроках английского языка у обучающихся на этапе основного общего образования.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие

задачи:

1. рассмотреть особенности языковой компетенции как ведущего компонента иноязычной коммуникативной компетенции;
2. определить роль грамматической компетенции в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции;
3. выявить дидактический потенциал разработанных дидактических игр в развитии грамматической компетенции на этапе основного общего образования.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых, таких как Е. Н. Соловова [Соловова, 2005], И.Л. Бим [Бим, 2007], Т. Г. Добросклонская [Добросклонская, 2005], Н. Хомский [Хомский, 1972], М. Н. Вятютнев [Вятютнев, 2014] и другие.

В ходе работы применялись следующие **методы исследования**: анализ педагогической, психологической и методической литературы; наблюдения за педагогами; тестирование и контрольные работы; обобщение и систематизация полученных результатов; сравнительно-теоретический, комплексно-эмпирический, описательный.

Практическая значимость данной работы заключается в прикладной направленности проведенной работы, которая отражается в разработке игр по английскому языку для обучающихся на этапе основного общего образования.

Структура работы содержит Введение, две главы, Заключение, список использованной литературы. Во Введении описывается актуальность выбранной темы, поставлены цель и задачи, которые следует решить для достижения заявленной цели исследования. Первая глава является теоретической, в данной главе раскрываются такие понятия как иноязычная коммуникативная компетенция, грамматическая компетенция, грамматический навык, игровая методика. Во второй главе приводится анализ УМК по английскому в 6 классе и разработка игр для формирования грамматической компетенции. Каждая глава сопровождается выводами. В

Заключении подводятся итоги проделанного исследования. Работу завершает список использованной литературы и приложения.

Глава 1. Теоретические основы изучения игровой деятельности как фактора развития языковой компетенции

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) определяет правила и требования, которые обязательны к выполнению в начальных, средних и высших учебных заведениях, проходящих государственную аккредитацию.

В соответствии с ФГОС результаты обучения в области иностранных языков должны отражать уровень сформированности коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной адаптации в обществе и реализации личностного потенциала. Это является ключевым элементом для использования иностранного языка как инструмента межкультурного общения в современном многонациональном мире.

1.1 Определение, роль и структура иноязычной коммуникативной компетенции

Оценка и контроль уровня владения тем или иным иностранным языком, достигнутого обучающимся за определенный период обучения, является очень важным компонентом процесса обучения. Именно контроль помогает учителю понять и проанализировать результат работы как группы обучающихся, так и каждого обучающегося в отдельности, а также предоставляет информацию о результатах собственной деятельности. Контроль является важнейшим мотивационным инструментом для учеников и позволяет учителю вносить необходимые коррективы в свою работу и программу обучения.

В течение длительного времени главным объектом контроля было владение системой языка, а не речевая деятельность обучаемых. В системе образования господствовала «знаниевая» или «ЗУНовская» парадигма («знания», «умения» и «навыки»). Согласно новому ФГОС для начального

общего образования формирование иноязычной коммуникативной компетенции у школьников является основной целью обучения иностранному языку в школе. В результате, основным объектом итогового контроля стали речевые умения благодаря тому, что коммуникативная компетенция выдвинута в качестве основной практической цели обучения. Владение языковым материалом рассматривается преимущественно в качестве одного из объектов текущего и промежуточного контроля. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в общении со сверстниками, детьми более старшего или более младшего возраста, а также со взрослыми, в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности является одной из приоритетных задач основного общего образования [Белогрудова, 2011].

Вопросами формирования иноязычной коммуникативной компетенции занимались многие зарубежные и отечественные ученые, такие как М. Canale, D. Hymes, Е.И. Багузина, В.П. Белогрудова, И.Л. Бим, Е.В. Брызгалина, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, А.А. Петрова, Н.П. Таюрская и др. Все эти ученые отмечают важность формирования иноязычной коммуникативной компетенции в преподавании иностранного языка, а также многогранность и многоаспектность данного понятия. Были предложены различные определения исследуемого понятия. Кроме того, сделаны попытки определить компонентный состав коммуникативной компетенции. Однако до настоящего времени ученые так и не пришли к общему знаменателю в решении этих вопросов.

По словам Е.В. Брызгалиной, переход к компетентностному подходу в образовании имеет 3 главные причины: 1) Ориентация результатов образования на будущее (опережающее образование); 2) Понимание образование как способ приращения человеческого капитала; 3) Вхождение России в Болонский процесс (2003 г.), который имеет целью формирование общего образовательного пространства среди стран, входящих в его состав [Брызгалина, 2013].

Термин «компетенция» получил довольно широкое распространение и сейчас активно используется в методике преподавания иностранных языков. Данный термин, который был введён в научный обиход американским лингвистом, профессором лингвистики Массачусетского технологического института, Н. Хомским и получил детальную проработку применительно к обучению иностранным языкам в рамках исследований Совета Европы [Green, 1996], используется для обозначения способности к выполнению определённой деятельности на основе приобретённых в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы.

Человеком, впервые включившим культуры в понятие и компетенции и внёсшим огромный вклад в развитие теории компетенции является Д. Хаймс. Взаимосвязь коммуникации и культуры чётко прослеживается в его работе [Hymes, 1972]. Д. Хаймс считал, что члены сообщества ведут себя и оценивают поведение других используя коммуникативную систему, включающую в себя лингвистический код, но не ограничивающуюся им. Автор отметил четыре параметра правил и механизмов, лежащих в основе коммуникативного поведения человека и определяющих, является ли высказывание: 1) формально возможным; 2) реально выполнимым; 3) подходящим, адекватным соответствующему контексту; 4) фактически выполненным.

Как указывает А.В. Хуторской, в содержании обучения можно выделить три основных компонента: предметное (отличительное для каждого конкретного предмета), межпредметное (отличительное для некоторых предметов) и метапредметное (характерное для всех предметов) [Хуторской, 2002]. На основе этого выделяются три уровня компетенций: предметные, общепредметные и ключевые. Предметные компетенции включают в себя частные компетенции, которые формируются при изучении только одного конкретного предмета. Межпредметные компетенции включают в себя компетенции, которые формируются при изучении смежных предметов. К ключевым компетенциям относятся компетенции, которые формируются при

изучении целого цикла предметов. Коммуникативная компетенция, как отмечают А.А. Петрова и Т.А. Шкерина, имеет надпредметный характер и относится к числу ключевых компетенций обучающихся [Петрова, Шкерина, 2016].

Понятие иноязычная коммуникативная компетенция более распространено в современной зарубежной, а с недавнего времени и в отечественной методике преподавания иностранного языка. Большое количество определений иноязычной коммуникативной компетенции существует в отечественной науке. Это подтверждает актуальность проблемы и указывает на то, что есть разночтения в понимании содержания этого термина. Иноязычная коммуникативная компетенция, по словам отечественных исследователей (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.), – это способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений. В работе Багузиной Е.И. дается следующее определение: «Иноязычная коммуникативная компетентность – готовность и способность личности понимать и порождать иноязычные высказывания и информацию в соответствии с конкретной ситуацией, конкретной целевой установкой, коммуникативным намерением и задачами профессиональной деятельности» [Багузина, 2012].

Формирование коммуникативной компетенции считается, по мнению многих зарубежных методистов, целью обучения иностранному языку. С развитием концепций межкультурного обучения многие зарубежные авторы стали выделять «межкультурную коммуникативную компетенцию», или «коммуникативную компетенцию в межкультурных коммуникациях», расширяя понятия «общение» и «ситуация» до «межкультурного общения» и «межкультурной ситуации». В отечественной науке И.А. Зимняя считает коммуникативную компетенцию также целью обучения, хотя и очень

отдаленной, и не достигаемой в срок обучения. При этом она трактует коммуникативную компетенцию и как результат, и как цель обучения.

Существует множество подходов к структурированию иноязычной компетенции. Опираясь на концепции М. Canale и М. Swain, структурными компонентами иноязычной коммуникативной компетенции выступают: лингвистическая, социолингвистическая и стратегическая компетенции [Canale, 1980]. Л.Ф. Бахман и О.С. Палмер пишут, что главными составляющими иноязычной коммуникативной компетенции являются лингвистическая, социолингвистическая, стратегическая и прагматическая компетенции [Bachman, 1991]. Д. Хаймс выделял в структуре иноязычной коммуникативной компетенции всего два компонента: лингвистический и социокультурный [Hymes, 1972]. В концепции Ван Дейка выделено пять компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический и социокультурный [Ван Дейк, 1988].

Сопоставляя различные точки зрения касательно структурной организации определения «иноязычная коммуникативная компетенция» можно выделить о двух вариантах ее компонентного состава: Европейский и Российский. Сопоставление Европейского и Российского вариантов доказывает, что между компонентами иноязычной коммуникативной компетенции есть много общего. Российский вариант: языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции. Европейский вариант: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая, социальная компетенции [Таюрская, 2015].

Во всех её составляющих происходит формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции. Изучим состав коммуникативной компетенции более детально. Под лингвистической (языковой) компетенцией предполагается умение применять грамматически правильные формы и синтаксические построения и понимать смысловые

отрезки в речи, которые организованы в соответствии с существующими нормами иностранного языка. Эта компетенция – основной компонент коммуникативной компетенции. Не зная слова и правила формирования грамматических форм, структурирования осмысленных фраз вербальная коммуникация невозможна.

Социолингвистическая компетенция заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего.

Под дискурсивной (речевой) компетенцией понимается совершенствование коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме); умений планировать свое речевое и неречевое поведение. Учащиеся учатся свободно владеть речью, бегло и динамично говорить, понимать слышимую речь. Основная задача учителя при формировании речевой компетенции – обеспечить широкую речевую практику общения.

Социокультурная компетенция подразумевает совокупность знаний о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, умение выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка.

Социальная компетенция выражается в стремлении и готовности общаться с другими людьми, в умении управлять ситуацией.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция – это набор специальных умений и навыков, позволяющих компенсировать недостаточность знания языка при получении и передаче иноязычной информации.

Учебно-познавательная компетенция – это совокупность общих и специальных учебных умений и навыков познавательной деятельности. Ознакомление с доступными учащимся способами и приёмами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий [Гез, Фролова, 2008].

Таким образом, формирование иноязычной компетенции, которая включает в себе единство таких компонентов, как речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции, является основной целью процесса обучения иностранному языку в современной школе.

1.2 Особенности формирования грамматической компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции на среднем этапе обучения иностранному языку

Известно, что подход к преподаванию грамматики иностранных языков претерпел значительные изменения: от времен, когда грамматика была основой обучения (как в переводных методах), до периода, когда грамматика умышленно исключалась из курсов (в прямых и непрямых методах). В настоящее время грамматика рассматривается как связующее звено во всех видах речевой деятельности, являясь одним из главных инструментов овладения языком.

Грамматическая компетенция является составным компонентом лингвистической компетенции – одного из важнейших компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Необходимость уделять большое внимание формированию и развитию грамматической компетенции у школьников продиктована прежде всего тем, что общение на любом языке невозможно без знания и умения употребления слов и словосочетаний в их грамотном оформлении в речи (в устной и письменной) в соответствии с нормами изучаемого языка, а также без способности узнавать грамматические явления при восприятии чужой речи.

В современной методической литературе встречается множество определений данного понятия. В Европейской системе уровней владения иностранным языком грамматическая компетенция определяется как знание грамматических средств языка и умение использовать их в речи [Green, 1996]. И.Л. Бим рассматривает грамматическую компетенцию как способность

производить предложения и высказывания, соответствующие грамматической системе изучаемого языка, в неограниченном количестве. Подобное определение предлагает и Н.И. Гез [Гез, 1985]. Однако данный автор определяет понятие лингвистической компетенции, не разграничивая лексическую и грамматическую сторону речи. Кроме того, И.Л. Бим и Н.И. Гез характеризуют понятие грамматической компетенции в отрыве от иноязычной речевой деятельности, являющейся фундаментальной сферой применения грамматической компетенции.

По нашему мнению, наиболее полное определение рассматриваемого понятия дается в работе С.В. Мерзлякова, который трактует грамматическую компетенцию как «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» [Мерзляков, 2014].

Формирование грамматической компетенции предполагает формирование трех ее основных компонентов:

1) Способность понимать и оформлять определенные смысловые единства в виде высказываний, построенных согласно правилам изучаемого иностранного языка;

2) Сформированное знание грамматических правил, по которым последовательность лексических единиц иностранного языка преобразуется в осмысленное высказывание;

3) Сформированные навыки и умения, которые позволяют говорящему адекватно использовать грамматические явления изучаемого языка в соответствии с ситуацией общения и коммуникативным задачам данного речевого акта [Рябцева, 2010].

Таким образом, формирование грамматической компетенции учащихся сводится к тому, что учащиеся должны уметь осознанно воспринимать и оформлять определенные смыслы в последовательности лексических единиц, представляющие собой осознанное высказывание, которое в свою очередь

должно адекватно соответствовать ситуации общения и тем коммуникативным задачам, который ставит перед собой говорящий.

Исходя из всего вышесказанного, можно выделить механизмы, благодаря которым осуществляется успешное формирование грамматической компетенции как составной части иноязычной коммуникативной компетенции. Первым типом таких механизмов являются коммуникативные механизмы, которые подразумевают использование грамматических явлений языка непосредственно в речевой деятельности с учетом ситуации общения и коммуникативным задачам. Эти механизмы формируются у учащихся посредством специальных технологий и методов обучения, которые будут рассмотрены в нашей работе позднее. Ко второму типу механизмов относятся когнитивные механизмы, которые связаны с мыслительными операциями, которые осуществляет человек во время речевой деятельности и, в частности, во время построения грамматически правильно построенного высказывания [Рябцева, 2010]. Когнитивные механизмы грамматической компетенции сводятся к формированию у учащихся грамматических навыков.

Прежде чем определить понятие грамматического навыка, обратимся к понятию навыка в психологии и педагогике. В исследованиях по психологии и педагогике навык определяется как «автоматизированное действие, сформированное путём многократного его повторения и воспроизводимое в последующем без усилий, без пошаговой сознательной регуляции и контроля» [Мещерякова, Зинченко, 2003]. Следует также отметить, что в психологии, как и в педагогике, до сих пор еще не проведена четкая граница между понятиями «навык» и «умение». Многие психологи считают, что умение – это более низкая психологическая категория, чем навык. Умение определяется ими как возможность осуществлять какое-либо действие, операцию. Однако, психологи обращают внимание на то, что признаком сформированности навыка (или умения) является качество действия, а не его автоматизация: ведь автоматизировать можно и неправильно выполняемое действие [Папирная, 2004].

Грамматический навык трактуется Е.И. Пассовым в методике обучения иностранным языкам как «синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [Пассов, 1991].

Различаются несколько видов грамматических навыков: языковой и речевой грамматические навыки; рецептивный и продуктивный грамматические навыки.

Языковой грамматический навык представляет собой навык образования грамматических форм и структур вне речевой деятельности. Данный вид грамматических навыков формируется непосредственно с помощью специальных тренировочных упражнений.

Речевой грамматический навык представляет собой навык распознавания и использования грамматических явлений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. В соответствии с этим речевые грамматические навыки подразделяются на рецептивные и продуктивные.

Рецептивные грамматические навыки – это навыки соотнесения грамматических форм и структур с их значением в процессе чтения текстов на иностранном языке и восприятия иностранной речи на слух.

Продуктивные грамматические навыки – это навыки выбора и использования грамматических моделей высказывания в соответствии с нормами изучаемого языка и коммуникативным задачам в процессе говорения и письма.

Другими словами, рецептивные грамматические навыки проявляются в рецептивных видах речевой деятельности: чтении и аудировании, а прогрессивные грамматические навыки имеют свое отражение в продуктивных видах речевой деятельности: говорении и письме.

Формирование грамматических навыков осуществляется в несколько этапов. В методике обучения иностранным языкам существует несколько

мнений относительно выделения этих этапов. В Настольной книге преподавателя иностранного языка Е.А. Маслыко и П.К. Бабинская выделяют три этапа:

- 1) ознакомление и первичное закрепление;
- 2) тренировка;
- 3) применение. [Маслыко, Бабинская, 2004]

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

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

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

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

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

д) Репродукция. На данном этапе учащийся старается оформить осознанное высказывание (приблизительно 5–7 фраз) по заданной тематике или проблеме с использованием изученного грамматического явления [Пассов, 1989].

Если соотносить вышеописанные этапы с теми, что предлагаются в книге Е.А. Маслыко и П.К. Бабинской, то восприятие и имитация соответствуют этапу ознакомления и первичного закрепления, подстановка соответствует этапу тренировки, а трансформация и репродукция соответствуют этапу применения грамматического явления в речи [Маслыко, Бабинская, 2004].

В методике преподавания иностранных языков выделяется три способа формирования иноязычной грамматической компетенции: имплицитный, эксплицитный и дифференцированный.

Первый способ – имплицитный – подразумевает обучение грамматической стороне речи на иностранном языке без объяснения грамматических правил. В данном случае формирование грамматической компетенции происходит через непроизвольное, неосознаваемое, интуитивное обучение или в процессе реальной коммуникации. Второй – эксплицитный – способ предполагает формирование грамматической компетенции через осознанное, произвольное обучение или в процессе решения учебных проблемных задач [Рябцева, 2010], то есть с помощью объяснения грамматических правил или их формулирования самими учащимися. В первом случае используется дедуктивный метод обучения, во втором – индуктивный. Третий способ – дифференцированный – представляет собой обучение грамматической стороне иноязычной речи через сочетание вышеописанных способов обучения при учете индивидуальных особенностей обучающихся [Папирная, 2004].

Следует также отметить, что при формировании грамматической компетенции возникают некоторые трудности, учет которых поможет учителю достичь эффективности в своей работе по формированию у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции.

На этапах презентации нового грамматического явления и методических действий, обеспечивающих его усвоение, существенная трудность в эффективном формировании грамматических навыков связана с явлениями

межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Под интерференцией в данном случае следует понимать «перенос норм и особенностей родного языка на другой в процессе речи» [Родова, 1967]. Обучение следующему по порядку усвоения языку предполагает, что у субъекта уже сложилась структура лингвистического сознания. Как известно, в процессе овладения новым (для индивида) языком в структуре сознания обучающегося происходят определенные изменения, которые являются следствием сосуществования двух или более языковых систем. Говоря иначе, язык, подлежащий усвоению, независимо от употребляемой терминологии (второй, неродной, иностранный язык и т.д.) является новым (чужим) для обучающегося и «накладывается» на формы, понятия, закономерности функционирующего. В.Г. Костомаров пишет об этом так: «Всякий другой язык... накладывается на формы уже готового, закрепленного мышления, уложенного в материю того языка, на котором у данного индивида произошло обучение и шире – национально культурная социализация [Костомаров, 1991]. Далее автор указывает, что «родной язык - язык души, второй и остальные – языки памяти». Межъязыковая интерференция в формировании грамматической компетенции проявляется, главным образом, когда учащийся ошибочно переносит грамматические правила родного языка на изучаемый язык, например при построении английского предложения использует свободный порядок слов. Другим примером влияния межъязыковой интерференции может являться ошибочное добавление окончания –s к прилагательным, относящимся к английским существительным во множественном числе по аналогии с тем, что русские прилагательные, согласуются в числе с существительными и изменяют свои окончания.

Внутриязыковая интерференция – это смешение двух и более похожих явлений внутри изучаемого языка. У. Немзер характеризует данное явление с помощью следующего примера: «...Можно ожидать, что, овладев английской продуктивной именной и глагольной парадигмой, учащийся начнет употреблять такие формы, как *bringed* и *mouses*; при другом порядке подачи

материала могут, напротив, возникнуть формы типа *tooken* или *brung*. В обоих случаях это интерференция внутренняя, не зависящая от языка – источника» [Немзер, 1989]. Для описания данного явления можно также привести пример смешения употребления глагольных форм *Present Perfect* и *Past Simple*.

Другой трудностью формирования грамматической компетенции, которая вытекает из явления интерференции, является отсутствие грамматических аналогий в родном языке. Таким образом, имеет место обратный эффект, когда учащимся не в силу понять суть английской грамматической конструкции, потому что им не с чем ее сравнить в родном языке. Например, в русском языке отсутствует такая неличная форма глагола, как герундий, а также в русском языке нет категории артикля. Развитая система видовременных форм глагола в английском языке также вызывает трудности в изучении английского языка. В русском языке, например, отсутствует аналог формы настоящего завершённого времени, данная форма соответствует в русском языке форме глагола прошедшего времени совершенного вида.

Еще одной трудностью в формировании грамматической компетенции является проблема определения грамматического минимума. Грамматическая система английского языка включает в себя множество грамматических явлений, большая часть которых не может быть изучена в средней общеобразовательной школе. Поэтому грамматический материал, изучаемый в школе, подразделяется на активный и пассивный грамматический минимум. Активный грамматический минимум составляют грамматические конструкции, которые часто употребляются в устной англоязычной речи, формируются по образцу и имеют минимум схожих по значению и функциональному использованию грамматических явлений в изучаемом языке. Пассивный грамматический минимум включают грамматические модели, которые чаще всего используются в книжной письменной речи и имеют ряд синонимов в грамматической системе английского языка. При этом следует также обратить внимание на то, что сложные грамматические явления

должны быть даны учащимся в упрощенной форме с использованием разнообразных средств наглядности: таблицы, схемы, рисунки и т.д.

Еще одной проблемой формирования грамматической компетенции является исправление грамматических ошибок учащихся. Ошибки, допускаемые учащимися в процессе речевого высказывания, традиционно делятся на две группы: 1) ошибки, связанные с недостаточным усвоением грамматических норм языка; 2) случайные ошибки, оговорки. Во втором случае ошибки могут возникать вследствие лингвистических факторов, таких как усталость, невнимательность, эмоциональное возбуждение учащегося. В методической литературе предлагается несколько способов исправления ошибок:

а) Мгновенное исправление неправильного варианта на правильный при фиксации учеником правильного варианта в устной или в письменной форме;

б) Привлечение внимания ученика к ошибке, например, выделение ошибки цветом в письменной работе;

в) Обеспечение учащемуся возможности самостоятельно найти и исправить свою ошибку;

г) Исправление ошибки путем взаимообучения, с привлечением других учащихся к нахождению и исправлению ошибки одноклассника.

Таким образом, формирование иноязычной грамматической компетенции занимает особое место в процессе обучения иностранному языку и приближает его к главной его цели – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, что в свою очередь обуславливает высокий уровень владения учащимися иностранным языком. Формирование грамматической компетенции у школьников на уроках иностранного языка представляет собой очень многогранный и сложный процесс, который невозможен без преодоления различных трудностей на всех этапах его протекания. Способом преодоления этих трудностей является поиск новых методических технологий, которые будут соответствовать ряду требований и в первую очередь будут способны решить различные противоречия в условиях

современного языкового школьного образования, к которым можно отнести игровые методы, на дидактический потенциал которых мы обратим внимание далее.

1.3 Дидактический потенциал игровой деятельности

Обучающиеся применяют осваиваемый языковой материал в ситуациях, характерных для окружающей действительности, что способствует развитию речевой инициативы и усиливает естественно-коммуникативную направленность урока. Именно в условиях игры осуществляется в значительной степени произвольное запоминание. Дидактические игры и задания развивают и совершенствуют у учащихся речемыслительную деятельность. Они способствуют также появлению у ребят искреннего желания общаться на иностранном языке не только на уроке, но и во внеурочное время. Иными словами, здесь успешно формируется внутренний мотив и изучению иностранного языка.

Помимо учебных целей ролевые игры помогают решать воспитательные задачи. Например, в играх с использованием телефона особое внимание уделяется выработке умения вежливо вести разговор по телефону. Кроме того, посредством ролевых игр и заданий у школьников формируются такие качества, как общительность, коллективизм, появляется чувство ответственности за своих товарищей.

Уроки с применением дидактических игр и заданий проходят живо, эмоционально, при высокой активности учащихся в благоприятной психологической атмосфере. Ведь игра – огромный стимул в достижении успеха там, где порой оказываются неэффективными многочисленные традиционные упражнения. Урок может стать незабываемым путешествием в мир английского языка, дать возможность не только сильным, но и слабым ученикам проявить свой творческий потенциал. Даже самый незначительный успех – огромный шаг на пути познания. Игра может использоваться для

снятия монотонности при обработке языкового материала и для активизации речевой деятельности учащихся.

Так, дидактическая игра – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической деятельностью в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и приобретает черты совместной игровой учебной деятельности. П.И. Пидкасистый пишет, что «дидактическая игра – это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи ориентируют своё поведение на выигрыш» [Пидкасистый, 1985].

Дидактические игры различаются по обучающему содержанию познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли преподавателя. Перечисленные признаки присущи всем играм, но в одних отчетливее выступают одни, в других – иные. В различных сборниках указано более 500 дидактических игр, но четкая классификация игр по видам отсутствует. Часто игры соотносятся с содержанием обучения и воспитания. В классификации А.К. Бондаренко представлены следующие типы игр:

- игры по сенсорному воспитанию,
- словесные игры,
- игры по ознакомлению с природой и др.

Иногда игры соотносятся с материалом:

- игры с дидактическими игрушками,
- настольно-печатные игры,
- словесные игры,
- псевдосюжетные игры.

Такая группировка игр подчеркивает их направленность на обучение, познавательную деятельность детей, но не раскрывает в достаточной мере основы дидактической игры – особенностей игровой деятельности детей, игровых задач, игровых действий и правил, организацию жизни детей, руководство воспитателя. Условно можно выделить несколько типов дидактических игр, сгруппированных по виду деятельности учащихся.

- Игры-путешествия.
- Игры-поручения.
- Игры-предположения.
- Игры-загадки.
- Игры-беседы (игры-диалоги) [Бондаренко, 1991].

Игры-путешествия имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами. Игра-путешествие отражает реальные факты или события, но обычное раскрывает через необычное, простое-через загадочное, трудное – через преодолимое, необходимое – через интересное. Все это происходит в игре, в игровых действиях, становится близким ребенку, радует его. Цель игры-путешествия – усилить впечатление, придать познавательному содержанию чуть-чуть сказочную необычность, обратить внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими. Игры-путешествия обостряют внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха. Игры-путешествия всегда несколько романтичны. Именно это вызывает интерес и активное участие в развитии сюжета игры, обогащение игровых действий, стремление овладеть правилами игры и получить результат: решить задачу, что-то узнать, чему-то научиться. Роль педагога в игре сложна, требует знаний, готовности ответить на вопросы детей, играя с ними, вести процесс обучения незаметно.

Игра-путешествие – игра действия, мысли, чувств ребенка, форма удовлетворения его потребностей в знании. В названии игры, в формулировке игровой задачи должны быть «зовущие слова», вызывающие интерес детей, активную игровую деятельность. В игре-путешествии используются многие

способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, иногда разработка маршрутов путешествия, поэтапное решение задач, радость от ее решения, содержательный отдых. В состав игры-путешествия иногда входит песня, загадки, подарки и многое другое. Игры-путешествия иногда неправильно отождествляются с экскурсиями. Существенное различие их заключается в том, что экскурсия - форма прямого обучения и разновидность занятий. Целью экскурсии чаще всего является ознакомление с чем-то, требующим непосредственного наблюдения, сравнения с уже известным. Иногда игру-путешествие отождествляют с прогулкой. Но прогулка чаще всего имеет оздоровительные цели. Познавательное содержание может быть и на прогулке, но оно является не основным, а сопутствующим.

Игры-поручения имеют те же структурные элементы, что и игры-путешествия, но по содержанию они проще и по продолжительности короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать: «Помоги Буратино расставить знаки препинания», «Проверь домашнее задание у Незнайки».

Игры-предположения «Что было бы...?» или «Что бы я сделал...», «Кем бы хотел быть и почему?», «Кого бы выбрал в друзья?» и др. Иногда началом такой игры может послужить картинка. Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии «Что было бы ..?» или «Что бы я сделал ...». Игровые действия определяются задачей и требуют от детей целесообразного предполагаемого действия в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами. Дети высказывают предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные. Эти игры требуют умения соотнести знания с обстоятельствами, установления причинных связей. В них содержится и соревновательный элемент: «Кто быстрее сообразит?».

Игры-загадки. Возникновение загадок уходит в далекое прошлое. Загадки создавались самым это лаконично и нередко оформляется в виде вопроса или заканчивается им. Главной особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребенка. Детям нравятся игры-загадки. Необходимость сравнивать, припоминать, думать, догадываться-доставляет радость умственного труда. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

Игры-беседы (диалоги). В основе игры-беседы лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения и игровой деятельности детей. В игре-беседе воспитатель часто идет не от себя, а от близкого детям персонажа и тем самым не только сохраняет игровое общение, но и усиливает радость его, желание повторить игру. Однако игра-беседа таит в себе опасность усиления приемов прямого обучения. Воспитательно-обучающее значение заключено в содержании сюжета-темы игры, в возбуждении интереса к тем или иным аспектам объекта изучения, отраженного в игре. Познавательное содержание игры не лежит «на поверхности»: его нужно найти, добыть-сделать открытие и в результате что-то узнать.

Таким образом, дидактическая игра – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Дидактическая игра как форма обучения содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения. Дети не ограничиваются сведениями о круге явлений, с которыми можно познакомиться в ходе игры, они стремятся активно овладеть новыми понятиями. Дидактическая игра не требует специального материала, определённых условий, а требует лишь знания воспитателя самой игры. В процессе игры учащиеся активно используют грамматические формы в

контексте, что помогает закрепить и углубить их знание в увлекательной и доступной форме.

Выводы по Главе 1

В первой главе рассматривались такие теоретические понятия, как иноязычная коммуникативная компетенция, грамматическая компетенция и грамматический навык. Основным понятием современной теории и методики обучения иностранному языку является понятие иноязычной коммуникативной компетенции. Она рассматривается как одна из главных целей обучения иностранному языку в современной школе. Иноязычная коммуникативная компетенция – это сложное многогранное понятие, которое включает в себя развитие у учащихся способности пользоваться иностранным языком как средством общения.

В структуру иноязычной коммуникативной компетенции входят такие компоненты, как лингвистическая (языковая), социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, учебно-познавательная компетенции. Достижение основной цели обучения иностранному языку в школе возможно только при взаимосвязанном развитии всех этих компонентов у учащихся.

Грамматическая компетенция в свою очередь представляет собой 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. Формирование грамматической компетенции происходит посредством формирования грамматического навыка, который в последствие является основой автоматизированного применения грамматических явлений изучаемого языка в конкретных ситуациях общения на иностранном языке при решении конкретных коммуникативных задач. Формирование грамматической компетенции имеет ряд особенностей и

трудностей, решение которых возможно путем применения различных технологий и методов обучения.

Также в теоретической части представлена необходимость и эффективность использования дидактических игр в обучении английскому языку, выявлены виды игр, влияющие на эффективность обучения английскому языку. Дидактическая игра рассматривается как доступный, полезный, эффектный метод воспитания самостоятельности мышления у детей, а также как средство активизации учащихся, и средство развития речи.

Глава 2. Использование игровых методик в процессе развития грамматической компетенции на этапе основного общего образования

Игра как средство развития интереса учащихся, их способностей, мышления и активности в процессе обучения и восприятия привлекает внимание учителей иностранного языка. Тщательно продуманная и хорошо проведенная игра облегчает введение и закрепление языкового материала (лексики, грамматики, фонетики) и способствует формированию соответствующих умений и навыков. Игра является также эффективным средством при обучении различным видам речевой деятельности (слушанию, говорению, чтению, письму). Учащиеся при достижении определенных результатов испытывают радость, удовольствие и удовлетворение.

2.1 Психолого-педагогические особенности развития обучающихся на этапе основного общего образования

Основная школа охватывает детей в возрасте от подросткового до старшего подросткового. Это время, когда происходит не только физическое созревание человека, но и интенсивное формирование личности, рост интеллектуальных и моральных сил и возможностей, становление характера.

Главная особенность подросткового возраста - широта познавательных интересов, возможность в этом возрасте заложить фундамент широких универсальных знаний. В этом заключается основная задача 2-ой ступени обучения.

В понятие готовность к обучению в средней школе входят следующие составляющие: сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала; качественно иной, более взрослый тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками.

В учебной деятельности подростка имеются свои трудности и противоречия, но есть и свои преимущества, на которые может и должен опираться педагог. Последние, по мысли педагогических психологов,

закljučаются в избирательной готовности, в повышении восприимчивости к тем или иным сторонам обучения. Большое достоинство подростка - его готовность ко всем видам учебной деятельности, которые делают его взрослым в собственных глазах. Также его привлекают самостоятельные формы организации занятий на уроке, сложный учебный материал, возможность самому строить свою познавательную деятельность за пределами школы. Беда же младшего подростка состоит в том, что эту готовность он еще не умеет реализовать, так как не владеет способами выполнения новых форм учебной деятельности. Обучать этим способам, не дать угаснуть интересу к ним - главная задача педагога. В самом деле, кто не наблюдал, как подростки эмоционально реагируют на новый учебный предмет и как у некоторых эта реакция довольно быстро исчезает. Как отмечает А.Н. Леонтьев, нередко у подростков снижается и общий интерес к учению, к школе, происходит внутренний отход от нее. Этот отход выражается в том, что школа перестает быть для ученика центром его духовной жизни. Как показывают психологические исследования, основная причина такого отхода от школы заключается в несформированности учебной деятельности, что не дает возможности удовлетворить актуальную потребность возраста – потребность в самоутверждении. Сформированной учебной деятельностью считается такая деятельность учащихся, когда они, побуждаясь прямыми мотивами самого учения, могут самостоятельно определять учебные задачи, выбирать рациональные приемы и способы их решения, контролировать и оценивать свою работу. Одним из резервов повышения эффективности обучения подростков является целенаправленное формирование мотивов учения [Леонтьев, 1980].

Формирование мотивов учения непосредственно связано с удовлетворением доминирующих потребностей возраста. Одна из таких потребностей подростка – познавательная. При ее удовлетворении у него формируются устойчивые познавательные интересы, которые определяют его положительные отношения к учебным предметам. Подростков привлекает

возможность расширить, обогатить свои знания, проникнуть в сущность изучаемых явлений, установить причинно-следственные связи: Зоологией я увлекаюсь потому, что хочу знать жизнь и строение животных; Физика нравится мне потому, что интересно знать обо всем, что окружает меня. Мне интересно, почему, например, в одних предметах мы видим свое отражение, а в других нет. Они испытывают эмоциональное удовлетворение от исследовательской деятельности. Им нравится делать самостоятельные открытия. Неудовлетворение познавательной потребности и познавательных интересов вызывает у подростков не только состояние скуки, апатии, безразличия, но порой и резко отрицательное отношение к неинтересным предметам. При этом для них в равной степени имеет значение, как содержание, так и процесс, способы, приемы овладения знаниями. Интересными бывают уроки тогда, когда учитель рассказывает не только то, что есть в учебнике. А если учитель рассказывает, как в учебнике, или же заставляет в классе читать новый материал по учебнику, то уроки становятся скучными и не нравятся [Леонтьев, 1980].

Наряду с познавательными интересами первостепенное значение при положительном отношении подростков к учению имеет понимание значимости знаний. Для них очень важно осознать, осмыслить жизненное значение знаний, и, прежде всего их значение для развития личности. Это связано с усилением роста самосознания современного подростка. Многие предметы ему нравятся потому, что они отвечают его потребностям не только много знать, но и уметь, быть культурным, всесторонне развитым человеком. Нужно поддерживать убеждение подростков в том, что только образованный человек может быть по-настоящему полезным обществу человеком. Убеждения и интересы, сливаясь воедино, создают у них повышенный эмоциональный тонус и определяют их активное отношение к учению. Если же младших подросток не видит жизненного значения знаний, то у него могут сформироваться негативные убеждения и отрицательное отношение к существующим учебным предметам. Так, некоторые ученики не учат правила

грамматики, так как считают, что и без знания правил, они пишут грамотно. Существенное значение при отрицательном отношении подростков к учению имеет осознание и переживание ими неудач в овладении теми или иными учебными предметами. Неудача, как правило, вызывает у них бурные отрицательные эмоции и нежелание выполнять трудное учебное задание. И если неудача повторится, то у подростков закрепляется отрицательное отношение к предмету. Наоборот, благоприятной ситуацией учения для них является успех, который обеспечивает им эмоциональное благополучие. Страх перед неудачей, боязнь поражения порой приводят их к поиску благовидных причин, чтобы не пойти в школу или уйти с урока.

Эмоциональное благополучие подростка во многом зависит от оценки учебной деятельности взрослыми. Оценка для него имеет различный смысл. В одних случаях оценка дает возможность подростку выполнить свой долг, занять достойное место среди товарищей, в других – заслужить уважение учителя и родителей. Нередко же смысл оценки для него выступает в стремлении добиться успеха в учебном процессе и тем самым получить уверенность в своих умственных способностях и возможностях. Это связано с такой доминирующей потребностью возраста, как потребность осознать, оценить себя как личность, свои сильные и слабые стороны. И в этом плане наибольшее значение имеет не только оценка деятельности учащегося и его умственных возможностей со стороны других, но и самооценка. Как показывают исследования, именно в подростковом возрасте доминирующую роль начинает играть самооценка. Для эмоционального благополучия подростка очень важно, чтобы оценка и самооценка совпадали. Только при этом условии они могут выступать как мотивы, действующие в одном направлении и усиливающие друг друга. В противном случае возникает внутренний, а иногда и внешний конфликт. Учителю надо знать не только мотивы учения, но и условия их формирования. Исследования показывают, что отношение подростков к учению обусловлено прежде всего качеством

работы учителя и его отношением к детям. [Дубровина, Прихожан, Зацепин, 1999].

Таким образом, психолого-педагогические особенности развития обучающихся на этапе основного общего образования являются важным аспектом их развития и требуют внимания со стороны родителей, педагогов и психологов. Понимание этих особенностей поможет создать более благоприятную образовательную среду, поддержит детей в их эмоциональном и социальном развитии при обучении английскому языку на этапе основного общего образования, анализ УМК для которого представлен далее.

2.2 Анализ УМК «Spotlight» для 6 класса, авторы Верещагина И.Н., авторы Ю.Е. Ваулиной, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс.

Для проведения анализа был выбран УМК «Spotlight» для 6 классов, авторы Ю.Е. Ваулиной, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс, который был использован для прохождения педагогической практики. Данный комплекс входит в федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования.

УМК «Spotlight» для 6 класса состоит из следующих компонентов:

- Учебник (Student's book);
- Рабочая тетрадь (Workbook);
- Книга для учителя (Teacher's book);
- Аудиокурс;

Учебник «Spotlight» для шестого класса имеет модульную структуру, состоящую из десяти модулей. Сам модуль посвящен изучению определенной темы, например «Food and Refreshments», и состоит из одного вводного урока, трех основных уроков, в которых вводится новый лексико-грамматический материал, а также включает в себя уроки речевого этикета (English in Use), культуроведения (Culture Corner), урок дополнительного чтения (Extensive Reading) и дополнительный раздел для оценивания качества усвоения пройденного материала учащимися (Progress Check)

В структуру УМК входят следующие модули и разделы:

Module 1: Who's who

Module 2: Here we are

Module 3: Getting around

Module 4: Day after day

Module 5: Feasts

Module 6: Leisure activities

Module 7: Now & then

Module 8: House rules

Module 9: Food & Refreshments

Module 10: Holiday Time

Приложения:

Spotlight on Russia

Grammar Reference section (Грамматический справочник)

Song Sheets

Word List

Irregular Verbs

Основной целью обучения авторы указывают коммуникативно-речевое и социокультурное развитие школьников, в развитии способностей школьника использовать английский язык как инструмент общения на межкультурном уровне, а также развитие речевой и языковой компетенции.

Проведем небольшой анализ данного УМК на предмет достижения поставленных целей. Каждая глава учебника содержит следующие подразделы: «Reading», «Writing», «Speaking», «Listening», «Vocabulary», «Grammar», «Project», – то есть развитие речевых навыков имеет четкое разделение. Уже взглянув на названия подразделов, можно сделать вывод, что каждому виду речевой деятельности авторы УМК уделяют достаточное внимание. Для развития навыков чтения в учебнике предоставлены тексты разного формата (статьи, рассказы, диалоги), которые включают в себя изучаемую лексику и грамматический материал. К заданиям на чтение часто

прилагаются задания на проверку понимания текста. («Read the text and choose true, false or doesn't say», «Explain the words in bold», «Put the paragraphs in the right order») Задания развивают навыки осмысленного чтения и понимания текста. В данном УМК представлены учебные, а не аутентичные тексты, задания соответствуют уровню учащихся и их интересам. К текстам часто прилагаются задания «Interview your partner. Use prompts to ask and answer the questions», «Take roles and act out the dialogue» способствующие навыкам говорения. Если рассмотреть различные типы заданий, такие как «Make notes to give summary to the class»; «imagine you are a new student at the summer school. Find out what rules are», можно отметить наличие упражнений, направленных на развитие данного вида речевой деятельности. На наш взгляд, упражнений для развития навыка говорения недостаточно.

Что касается развития навыков письма, то в данном УМК задания на развитие письма присутствуют. Просматривая учебник, можно найти упражнения, которые предлагают разнообразные задания на написание различных текстов (письма, небольшие сочинения): «Write a letter to your pen friend about you and your family», «Collect information using the Internet, then write a short paragraph about what your town was like 100 years ago», подобные упражнения встречаются достаточно часто. УМК «Spotlight» также содержит небольшое количество упражнений по аудированию, которые включают как диалоги, так и песни, что позволяет учащимся развивать навыки восприятия речи на слух. («Listen and match the people to where they were yesterday», «Look at the title and the key phrases, what is the song about? Read, listen and check»)

Несмотря на наличие упражнений, развивающих речевые навыки, предназначенных для формирования необходимого уровня коммуникативных умений учащихся, устной и письменной речи, их готовность и способность к речевому взаимодействию на английском языке в рамках обозначенной тематики, авторы комплекса делают упор на изучение сложных грамматических правил. Правила по грамматике подаются в разделах «Grammar» и в грамматическом справочнике в конце учебника. Таблицы

снабжены примерами. Задача учителя состоит в том, чтобы научить учащихся наблюдать, анализировать и понимать предлагаемый материал, который затем попадает в упражнения для тренировки в его употреблении. В учебнике представлен следующий грамматический материал для повторения и изучения:

- Употребление possessive adjectives/possessive case; as...as, not as/so...as; possessive pronoun.
- Употребление prepositions of time/place
- Использование a(n)/ some/any и образование производных местоимений something, somebody, someone/anything, anybody, anyone
- Образование и употребление повелительного наклонения
- Модальные глаголы can/may/be able to/ should
- Употребление относительных местоимений (who, that, which, whose)
- Грамматическое время Present Simple, adverbs of frequency.
- Употребление возвратных местоимений
- Грамматические времена Present Continuous утвердительная, вопросительная и отрицательная формы.
- Грамматическое время Past Simple, правильные и неправильные глаголы.
- Разница между Past Simple и Past Continuous
- Модальные глаголы must/mustn't/ can't; have to/ don't have to; need/needn't
- Образование степеней сравнения прилагательных
- Исчисляемые и неисчисляемые существительные.
- Грамматическое время Present Perfect
- Грамматическое время Future Simple и структура "to be going to".

Анализируя данный список, можно заметить, что за каждым правилом следует большое количество упражнений на употребления правила в речи и достаточно формальные и однотипные задания: переведите в косвенную речь, задайте вопрос, поставьте в нужной форме и т.п. Выполнение типовых

упражнений для закрепления сложных грамматических конструкций не сделает урок интересным, не сможет мотивировать учеников к изучению грамматики английского языка, поскольку зачастую не демонстрирует актуальность и необходимость их усвоения для эффективного общения на языке. Обобщая информацию, можно сказать, что УМК «Spotlight» для 6 класса содержит в себе огромное количество материала для изучения и закрепления грамматики, однако данные упражнения не коррелируют с упражнениями, работающими на развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Поскольку основной задачей данного анализа было выявление методического обеспечения развития коммуникативной компетенции в обучении грамматике в 6 классе, то был сделан вывод, что данный УМК требует от учащихся одновременного усвоения достаточно сложной грамматики английского языка с параллельным формированием умений осуществлять межкультурную коммуникацию. Исходя из результатов анализа, была предпринята попытка создания комплекса заданий с использованием игровых методик в качестве дополнительного элемента обучения, который представлен далее.

2.3 Комплекс игровых упражнений для формирования грамматической компетенции на этапе основного общего образования

Необходимо отметить, что игра способствует произвольному запоминанию. Использование различных видов игр является успешным и результативным методом при обучении иностранному языку на любом этапе обучения. Игра приносит детям хорошее настроение и является для них полезной. Более того, она является стимулом для продолжения занятий, когда интерес у ребенка к иностранному языку становится слабым.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в МАОУ «Лицей №1» г. Красноярска во время прохождения педагогической практики. Работа проводилась с исследуемой подгруппой обучающихся (15 человек) 6 класса

«Г». Практика проводилась на основе УМК «Spotlight 6» Ю.Е. Ваулина, В. Эванс, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, Москва «Просвещение» 2023 год.

Целью эксперимента было выявление уровня сформированности грамматической компетенции с помощью игровых методик на начальном и конечном этапе эксперимента (проведение анализа на первом и последнем уроках в 6 классе).

Всего было разработано 4 урока в рамках модуля 7 «Now&Then» с использованием игровых упражнений. Этот модуль охватывает темы, связанные с описанием мест, достопримечательностей, известных людей, чувств и рассказами о событиях прошлого, и несколькими грамматическими темами: конструкции *there was/were*, *past simple – regular/irregular verbs*, *Participle I* и *Participle II* с существительными.

Каждый урок состоит из организационного этапа, основного этапа и этапа рефлексии.

Первый урок. Модуль 7a «In the past». Цель урока: научиться составлять краткое сообщение о событиях в прошлом.

В начале урока учитель приветствует обучающихся. Далее предлагает ученикам произнести скороговорку, чтобы настроить их на работу во время урока. Затем, чтобы актуализировать слова необходимые для описания города, учитель предлагает выполнить задания на сопоставление антонимов. Далее ученикам необходимо вставить данные слова в предложения, чтобы они имели смысл.

В основной части урока ребятам предлагается работа с текстом и ответы на вопросы. Для того чтобы проверить полное понимание текста ученикам предлагается сыграть в игру «Interview». На стул у доски по очереди садятся учащиеся, предварительно вытянув бумажку с именем персонажа, который жил в том городе-призраке, о котором идёт речь в тексте. Сидящие в классе здороваются с интервьюируемым и узнают ее имя. Затем они задают ему различные вопросы используя подсказки. Многократное повторение и

закрепление активной лексики и грамматики происходит в оригинальной, легкой и веселой форме.

Далее идет итоговое задание, обучающиеся работают в группах. Они должны заполнить таблицу про другой город-призрак, а затем описать его 6-10 предложениями, где используют пройденную лексику и грамматику.

На этапе рефлексии ребята пишут, что им больше всего понравилось на уроке и записывают домашнее задание.

Второй урок. Модуль 7а «In the past». Цель: освоить образование и использование во всех видах речевой деятельности форм прошедшего времени (Past Simple)

В начале урока педагог приветствует обучающихся и в качестве речевой разминки предлагает сыграть в игру «Where were you?». Учащиеся делятся на две команды. Участники одной команды — это посетители. Они на иностранном языке говорят представителям второй команды: I called at 10 a.m. last Saturday morning, but you weren't in. Where were you? Участники же второй команды должны по очереди ответить. При этом нельзя повторять чужое предложение.

На основном этапе учитель предоставляет задания, чтобы актуализировать знания и отработать материал по теме «Past Simple». В первом задании ученикам необходимо расставить глаголы в правильные столбцы в соответствии с правилами правописания. Во втором поставить глаголы в правильную форму прошедшего простого времени.

В качестве итогового задания обучающимся предлагается в паре обсудить и ответить на несколько вопросов о памятных днях (прошлый день рождения, празднование Нового года и т.д.)

Далее следует этап рефлексии, где ученики говорят о своем настроении после урока и записывают домашнее задание.

Третий урок. Модуль 7а «In the past». Цель урока: развить умения рассказывать историю с использованием времен Past simple and Past continuous. Технологическая карта расположена в приложении А.

В начале урока учитель приветствует обучающихся и мотивирует их на работу во время урока. В качестве разминки учитель предлагает сыграть в игру «Grammar Poker», которая позволяет повторить формы неправильных глаголов.

Затем следует основной этап. Учитель просит обучающихся посмотреть на слова на доске и попытаться угадать название сказки, которую им нужно будет рассказать на уроке. Далее учитель просит подумать какие слова им могут понадобиться для рассказа и записывает их на доске. Затем, чтобы подготовиться к Storytelling учитель предлагает потренироваться произносить реплики Красной Шапочки и волка. Затем опираясь на картинки и наводящие вопросы, обучающиеся по очереди рассказывают сказку (по 1–2 предложению каждый). Потом ученики работают в парах и записывают ту версию сказки, которая была рассказана во время урока.

На этапе рефлексии обучающийся говорит понравился ли им урок и записывают домашнее задание.

Четвертый урок. Модуль 7b «Halloween spirit». Цель урока: познакомиться с прилагательными, описывающими чувства людей, на материале темы «Halloween».

На организационном этапе учитель приветствует обучающихся и предлагает проверить домашнее задание.

Далее следует основной этап. Учитель просит посмотреть на слайд с картинками и угадать с каким праздником они все связаны. Затем он задаёт наводящие вопросы, чтобы настроить обучающихся на тему урока, например, «How do people feel in each picture? Are they scared, excited or may be bored? Do you like Halloween? How do you feel that day?». Далее учитель вводит новый материал и просит несколько учеников прочитать новые слова. В качестве следующего задания учитель предлагает соединить картинки с эмоциями со словами. Потом обучающиеся работают с текстом и выполняют задание на проверку понимания содержания текста. Им необходимо прочитать предложения и сказать являются ли эти утверждения правдой или ложью.

В качестве итогового задания обучающимся предлагается в парах сыграть в игру под названием «Dominoes». Каждой паре раздается набор карточек, который они делят поровну. У каждого будет своя стопка. Первый ученик достает любую карточку и кладет на центр стола. Второй смотрит на свои карточки и подкладывает к началу, либо к концу предложения. Если у второго игрока нет подходящей карточки, то он пропускает ход. Первый, кто останется без карточек – выигрывает. Например, «When I heard the news, I didn't know what to say. The news was.../ ...shocking».

На этапе рефлексии обучающиеся говорят, как они себя чувствуют под конец урока и записывают домашнее задание.

Для подтверждения предположения о том, что игровые методики помогут обучающимся сформировать грамматическую компетенцию, перед и после практики были проведены входное и контрольное тестирования в 6 «Г» классе. Для того чтобы определить уровень грамматической компетенции у каждого школьника, нами были разработаны тесты. Тесты расположены в приложениях Б и В.

Для оценки сформированности грамматической компетенции у обучающихся была взята за основу шкала оценивания ВПР, где в разделах «Грамматика» каждое правильно установленное соответствие оценивается в 1 балл. За успешное выполнение каждого из этих заданий выставляется максимум 5 баллов (по 1 баллу за каждый правильный ответ).

«отлично» 12-15 баллов
«хорошо» 9-11 баллов
«удовлетворительно» 6-8 баллов
«неудовлетворительно» 0-5 баллов

Таблица 1. Критерии оценивания результатов тестов.

По завершению первого урока была проведена диагностика уровня сформированности грамматической компетенции. Были выявлены проблемы в знаниях у обучающихся во время проведения тестирования. Часть обучающихся не справились с заданием. Из пятнадцати человек ни один не получил оценку «отлично». Семеро обучающихся справились на оценку «хорошо», остальные допустили достаточно много ошибок. Многие из обучающихся не помнят формы неправильных глаголов. Основные ошибки были выявлены в выборе подходящей временной формы глагола.

Результаты диагностики сформированности грамматической компетенции на начало опытно-экспериментальной работы представлены в диаграмме ниже.

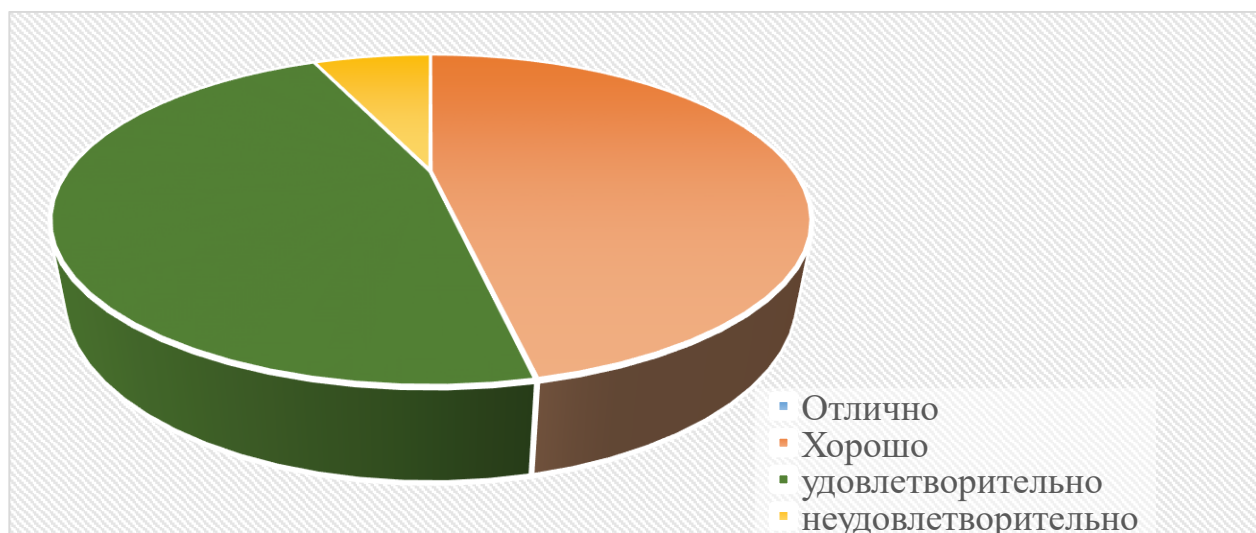


Рисунок 1. Результаты диагностики сформированности грамматической компетенции на начало опытно-экспериментальной работы.

В результате диагностики на первом уроке выяснилось, что 7 обучающихся неплохо показали свои знания и справились почти со всеми заданиями хорошо. Оценка «3» была выявлена у второй половины обучающихся. Оценку «2» получил только 1 ученик. На «отлично» не справился никто. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что у 6Г класса на первом уроке грамматическими навыками владеют в одинаковом процентном соотношении «хорошисты» и обучающиеся со средними и

низкими показателями учебы. Полученные данные в ходе эксперимента позволили скорректировать дальнейшую работу с обучающимися.

После проведенных в 6 классе четырех уроков с использованием четырех игр финальное тестирование показало повышение результатов: после работы с первым тестом 47% обучающихся показали хороший результат, 53% обучающихся показали средний и низкий результаты, высокий результат не показал ни один ученик. После работы с последним тестом 40% обучающихся показали высокий результат, 47% обучающихся показали хороший результат и 13% обучающихся показали средний результат, низкого результата не показал ни один обучающийся.

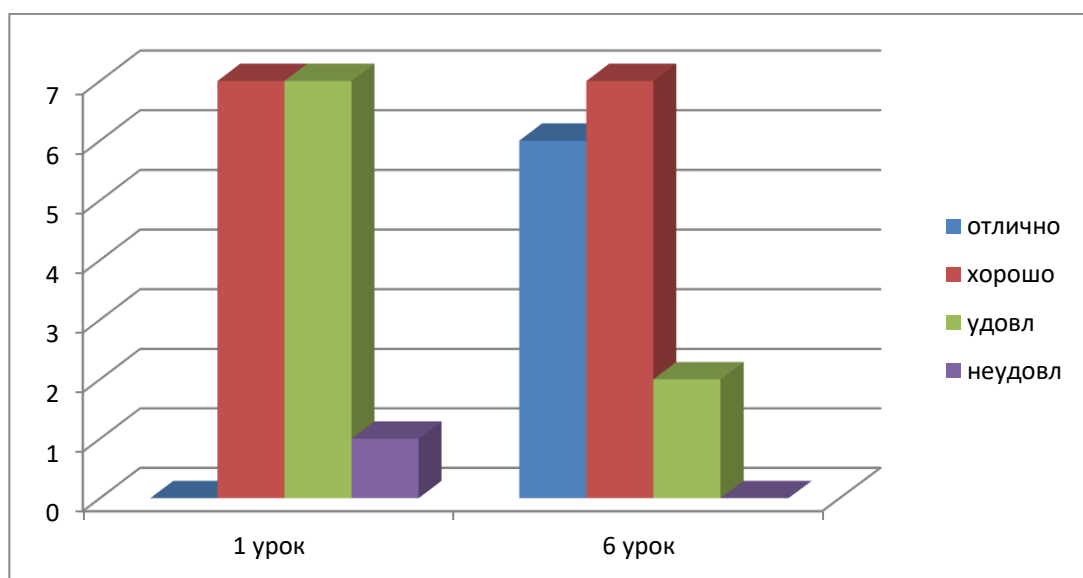


Рисунок 2. Сравнительные результаты диагностики сформированности грамматической компетенции в 6 классе.

Обучающиеся с удовольствием принимали участие в игровых упражнениях, так как они интересные и разнообразные. Также методом наблюдения удалось установить, что эффективность игровых методик помогла освоить материал и повысила мотивацию учеников.

Полученные результаты сподвигли нас на создание комплекса заданий с применением игровых методик, которые можно использовать как элемент урока или в качестве заданий на факультативе по английскому языку, а также

адаптировать комплекс упражнений к другим УМК, ориентированным на обучение английскому языку в основной школе.

Комплекс разработанных упражнений с использованием игр, направленных на изучение грамматики английского языка, представлен в Приложении Г.

Подводя итог, можно сказать, что упражнения игрового характера, целью которых является тренировка и закрепление грамматического материала для выработки автоматизмов, приближают процесс его активизации к условиям реального общения и способствуют формированию и успешному развитию грамматической компетенции.

Выводы по Главе 2

Игра активизирует стремление ребят к контакту друг с другом и учителем, создает условие равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем и учеником. Важно также, чтобы учитель умел увлечь, заразить учащихся игрой. Место игр на уроке и отводимое им время зависят от ряда факторов: подготовки учащихся, изучаемого материала, конкретных целей и условий урока и т. д.

Индивидуальные и тихие игры можно выполнить в любой момент урока. Коллективные желательно проводить в конце урока, поскольку в них ярче выражен элемент состязательности, они требуют подвижности и т. д. Что касается фиксации ошибок во время игры, то желательно, чтобы учитель делал это, не отвлекая учащихся, осуществляя анализ после окончания игры. Подбадривание учащихся, поощрение их деятельности необходимы для устного протекания игры, создания правильных межличностных отношений в коллективе.

Игры способствуют выполнению важных методических задач:
– созданию психологической готовности детей к речевому общению;

- обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
- тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуации спонтанности речи вообще.

Грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры способствуют формированию речевых навыков. Овладение грамматическим материалом, прежде всего, создает возможность для перехода к активной речи учащихся. Известно, что тренировка учащихся в употреблении грамматических структур, требующая многократного их повторения, утомляет ребят своим однообразием, а затрачиваемые усилия не приносят быстрого удовлетворения. Игры помогут сделать скучную работу более интересной и увлекательной. За грамматическими следуют лексические игры, логически продолжающие «строить» фундамент речи. Фонетические игры, предназначены для корректировки произношения на этапе формирования речевых навыков и умений. А формированию и развитию лексических и произносительных навыков в какой-то степени способствуют орфографические игры, основная цель которых освоение правописания изученной лексики.

Результаты тестирований показали, что использование игровых методик повысило уровень сформированности грамматической компетенции у обучающихся 6 «Г» класса. Представленные четыре урока, разработанные с применением данных игровых упражнений, не только повысили уровень грамматической компетенции у учеников, но и обеспечили более высокий уровень вовлеченности и мотивации к обучению английского языка.

Заключение

Задача педагога состоит в том, чтобы найти максимум педагогических ситуаций, в которых может быть реализовано стремление ребёнка к активной познавательной деятельности. Педагог должен постоянно совершенствовать процесс обучения, позволяющий детям эффективно и качественно усваивать программный материал. Поэтому так важно использовать игровые элементы и игру на уроках.

Игра помогает общению, она может способствовать передаче накопленного опыта, получению новых знаний, правильной оценке поступков, развитию навыков человека, его восприятия, памяти, мышления, воображения, эмоций, таких черт, как коллективизм, активность, дисциплинированность, наблюдательность, внимательность.

Если найти правильные подходы, обучение из сложной и утомительной необходимости может превратиться в увлекательное путешествие в мир незнакомого языка. Одним из этих подходов является игра, сильнейший фактор психологической адаптации ребёнка в новом языковом пространстве, который может решить проблему естественного ненасильственного внедрения ребёнка в мир языка.

Новое рождается почти на каждом уроке. Часто дети сами подсказывают тему игры, ситуации. Фразу «Let's play» (Давайте поиграем) они ждут с нетерпением. Их веселый смех, желание говорить по-английски служат показателем заинтересованности, увлеченности. Наблюдение за процессом обучения английскому языку с использованием игр и игровых ситуаций показывает, что применение их дает возможность привить учащимся интерес к языку, создает положительное отношение к его изучению, стимулирует самостоятельную речемыслительную деятельность детей.

Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. А если ребенок будет при этом говорить на английском языке? Не таятся ли здесь богатые обучающие возможности?

Дети, однако, над этим не задумываются. Для них игра прежде всего – увлекательное занятие. В игре все равны. Она посильна даже слабым ученикам. Более того, слабый по языковой подготовке ученик может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь оказываются порой более важными, чем знание предмета. Чувства равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность ребятам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова английского языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения – «оказывается, я уже могу говорить наравне со всеми».

Проведенные уроки с использованием игровых методик повысили уровень сформированности грамматической компетенции у обучающихся, и можно сказать, что уроки, разработанные с применением данных игровых упражнений, не только повысили уровень грамматической компетенции у учеников, но и обеспечили более высокий уровень вовлеченности и мотивации к обучению английского языка.

Таким образом, можно утверждать, что применение игр позволяет повысить качество формирования грамматической компетенции у обучающихся этапа основного общего образования на уроке английского языка и способствуют ее дальнейшему успешному развитию.

Список использованных источников

1. ФГОС основного общего образования утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 №1897 (ред. от 11.12.2020).
2. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере студентов неязыкового вуза): автореф. дисс. канд. пед. наук. – М, 2012. – 29 с.
3. Белогрудова В.П., Мосина М.А. Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Пермский педагогический журнал. – 2011. – №2. – с. 71 – 76.
4. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – М.: Педагогика, 1991. – 126с.
5. БПС – Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – М., 2003. – 672 с.
6. Брызгалина Е.В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 4, Ист. – 2013. – № 1 (23). – с. 162 – 169.
7. Ван Дейк Т.А. Стратегии понимания связного текста / Т.А. Ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка: сб. ст. / [сост., ред. и вступ. ст. В.В. Петрова и В.И. Герасимова]. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – с. 153 – 211.
8. Витлин Ж. А. Современные проблемы обучения грамматике иноязычных языков //Иностранные языки в школе. – 2000. - № 5.
9. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – с. 17-24.
10. Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
11. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. Возрастная и

- педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений М., 1999. С. 22-25.
12. Костомаров В.Г. Мой гений, мой язык: Размышления языковеда в связи с общественными дискуссиями о языке. – М.: Знание, 1991. – 63 с.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1980. С. 59.
14. Мерзляков С.В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - №4. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14295> (дата обращения: 01.04.2025)
15. Немзер У. Проблемы и перспективы контрастивной лингвистики // Новое в зарубежной лингвистике. Т. 25. М., 1989.
16. Папирная Н.В. Основные проблемы обучения иностранным языкам и культурам: учебно-методическое пособие по методике обучения иностранным языкам. – Армавир: РИЦ АГПИ, 2004. – 126 с.
17. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
18. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. — М.: Русский язык, 1989. — 278 с.
19. Петрова А.А., Шкерина Т.А. Коммуникативная компетенция в структуре общекультурных компетенций бакалавров – будущих педагогов // NovaInfo. Педагогические науки [электронный ресурс]. – 2016. – №45. – URL: <http://novainfo.ru/article/5899/pdf> (Дата обращения: 01.04.2025).
20. Пидкасистый, П.И. Организация деятельности ученика на уроке / П.И. Пидкасистый, Б.И. Коротяев. – Москва: Знание, 1985. – 80 с.
21. Родова Л. Н. Об интерференции при изучении второго иностранного языка // Лингвистика и методика в высшей школе. – М., 1967. – Вып. 4. – с. 55 – 67.
22. Рябцева О.М. Формирование грамматической составляющей

- иноязычной коммуникативной компетенции // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2010. - №10. – с. 115 – 118.
23. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор: Грани профессионального развития. – 2015. - №1 (41). – с. 83 – 87
24. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – с.135 – 157
25. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing / L.F. Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 408 p.
26. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // C. Candling, T. McNamara (Eds.): The Applied Linguistics Reader. – London: Routledge, 1980. - №1. – p. 1 – 47
27. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 264p
28. Hymes D. On comunicative competence / Ed. J. Hymes Harmonds wor., 1972. – 143p.]

Технологическая карта третьего урока

Учитель: Сучанская Ю. К.	Класс: 6г
Тема: «Now and then»	Подтема: «In the past»
Тип и вид урока: урок-развитие речевых навыков	
Дата:	
Образовательные ресурсы: учебник Spotlight, проектор, компьютер, экран	
Цель: Развитие умений рассказывать историю с использованием времен Past simple and Past continuous	
Формы обучения: фронтальная, групповая, парная	
Метод(ы) обучения: коммуникативный, наглядно-иллюстративный, словесный	
Планируемые образовательные результаты: научиться вести диалог-расспрос, используя элементарные навыки речевого этикета, расспрашивать собеседника как правильно пройти или спросить путь используя лексику раздела; понимать в целом речь учителя по ходу урока. Личностные: развивать навыки рассказывания историй, а также формировать самооценку на основе успешности учебной деятельности, сформировать желание общаться на английском языке. Метапредметные: научиться адекватно использовать речевые средства для решения коммуникационных задач, научиться осознанно строить речевые высказывания в устной форме, научиться выбирать действия в соответствии с поставленной задачей, использовать речь для регуляции своего действия, развить воображение Предметные: развитие речевых навыков и умений, необходимых для составления монологического высказывания, активизация в речи грамматических времен Past simple/ Past continuous, а также правильных и неправильных глаголов, развитие навыков письма.	

<i>Этап занятия, его цель, время</i>	<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность обучающихся</i>	<i>УУД</i>
1.Организационный момент. (30сек)	-Hello, dear students. I'm very glad to see you. How are you today?	Ученики отвечают на вопрос.	Личностные: формирование интереса к учению;
2. Разминка. Повторение пройденного материала. (10 мин)	Let's start our lesson with Warm-up activity. First of all, I want you to revise the irregular verbs that's why you are going to play the game which is called Grammar poker. It is played in two groups of 6-8 people with a set of irregular verb cards for every group. At the beginning of the game every person gets 6 cards. The	Ученики играют в игру чтобы повторить неправильные глаголы (групповая форма работы)	формирование самооценку на основе успешности учебной деятельности Познавательные: актуализация лексических единиц через игру

	other cards are put on the desk in a pack. You should put on the desk one card with a verb in the first form. The other plyers check their cards and if they have verb forms of the same verb, they should put them on the desk next to the first one in the correct order. For example, student 1: speak, students 2: spoke, students 3: spoken. Make sure you do not play in silence. You should pronounce the verb form to practice pronunciation. If there all the three verb forms are on the desk in the correct order, these cards are no longer in the game and players should take from the pack other cards so that there would be six cards for every person again. You continue playing the game until there are no more cards left in the pack. The winner is the person who has no more cards to play with. Ok, let's start.		
3.Основная часть. Постановка цели урока Снятие лингвистических трудностей (4 мин)	You are going to tell a well-known story during this lesson. Look at the words on the board and try to guess what the story is (Little Red Riding Hood). Let's review any unfamiliar words. cottage basket forest grandmother wolf woodcutter What words do you need to tell the story and you don't know them? Let's write new vocabulary on the board.	Ученики знакомятся с новыми словами, отгадывают название сказки	Регулятивные: умение прогнозировать Коммуникативны: умение слушать учителя и друг друга для воспроизведения и восприятия необходимых учебных структур;

5. Подготовка к Storytelling Имитация (5 мин)	Now look at the Little Red Riding Hood's exclamations and the wolf's responses. Let's practice saying the lines. One half of the class can say the lines of the wolf, the other can say the lines of Little Red Riding Hood. "Oh grandma!" she said. "What big ears you have!" "All the better to hear you with my dear," replied the wolf. "Oh grandma!" she said. "What big eyes you have!" "All the better to see you with, my dear!" "Oh grandma!" she said. "What a big nose you have!" "All the better to smell you with, my dear!" "Oh grandma!" she said. "What big teeth you have!" "All the better to eat you with, my dear."	Ученики читают реплики по ролям (групповая форма работы)	Познавательные: отработка звуков и интонации, Регулятивные: развитие воображения
6. Storytelling (15 мин)	Now we are going to tell the story of 'Little Red Riding Hood' together. Look at the pictures and answer my questions.  • Who can you see in the pictures? • Where did they live? • What was the girl carrying? • What was in the basket? • Where was Red Riding Hood going? Why? • What warning did the mother give to Red Riding Hood?  • Who was Little Red Riding Hood talking to? • What did he ask? • What was she doing in the second picture? • What was the wolf doing?  • What was the wolf wearing? • What happened to Grandmother? • How did Little Red Riding Hood feel? • What questions was she asking? Who would like to read out the	Ученики рассказывают сказку вместе с учителем, опираясь на картинки отвечая на поставленные вопросы (фронтальная форма работы)	Познавательные: осознанное построение речевых высказываний в устной форме; Коммуникативные : использование речевых, опорных и наглядных средств; Регулятивные: осуществление самоконтроля и анализ допущенных ошибок; Развитие воображения Личностные: формирование самооценки на

Входное тестирование

1. Прочитайте текст. Вставьте вместо каждого пропуски, обозначенного буквами А – Е, нужную грамматическую форму, выбрав её из трёх предложенных вариантов (1, 2 или 3).

The Volga River is one of the most beautiful rivers in Russia. It is famous for **A** ____ length, and width. It is one of the most important rivers in Russia. I am sure that **B** ____ knows about this river. People call the river Volga Matushka (Matushka means Mother in Russian) because it **C** ____ a great role in the history, culture, and lifestyle for a long time. The Volga River **D** ____ in the Valdai Hills which are in the north-west of central European Russia. The Greek geographer and writer Ptolemy wrote about the Ra River (as the Volga River was known in Ancient Greece) in his book. It is one of the **E** ____ books on geography.

- A** 1) it 2) it's 3) its
B 1) everybody 2) nobody 3) somebody
C 1) plays 2) has played 3) played
D 1) began 2) begins 3) is beginning
E 1) old 2) older 3) oldest

Запиши в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

A	B	C	D	E

2. Прочитайте текст. Вставьте вместо каждого пропуски, обозначенного буквами А – Е, нужную грамматическую форму, выбрав её из трёх предложенных вариантов (1, 2 или 3).

Last weekend, Mark **A**____ his Saturday exploring the local park with his friends. They **B**____ to the park early in the morning and **C**____ a picnic under a big tree. Mark **D**____ sandwiches and juice for everyone, and they enjoyed the sunny weather. Later, they played soccer until they **E**____ tired and happy. By the evening, Mark was excited to share his fun day with his family, telling them all about the games they played and the delicious food they ate.

- A** 1) spend 2) spent 3) spende
B 1) go 2) goes 3) went
C 1) having 2) have 3) had
D 1) brought 2) didn't brought 3) brings
E 1) is 2) were 3) was

Запиши в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

A	B	C	D	E

3. Прочитайте текст. Вставьте вместо каждого пропуска, обозначенного буквами А – Е, нужную грамматическую форму, выбрав её из трёх предложенных вариантов (1, 2 или 3).

I like sport and my favourite sport is swimming. I practice it a lot to improve my swimming skills. I want to achieve good results. Last month I **A** ____ part in a swimming competition. There were ten swimmers from three schools in the competition. I **B** ____ better than the other swimmers and I **C** ____ the first prize. I have been interested in swimming for five years. It is a great sport which helps me to keep fit. I think **D** ____ should learn to swim. I also like swimming in the sea and diving for seashells. And now I **E** ____ to dive off a diving board.

A 1) am taking 2) took 3) will take

B 1) swimming 2) swim 3) swam

C 1) won 2) wins 3) will win

D 1) nobody 2) everybody 3) somebody

E 1) learns 2) am learning 3) are learning

Запиши в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

A	B	C	D	E

Контрольное тестирование

1. Прочитайте текст. Вставьте вместо каждого пропуса, обозначенного буквами А – Е, нужную грамматическую форму, выбрав её из трёх предложенных вариантов (1, 2 или 3).

Last summer, I **A**_____ my grandparents in the countryside, and it was one of the most **B**_____ experiences I've ever had. Every morning, I **C**_____ long walks through the fields while the sun **D**_____ brightly. While I was exploring, I **E**_____ breakfast because I was too busy discovering new paths and watching the animals. My grandparents always made delicious meals when I returned, so I never missed a meal for long. Overall, those days were filled with adventure and fun, making it a summer to remember!

- A** 1) visited 2) visiting 3) visit
B 1) excited 2) exciting 3) excite
C 1) takes 2) took 3) have taken
D 1) is shining 2) shone 3) was shining
E 1) had 2) didn't have 3) didn't had

Запиши в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

A	B	C	D	E

2. Прочитайте текст. Вставьте вместо каждого пропуса, обозначенного буквами А – Е, нужную грамматическую форму, выбрав её из трёх предложенных вариантов (1, 2 или 3).

Last summer, I **A**_____ to London for a short vacation. Even though I didn't have **B**_____ time, I wanted to see all the famous sights. I explored the Tower of London and the British Museum, which were amazing! While I **C**_____ through the streets, I felt **D**_____ but excited. I saw the Big Ben and took lots of pictures, even though the weather **E**_____ a bit rainy. This trip made me realize that even a brief visit can be full of unforgettable experiences!

- A** 1) go 2) will go 3) went
B 1) much 2) many 3) little
C 1) walked 2) was walking 3) were walking
D 1) tired 2) tiring 3) depressing
E 1) is 2) were 3) was

Запиши в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

A	B	C	D	E

3. Прочитайте текст. Вставьте вместо каждого пропуска, обозначенного буквами А – Е, нужную грамматическую форму, выбрав её из трёх предложенных вариантов (1, 2 или 3).

Last Saturday, my friends and I **A**_____ to have a movie night at my house. We all gathered with popcorn and blankets, excited to watch a new film. As we started the movie, I noticed that my friend Sarah looked **B**_____ during the scary parts. I wanted to tell her that everything was okay, but I **C**_____ do it because I was too focused on the screen. After the movie ended, I asked, “**D**_____ you like the film?” Everyone laughed and agreed it was thrilling, even though some parts **E**_____ us jump!

A 1) want 2) wants 3) wanted

B 1) scared 2) scaring 3) scare

C 1) can 2) can't 3) couldn't

D 1) did 2) do 3) does

E 1) making 2) made 3) make

Запиши в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

A	B	C	D	E

Комплекс упражнений с игровыми методиками

1. Кубики (Bricks)

Модуль 1b «Who are you?»

Эта игра имеет определенную цель – довести до автоматизма использование конструкций в бытовой иноязычной речи. Для этого занятия нужно подготовить кубики, на грани которых наклеить картинки с изображениями разных предметов. Обучающиеся по очереди подходит к столу, бросает кубик и произносит предложение с изучаемой конструкцией, учитывающей сюжет картинки. Например, «Whose computer is this? It's Tina's. It's her computer. It's hers».



2. Интервью (Interview)

Модуль 1b «Who are you?»

Цель игры – активизировать лексику на тему «Знакомство», а также закрепить предварительно отработанное правильное произношение английских личных имен и отработка грамматических конструкций.

Правила игры. Объявляется, что в гости к ребятам приехала знаменитость из Англии и что с ней нужно непременно познакомиться и узнать, как ее зовут, откуда она. На стул у доски по очереди садятся учащиеся, предварительно вытянув бумажку с любым английским именем. Сидящие в классе здороваются со звездой и узнают ее имя. Затем они задают звезде различные вопросы.

Questions to ask:

What's your name?

How do you spell it?

How old are you?

What nationality are you?

What's your telephone number?

3. Крестики-нолики (Tic Tac Toe)

Модуль 2а «Happy times»

Цель: закрепить знания по теме «предлоги времени и места»

Разделите учеников на две команды. Перед началом игры положите перед командами таблицу и набор вырезанных карточек в конверте.

Объясните последовательность действий. Участник первой команды:

1. берет конверт и достает карточку со словом;
2. находит в таблице предлог, который сочетается с этим словом;
3. составляет предложение с получившимся словосочетанием;
4. если ученик правильно подобрал предлог и составил предложение, то

команда ставит на таблице с предлогами крестик или нолик в поле, где стоял предлог; если нет, то возвращает карточку, и ход переходит другой команде.

Как в игре крестики-нолики, игра заканчивается, когда ученики смогут зачеркнуть по диагонали, горизонтали или вертикали в ряд свой знак. Чтобы игра не затягивалась, добавьте ограничение по времени. Чем больше участников, тем больше времени выделите на игру.



4. Домино (Dominoes)

Модуль 2b «My place»

Цель игры: активизация лексики по теме «Мебель» и употребления предлогов места.

Ход игры. Разделите учеников на пары. Раздайте одной паре набор карточек и попросите разделить их поровну. У каждого будет своя стопка. Первый ученик достает любую карточку и кладет на центр стола. Второй смотрит на свои карточки и подкладывает к началу, либо к концу предложения. Если у второго игрока нет подходящей карточки, то он пропускает ход. Первый, кто останется без карточек – выигрывает.

There's a sofa...	...on the wall
There are some cushions...	...in the vase
There aren't any chairs...	...behind the sofa
Is there any water...	...in the kitchen
There is a window...	...on the sofa
There are some paintings...	...in the living room

5. Отгадай вопрос (Guess the question)

Модуль 4a «Day in, day out»

Цель игры: активизация специальных вопросов в речи учащихся.

Все играющие садятся в круг. Кто-либо из играющих задаёт другому вопрос тихо, шёпотом. (Вопрос должен быть специальным, ученикам нужно объяснить, что ответ на него должен быть не односложным, а полным, представлять собой целое предложение). Ученик, которому был задан вопрос, отвечает на него вслух, например, «At 8 o' clock in the morning». Учащиеся пытаются отгадать, какой вопрос был задан, например, «When do you get up?», «When do you have breakfast?» и т.д. Отгадавший получает право задать вопрос своему соседу.

6. What is the proverb?

Модуль 4с «My favourite day»

Цель игры: проверка знания пословиц, а также упражнение в свободном владении вопросительными формами.

Водящий выходит из класса, а остальные задумывают известную всем пословицу. Затем водящий возвращается и задаёт по очереди вопросы произвольного содержания. В каждом ответе на вопрос должно содержаться одно из слов загаданной пословицы, оно поможет водящему угадать её.

Например, загадана пословица: «A friend in need is a friend indeed»

It: Did you have lunch during the break?

Pupil A: Yes, I did. My friend and I went to the school canteen.

It: Do you like the weather to day?

Pupil B: Yes, I do, indeed.

It: Do you mean «A friend in need is a friend indeed»?

Pupils: Yes, we do. You are right.

Proverbs:

«A friend in need is a friend indeed»

«There is no place like home»

«No news (is) good news»

«Like parents, like children»

«Actions speak louder than words»

«Better late than never»

7. Узнай, кто говорит. (Guess who is speaking)

Модуль 5а «Festive time»

Ученик подходит к доске и поворачивается к классу спиной. Один из сидящих учеников говорит, что он делает в данный момент на иностранном языке, например, I am making a phone call. Стоящий должен понять по голосу, кто именно это сказал. А затем он должен повторить его фразу и назвать его имя: Mary is making a phone call.

Phrases to use: make the decorations, do the dusting, do your homework, do the washing-up, make a phone call, do the gardening, make tea, make a special dish, do the shopping, make a cake.

8. Где ты был? (Where were you?)

Модуль 7a «In the past»

Учащиеся делятся на две команды. Участники одной команды – это посетители. Они на иностранном языке говорят представителям второй команды: I called at 10 a.m. last Saturday morning, but you weren't in. Where were you?

Участники же второй команды должны по очереди ответить. При этом нельзя повторять чужое предложение.

I was at my uncle's house.

I was at the airport.

I was in the mountains.

I was in the park.

После того, как выскажутся участники одной из команд, продолжить могут участники второй. За каждый ответ команда получает по одному очку. Затем первая команда задает следующие вопросы: «I called at 10 a.m. last Saturday morning, but you weren't in. What were you doing?» (так тренируются простое и длительное прошедшие времена)

9. Грамматический покер (Grammar Poker)

Модуль 7a «In the past»

Раздайте каждому участнику несколько карт с разными формами неправильных глаголов. Участники должны использовать их, чтобы правильно собрать все 3 формы. Если игрок допускает ошибку, то берет дополнительную карту. Тот, кто первым избавится от своих карт побеждает.

Speak	Spoke	Spoken
Speak	Spoke	Spoken

10. Безумное сравнение (Crazy comparison)

Модуль 8b «Shall we?»

Цель: практиковать употребление степеней сравнения прилагательных.

Учитель пишет на доске 10 прилагательных, который он хотел бы чтобы ученики попрактиковали. Также он выбирает 10 карточек, в которых должны быть разные слова в единственном и множественном числе: люди, предметы, место и даже неисчисляемые существительные. Класс делится на две команды Team A и Team B. Сначала первая команда выбирает прилагательное чтобы сравнить любые объекты на картинке. Предложение может звучать следующим образом: «Our school toilet is dirtier than your boots». Тогда команда получает 2 балла. Если сравнение покажется безумным, то другая команда может прокричать «Crazy comparison» и отвечающая команда будет вынуждена доказать, что сравнение логично и справедливо. Если она справится, то получит 2 балла если нет, то только 1 балл.



BAD
HEAVY
UGLY
INTERESTING
GOOD
DIRTY
DANGEROUS
STRONG
POLITE
POPULAR



11. Предсказатель (Fortune-teller)

Модуль 10а «Holiday plans»



Цель игры заключается в том, чтобы вспомнить как образуются все типы предложений в Future simple и довести их до автоматизма. Fortune-teller сделан из бумаги и содержит предсказания т.е. предложения в Future Simple спрятанные внутри под цифрами от 1 до 8.

Ученик задает учителю вопрос: «What will happen to me in...?» (October next year), затем называет любое число учитель начинает считать, а затем зачитывает предсказание, если ученик согласен что это предсказание сбудется, то он говорит: «Yes, I think it will happen», если нет, то: «No, I think it won't happen».

Таким образом, каждый ребенок в группе играет и роль задающего вопрос, и роль звезды. Многократное повторение и закрепление активной лексики происходит в оригинальной, легкой и веселой форме.



АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П.
АСТАФЬЕВА"

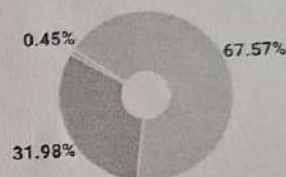
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Сучанская Ю.К.
Самоцитирование
рассчитано для: Сучанская Ю.К.
Название работы: ВКР Сучанская
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: кафедра английской филологии

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	31.98%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	67.57%
ЦИТИРОВАНИЯ	0.45%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 03.06.2025



Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.27-32, титульный лист с.1, содержание с.2-3, введение с.4-25, методы с.58-59, выводы с.25-26, 45-48
IEEE; Переводные заимствования; ИПС Адилет; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; СМИ России и СНГ; Патенты СССР, РФ, СНГ; СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Медицина; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Переводные заимствования IEEE; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Собственная коллекция компании; Собственная коллекция (переводы и перефразирования)

Работу проверил: Коршунова Анжелика Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

3.06.25

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

Отзыв

на выпускную квалификационную работу
студентки факультета иностранных языков
Сучанской Юлии Кирилловны
**«Методический потенциал игровых методик для формирования
грамматической компетенции на уроках английского языка в 6 классе»**

Выпускная квалификационная работа Сучанской Ю.К. посвящена развитию грамматической компетенции у обучающихся на этапе основного общего образования. В настоящее время главенствующая роль коммуникативного подхода в современном иноязычном образовании определяет необходимость поиска новых игровых методик, которые помогут сформировать умения правильно применять изученные грамматические модели для решения коммуникативных задач.

Теория вопроса освещена достаточно широко, дан основательный обзор литературы по теме. На примере своего исследования автор делает самостоятельные выводы по особенностям использования игровых методик в рамках представленного УМК. Особый интерес представляет практическая часть с авторским методическим материалом, демонстрирующим возможности использования игровых методик и их потенциал для достижения новых образовательных целей, что является несомненным плюсом данной работы. В Заключение сделаны общие выводы по всей работе.

В ходе сотрудничества с руководителем студентка проявила высокий уровень сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Выпускная квалификационная работа Сучанской Ю.К. вписывается в общий контекст подобного рода исследований и может быть оценена высоко, а ее автор заслуживает присвоения искомой квалификации.

Научный руководитель



А.В. Коршунова,
канд. филол. наук,
доцент кафедры
английской филологии

СОГЛАСИЕ
на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Сутанская Юлия Кирилловна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта

на тему:

Методический потенциал игровых методик для формирования
грамматической компетенции на уроках английского языка
в 6 классе

(название работы)

(далее – ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенной по адресу [http:// elib.kspu.ru](http://elib.kspu.ru), таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

« 12 » мая 2025 г.
(дата)

С/
(подпись)