

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

МЕРЗЛЯКОВ Сергей Викторович

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКА
В РЕЖИМЕ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень общего образования)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор К.Э. Безукладников

Пермь 2016

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения	18
1.1. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку	18
1.2. Психолого-педагогические основы формирования грамматической компетенции школьника при автономном обучении иностранному языку	31
1.3. Возможности программ Multimedia Builder и «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» в организации автономного обучения.....	48
Выводы по первой главе.....	66
Глава 2. Формирование иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения	69
2.1. Цель, задачи и содержание процесса организации автономной работы школьников младшего подросткового возраста, направленной на формирование их иноязычной грамматической компетенции	69
2.2. Дидактическое сопровождение автономного формирования грамматической компетенции с использованием программы «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional».....	78
2.3. Экспериментальная проверка эффективности методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономной деятельности с использованием программы «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional».....	93
Выводы по второй главе.....	105
Заключение	107
Библиографический список	109
Приложение	131

Введение

Актуальность исследования. Изменения в политических, экономических и социальных условиях оказывают влияние на требования общества к системе образования как в целом, так и к системе обучения иностранным языкам в частности. Современное общество нуждается в мобильных, творческих выпускниках, хорошо владеющих иностранным языком. Современная парадигма в лингводидактике определяет важность переориентации системы лингвистического образования, необходимость модернизации подходов к обучению, а также и усовершенствования средств, приёмов, форм учебной деятельности.

Развитие современных технологий и широкое использование современных технических средств в обучении иностранным языкам, наряду с исследованиями вопросов автономии обучающегося в учебной деятельности по овладению иностранными языками привело к широкому распространению понятий автономного / самоуправляемого обучения, самодоступного обучения (*self-access learning*) и ресурсного обучения (*resource-based learning*). В данном контексте автономное/самоуправляемое обучение рассматривается как форма организации учебной деятельности, дидактическая модель, в которой создаются условия для формирования автономии обучающегося.

Проблема автономизации применительно к обучению иностранным языкам не случайно стала столь актуальной в последнее время, так как известно, что нельзя научить языку, ему можно только научиться. Для этого необходимы, прежде всего, развитость мышления и активная, деятельная и ответственная позиция обучающегося в процессе изучения предмета, как на аудиторном занятии, так и на этапе внеаудиторной подготовки к нему. Значения готовности и способности к активному освоению знаний существенно возрастают.

Проблемам организации самостоятельной работы, лежащей в основе автономизации обучения, посвящены труды К.Э. Безукладникова, И.А. Бобыкиной, С.Ф. Егорова, Б.П. Есипова, К.Б. Есипович, И.Т. Качан, Н.Ф. Коряковцевой, И.Я. Лернер, А.Н. Малышевой, Р.М. Миккельсона, Е.В. Ожеговой, Л.В. Павлюкевич, П.И. Пидкасистога, Г.В. Роговой, И.Э. Унт, Н.Б. Фадеевой, К.Г. Чикнаверовой и др.

Формирование навыков автономного обучения необходимо вследствие постоянно ежегодно возрастающего потока информации по всем школьным предметам, что приводит к увеличению учебной нагрузки обучающихся, и как результат предъявлению более высоких требований к организации их самообразования. Современный Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее ФГОС ООО) требует от обучающихся формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, проявление активности и инициативности, напряжения умственных способностей и творческого подхода к решению поставленных задач. Выполнение данных требований будет успешным при условии, что обучающиеся овладели такими умениями, как планирование своей работы, отбор наиболее целесообразных способов выполнения каждого из ее этапов, систематичного самоконтроля за ходом и результатами данной работы, то есть у них сформированы навыки автономного обучения. За последние годы были проведены теоретические и практические исследования концепции автономного обучения многими отечественными и зарубежными учеными Ф. Бенсоном, Е.А. Насоновой, Е.Н. Солововой, Т.Ю. Тамбовкиной, Е.А. Таранчук и др., понятие «образовательная автономность» в сфере изучения иностранных языков, его исторический и дефиниционный анализ изучались Ж.С. Аникиной, Г.П. Афанасьевой, Н.Ф. Коряковцевой, Г.И. Резницкой, Е.Н. Солововой, Т.Ю. Тамбовкиной, Р. Benson, L. Dickinson, H. Holec, D. Little, L. Mariani и др.

Автономизация учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком выступает одним из основных условий его успешного

изучения, касается всех видов иноязычной речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования, письма, а также аспектов языка: лексики, орфографии, фонетики, грамматики.

Материальная основа речи представляет собой совокупность грамматики, словарного и звукового составов. В.Г. Гак определяет грамматику как раздел языкознания, в котором рассматриваются закономерности изменений и сочетаний слов, которые приводят к образованию осмысленных предложений или высказываний.

Использование языка как средства общения предполагает выполнение такого важного условия как наличие умений грамотного сочетания слов и изменения словосочетаний в зависимости от цели высказывания. Обучению грамматике посвящено достаточное количество исследований отечественных ученых-методистов: В.А. Артемов, И.М. Берман, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.А. Китайгородская, Я.М. Колкер, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, О.И. Москальская, Ф.М. Рабинович, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, С.В. Титова. Формирование продуктивных умений устной и письменной речи невозможно без овладения грамматикой изучаемого языка. Кроме того, знание грамматики так же необходимо и для понимания речи при чтении и аудировании. Низкий уровень сформированности грамматических навыков может стать непреодолимым барьером на пути формирования ключевых компетенций (языковой, речевой, коммуникативной и др.), формирование которых является одним из основных требований ФГОС ООО.

Проблема формирования грамматической компетенции изучалась такими отечественными и зарубежными учеными, как М.Н. Вятютнев, А.С. Ларкина, Т.А. Лопарева, Н.К. Скляренко, П.В. Сысоев, Чермокина Р.Ш., M. Canale, N. Chomsky, D.H. Hymes, S.J. Savignon, M. Swain и др.

Однако, несмотря на многосторонность исследований, посвященных формированию иноязычной грамматической компетенции, существующие концептуальные положения по этой проблеме, несомненно обладающие научной ценностью и практической значимостью не исчерпывают

обозначенную проблему (недостаточность методик, направленных на формирование иноязычной грамматической компетенции в режиме автономного обучения).

Организация автономной работы обучающихся может быть построена на использовании различных средств обучения, но именно новые информационные технологии представляют наибольший интерес для данного исследования. Несмотря на то, что большинство компьютерных программ основано именно на самообучении, неоспорим тот факт, что эффективность обучения с помощью компьютера в первую очередь определяется качеством обучающих программ. Мультимедийные средства являются неограниченным источником возможностей, которые позволяют работать с аудио- и видеоматериалами и обеспечивать высокую степень интерактивности. Использование мультимедиа технологий при обучении иностранному языку изучалось с разных сторон: над проблемами определения подходов к использованию потенциала мультимедиа в поликультурном и полилингвальном контексте работали такие ученые, как Б. Андерсен, М.А. Бовтенко, О.И. Ларичева, Е.С. Полат, И.Н. Розина, П.В. Сысоев, А.В. Федоров др.; особенности применения данных технологий в языковом образовании рассматривали Р. Мейер, А. Пайвио, Г. Рейнгольд, Б.Ф. Скиннер и др.; о роли и месте мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам писали К.В. Александров, Т.Б. Добросклонская, Г.Я. Засурский, П.В. Сысоев, Л.Ю. Щипицина и др.

Однако, широкий ряд исследований по данному вопросу не исчерпывает проблему использования мультимедийных технологий в формировании иноязычной грамматической компетенции школьников в режиме автономного обучения (дефицит электронных учебных пособий, имеющих научно-обоснованную методику применения, учитывающих уровень обучения).

Таким образом, актуальность проблемы исследования определяется нуждами школ в научно обоснованной методике формирования иноязычной

грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения с использованием мультимедийных технологий. В данном исследовании термин «методика» мы понимаем как совокупность форм, методов и приемов работы учителя, т.е. «технология» профессионально-практической деятельности преподавателя (А.Н. Щукин).

Все вышеизложенное позволило выделить ряд **противоречий** между:

- потребностями общества, выраженными в ФГОС ООО, в создании системы иноязычной подготовки, направленной на развитие автономности обучающегося, его интеллектуальных и творческих способностей и традиционной системой иноязычной подготовки обучающихся;
- сформировавшимися научно-теоретической и методической базами в вопросе формирования иноязычной грамматической компетенции и отсутствием разработанной действенной научно-обоснованной методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения с использованием инновационных мультимедийных технологий;
- существующей практикой традиционного обучения иностранному языку и неразработанной эффективной научно-обоснованной методикой формирования иноязычной грамматической компетенции с использованием инновационных мультимедийных технологий.

Разработка методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения с использованием современных мультимедийных технологий представляется актуальной, поскольку содействует разрешению указанных противоречий.

Вышесказанное определило **проблему исследования**: какова методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения с использованием мультимедийных технологий?

Актуальность данной проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность послужили основанием для определения **темы**

исследования: «Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения».

Цель исследования: разработка и практическая реализация средств, методов и приемов формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения при использовании мультимедийных технологий.

Объект исследования: процесс формирования иноязычной грамматической компетенции обучающегося младшего подросткового возраста.

Предмет исследования: пути и приемы формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения.

Гипотеза исследования: формирование иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения с использованием мультимедиа технологий будет эффективным, если:

- расширено представление об иноязычной грамматической компетенции посредством рассмотрения ее как единства готовности (мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты) и способности (знания, умения и навыки) не только понимать, но и самостоятельно выражать определённый смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка;
- дано научное описание процесса формирования иноязычной грамматической компетенции школьников посредством электронного учебного пособия «Английский для школьников» в режиме автономного обучения;
- разработана, экспериментально верифицирована и внедрена в образовательный процесс школы (основное общее образование) методика, ориентированная на формирование иноязычной грамматической компетенции в режиме автономного обучения, выстроенная в логике синергетического, компетентностного, личностно-ориентированного подходов с учетом этапа обучения, соответствующая ФГОС ООО и учитывающая потребности обще-

ства и личности обучающегося.

Задачи исследования:

1. Определить методические закономерности формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения с учетом уровня обучения.
2. Выявить наиболее эффективные программные средства для формирования иноязычной грамматической компетенции в режиме автономного обучения.
3. Выявить дидактический потенциал электронного учебного пособия «Английский для школьников», созданного на базе инструментальной среды «Stratum 2000 Professional».
4. Разработать и апробировать в образовательном процессе основной школы технологию формирования иноязычной грамматической компетенции при автономном обучении.
5. Установить диагностируемые показатели сформированности иноязычной грамматической компетенции и оценить эффективность предложенной методики.

Для достижения поставленной цели, решения задач исследования и проверки гипотезы использовались методы **научного исследования**:

- теоретические: анализ лингводидактической, методической нормативной, психолого-педагогической и философской литературы, а также анализ и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования;
- эмпирические: тестирование, наблюдение, диагностирование, метод самооценки;
- экспериментальные методы (опытное обучение); статистические методы обработки экспериментальных данных.

Методологические основы исследования:

положения личностно-ориентированного подхода (П.П. Блонский, В.А. Болотов, М.А. Викулина, Е.Н. Дмитриева, Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Т.С. Серова, Э.Э. Сыманюк, И.С. Якиманская и др.); сознательно-

ориентированного подхода (О.А. Долгина, И.Л. Колесникова); компетентностного подхода (В.И. Байденко, Т.М. Балыхина, К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Р.П. Мильруд, Н.Н. Нечаев, О.Г. Оберемко, А.М. Павлова, Ю.Е. Прохоров, В.В.Серигов, Э.Э. Сыманюк, И.И. Халеева, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.); личностно-деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Р.М. Ассадуллин, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Т.С. Серова, Д.Б. Эльконин, и др.); а так же синергетические эффекты, вызванные синергетическим подходом (В.Г. Виненко, С.К. Гураль, И.С. Добронравова, Л.П. Киященко, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, С.А. Ламзин, С. Пинкер, Г. Хакен, Н. Хомский, Г. Шеффер, Дж. Эйчисон и др.).

Теоретическая основа исследования:

концепция полилингвальной и поликультурной языковой личности в языковом поликультурном образовании (Н.Д. Гальскова, Ю.Н. Караулов, В.В. Сафонова, П.В. Сыроева, И.И. Халеева и др.); контрастивная лингвистика (В.Г. Гак, Е.А. Маклакова, И.А. Стернин, Т.А. Чубур) базовые категории теории и методики обучения иностранному языку - «метод», «принципы обучения», «средства обучения», «прием» (Н.И. Алмазова, М.А. Ариян, Т.А. Болдова, С.С. Кукулина, Л.А. Милованова, А.А. Миролубов, О.Г. Оберемко, О.Г. Поляков, Г.В. Рогова, Т.С. Серова, Е.Н. Соловова, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова); концепция развития автономии обучающегося и автономного самоуправляемого обучения (Н.Ф. Коряковцева, Е.Н. Соловова, Т.Ю. Тамбовкина, D. Little, R. Smith и др.); психолого-педагогические основы использования мультимедийных средств обучения (Н.Э. Аносова, В.И. Батищев, В.П. Беспалько, М.А. Бовтенко, Е.С. Полат, А.В. Хуторской, И.А. Цатурова и др.); базовые категории теории воспитания и развития личности - «развитие», «саморазвитие», «образование» (А.Н. Леонтьев, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, О.М. Шахнарович и др.); проектирование и моделирование электронных систем (Д.Г. Казенкин, О.И. Мухин).

Опытно-экспериментальная база исследования. Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 33» г. Перми с углубленным изучением английского языка и математики.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2009 по 2016 гг. и включало три этапа:

Первый этап (2009-2011 гг.) – осмысление и постановка проблемы исследования, изучение и анализ педагогической, психологической, методической и лингвистической литературы по проблеме исследования.

Второй этап (2011-2012 гг.) – разработка методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в автономном режиме; создание электронного учебного пособия «Английский для школьников» в программе Multimedia Builder; апробация элементов методики формирования иноязычной грамматической компетенции в ходе предварительного проверочно-поискового эксперимента.

Третий этап (2012-2016 гг.) – анализ возможностей программы «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional», перенос электронного учебного пособия с платформы программы Multimedia Builder на платформу «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional», практическая реализация предложенной методики формирования иноязычной грамматической компетенции в режиме автономной деятельности. Проверка её эффективности в рамках опытно-экспериментального обучения. Публикация статей по проблеме исследования. Обобщение и рефлексия полученных результатов, подведение итогов работы, формулировка выводов, литературное оформление диссертации.

Личный вклад диссертанта заключается в теоретическом обосновании методической концепции формирования иноязычной грамматической компетенции младших подростков в режиме автономного обучения, суть которой заключается в возможности обучающегося (с учетом его индивидуальных особенностей) самостоятельно осуществлять выбор темы изучения, следуя при этом, предлагаемому алгоритму (рис. 1), или

выстраивая свой путь из предложенных в пособии блоков; разработке и реализации методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения; создании электронного учебного пособия «Английский для школьников», зарегистрированного в информрегистре; подборке диагностических средств оценки уровня сформированности грамматической компетенции младших подростков; получении научных результатов, изложенных в опубликованных работах и в диссертации; осуществлении опытного обучения в естественных условиях учебного процесса; сборе, обработке и методической интерпретации данных, полученных в ходе опытного обучения.

Научная новизна исследования:

- определены методические закономерности формирования иноязычной грамматической компетенции обучающегося в режиме автономного обучения с учетом уровня обучения, в составе грамматической компетенции выделены готовность (мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты) и способность (коммуникативно-целесообразное и ситуативно-адекватное использование иноязычных грамматических знаний, умений и навыков), развитие которых приведет к формированию самой компетенции;

- выявлены возможности интерактивного взаимодействия при использовании программ «Multimedia Builder» и «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» для формирования иноязычной грамматической компетенции при автономном обучении. К данным возможностям относятся: использование и создание мультимедиа файлов, создание разнообразных по типу и виду интерактивных упражнений, наличие механизма оценивания и др.

- разработана методика формирования грамматической компетенции на интерактивной основе при автономном обучении иностранному языку (при учете синергетических эффектов), включающая в себя целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты, и определенная поставленной целью, отобранным и отвечающим цели содержанием и ком-

плексом методических средств (банком аутентичных текстов, комплексом теоретических презентаций и репертуарами интерактивных упражнений и тестов).

Теоретическое значение работы:

- получила научное описание «иноязычная грамматическая компетенция», описаны ее состав и структура в единстве готовности и способности, что расширяет представлений об иноязычной грамматической компетенции в целом и формируемой с применением мультимедийных средств в режиме автономного обучения в частности;

- дана методическая интерпретация теории автономного обучения (рассмотрены компонентный состав, уровни, признаки автономности), положениям компетентностного подхода и синергетическим эффектам (три неравновесные системы: язык, личность обучающегося и мультимедийные технологии) применительно к формированию иноязычной грамматической компетенции младших школьников;

- дано теоретическое обоснование методике формирования иноязычной грамматической компетенции школьника при автономном обучении, базирующейся на учете сознательно-ориентированного подхода, который основывается на данных контрастивной лингвистики и индуктивном способе овладения языком.

Практическая ценность исследования:

- разработана и внедрена в образовательный процесс методика формирования иноязычной грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку. Данная методика максимально эффективно учитывает индивидуальные особенности и потребности обучающихся, позволяя им самостоятельно осуществлять формирование своей грамматической компетенции, следуя при этом, предлагаемому алгоритму (рис. 1), или выстраивая свой путь из предложенных в пособии блоков;

- апробировано и внедрено в учебный процесс использование электронного учебного пособия «Английский для школьников», зарегистриро-

ванного в информрегистре: «Английский для школьников: электронное учебное пособие для 5-9 классов. Пермь, 2015» регистрационное свидетельство обязательного федерального экземпляра электронного издания № 42078, номер государственной регистрации обязательного экземпляра электронного издания - 0321503442;

- с учетом целей, задач данного исследования, и исходя из выделения в структуре иноязычной грамматической компетенции готовности и способности, были отобраны средства диагностики уровней сформированности грамматической компетентности, которые могут быть использованы для мониторинга данных областей в процессе обучения за пределами интересов данного исследования.

Практическая значимость определяется возможностью адаптации и расширенного применения рассмотренных программ «Multimedia Builder», «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» и разработанной методики формирования иноязычной грамматической компетенции посредством электронного учебного пособия «Английский для школьников» как в практике обучения иностранным языкам учащихся общеобразовательных школ, обучающихся лицеев и гимназий с углубленным изучением иностранных языков, так и при профессиональной подготовке учителей иностранного языка и работников других направлений.

Соответствие диссертации паспорту специальности. Диссертационная работа выполнена в соответствии с паспортом научной специальности 13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень общего образования). Пункт 3 - Технология обеспечения и оценки качества предметного образования. Раздел: теория и методика разработки электронных образовательных ресурсов систем предметного образования и экспертиза их педагогико-эргономического качества.

Апробация результатов исследования осуществлялась в ходе выступлений на плановых заседаниях кафедры методики преподавания

иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (2014, 2015), заседаниях кафедры иностранных языков и педагогических советах МАОУ «Гимназия №33» г. Перми; на международной научно-практической конференции «Наука и образование в XXI веке» (Москва, 2015), III Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (Белгород, 2015), в рамках XII Международной Ярмарки социально-педагогических инноваций (Белгород, 2014); при участии в восьмой всероссийской олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам на базе ФГБОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена» в рамках секции «Мастерство научного сообщения» (Санкт-Петербург, 2014); в рамках Всероссийского Фестиваля Педагогического Творчества (2015-2016); на теоретическом семинаре для учителей английского языка Уральского Федерального округа «Lingvamania-Forum 2014»; на научной сессии «Парад научных школ», посвященной проф. Шварцу (Пермь, 2013, 2014); в IV городской Ярмарке педагогических инноваций (Пермь, 2013), теоретических семинарах по методике преподавания иностранных языков для студентов магистратуры (2015); в журналах («Фундаментальные исследования» №9 (часть 9), 2014, №2 (часть 23) 2015; «Современные проблемы науки и образования» №4, 2014, №1, 2015), в сборниках научных статей («Современный научный вестник» №48 (187), Белгород, 2013; «Педагогические исследования и современная культура», Санкт-Петербург, 2014).

Результаты исследования отражены в 9 публикациях автора, 4 из них опубликованы в научных рецензируемых изданиях, входящих в перечень Министерства образования и науки Российской Федерации, электронном учебном пособии «Английский для школьников», зарегистрированном в информрегистре «Английский для школьников: электронное учебное пособие для 5-9 классов. Пермь, 2015» регистрационное свидетельство обязательного федерального экземпляра электронного издания № 42078, номер государственной регистрации обязательного экземпляра электронного

издания - 0321503442.

Достоверность и обоснованность результатов исследования определена методологией социокультурного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, различными источниками философской, методической и педагогической информации; логикой теоретического и опытного исследования, использованием методов, соотносимых с предметом, целью, задачами и логикой исследования; апробацией тезисов и результатов данного исследования в процессе обучения, положительными результатами опытного обучения, статистической надежностью полученных данных в следствии их корректной обработки.

Положения, выносимые на защиту:

1. Иноязычная грамматическая компетенция школьника представляет собой личностное психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивными и поведенческими аспектами долговременную готовность и способность не только понимать, но и самостоятельно выражать определённый смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка.

По сравнению с существующими в методической науке традиционными определениями термина «иноязычная грамматическая компетенция» данная дефиниция более точно соотносится с компетентностным подходом, в логике которого осуществляется данное исследование. Сформулированное определение расширяет компонентный состав иноязычной грамматической компетенции за счет включения в структуру «готовности» таких компонентов, как мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный.

2. Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьников в режиме автономного обучения основывается положениях компетентностного подхода и общедидактических принципах, включает в себя содержание обучения, представленное трехкомпонентной структурой (лин-

гвистический, психологический и методический компоненты); предполагает поэтапное использование в учебном процессе эффективных приемов и интерактивных средств обучения (электронное учебное пособие Английский для школьников»); позволяет обучающимся автономно, учитывая индивидуальный стиль, темп работы, уровень подготовки и собственную занятость отбирать из тематических блоков необходимый материал, соответствующий их потребностям, варьировать последовательность его изучения, выстраивать собственную образовательную траекторию, формировать структуру своей «собственной» грамматической компетенции.

3. Электронное учебное пособие «Английский для школьников» создано с учетом положений сознательно-ориентированного подхода: овладение грамматикой осуществляется индуктивным путем, данный процесс является «нелинейным, первостепенное внимание уделяется значению грамматического явления, которое вводится в контексте (аутентичные тексты, подобранные с учетом возраста и интересов обучающихся) и синергетических эффектов, позволяющих максимально учитывать личностные особенности обучающихся, их уровень владения языком и возможности мультимедиа технологий. Грамматические правила структурированы и представлены в однотипных таблицах, что позволяет обучающимся проводить сравнение и анализ разных грамматических явлений. Упражнения на отработку представлены широким разнообразием (соотнесение, заполнение таблицы, раскраска, стрельба по мишеням, множественный выбор, конструктор и др.), упражнение на проверку освоения данного грамматического явления подразумевает построение монологического высказывания.

Структура диссертации обусловлена логикой исследования: состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка (203 работы, в том числе 24 – на иностранных языках) и приложения. Кроме текстового материала в работе представлены 3 таблицы и 17 рисунков.

Глава 1. Теоретические основы формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения

1.1. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку

Болонская декларация дала миру новые инструменты и инициативы, содействующие формированию общеевропейского пространства в сфере образования. Подписав ее, Российская Федерация провозгласила переход российской системы образования на компетентностно-ориентированный подход одним из приоритетных направлений образовательной политики. В результате чего обучающийся из объекта педагогического воздействия постепенно становится его полноправным участником.

Компетентностный подход, применительно к психолого-педагогическим наукам, будучи диалектическим продолжением и альтернативой деятельностного, системного, личностно-ориентированного, «ЗУНовского», междисциплинарного, когнитивного и аффективного подходов, изменяет тип целеполагания в системе образования, выдвигая при этом на первое место личностные, предметные и метапредметные результаты образовательного процесса [Колесников, 2009].

Говоря о компетентностном подходе, необходимо рассмотреть два базовых понятия: «компетентность» и «компетенция».

Анализ литературы по вопросу компетентностного подхода [Безукладников, 2009; Колесников, 2009], показал, что в настоящее время исследователи не имеют единогласного ответа на вопрос определения терминов «компетентность» и «компетенция». Существует большое разнообразие определений и соотношений этих терминов. В данном исследовании мы придерживаемся толкования понятий «компетентность» и

«компетенция» в логике общих определений понятий данных Р.П. Мильрудом.

Согласно точки зрения Р.П. Мильруда компетентность является комплексным личностным ресурсом, который обеспечивает эффективное взаимодействие личности с окружающим миром в определенной области и зависящим от взаимодействия разнообразных компетенций этой личности. А под термином «компетенция» подразумевается определенная сфера применения знаний, умений, навыков и качеств, которые в своей совокупности помогают человеку действовать в многообразных, в том числе и новых для него, ситуациях [Мильруд, 2004].

Значительное развитие данные понятия получили в трудах К.Э. Безукладникова [Безукладников, 2009]. Компетентность автор определяет как комплексный ресурс личности, позволяющий эффективно взаимодействовать с окружающим миром в определенной сфере и зависящий от необходимого для этого набора компетенций. Компетенция в понимании К.Э.Безукладникова – это психологическое новообразование, которое наряду с когнитивными и поведенческими аспектами включает долговременную готовность и способность к определенной деятельности, как интегративное свойство личности. Развиваясь в разных сферах деятельности человека, компетентность увеличивается качественно, взаимодействуя с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя собой спираль диалектического развития. Таким образом, именно компетентность позволяет человеку иметь возможность постановки перед собой личностно значимых целей, рисковать, творчески подходить к решению разнообразных проблем и получать при этом запланированные результаты [Безукладников, 2008]

Из вышесказанного можно сделать вывод, что компетенция подразумевает ряд взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к обозначенному кругу предметов и процессов, в то время как, компетентность обозначает, что человек обладает соответствующей

компетенцией, которая включает его личностное отношение как к ней, так и к предмету деятельности [Безукладников, 2009].

В российской теории и практике образования компетентностный подход помимо понятий компетенция и компетентность опирается на методологические аппараты таких уже сложившихся научных подходов, как системный, междисциплинарный, деятельностный, «ЗУНовский», личностно-ориентированный, когнитивный и аффективный [Безукладников, 2011].

Компетентностный подход, став частью системы российского образования, определил глубокие системные изменения в образовательном процессе, касающиеся как преподавания, так и содержания обучения на всех уровнях системы образования. Главной целью моделирования образования становится развитие личности обучающегося, что в свою очередь вызывает реорганизацию и междисциплинарную интеграцию содержания и технологий обучения. Учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся равно как и их потребностей в самореализации становится основой дифференциации содержания и организации процесса образования [Зеер, 2005].

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

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

Будучи одной из учебных дисциплин, иностранный язык, кроме своих главных функций (воспитательной и общеобразовательной), выполняет ряд дополнительных, содействующих развитию индивидуальных качеств личности таких как креативность и логика. Также не следует забывать, что основная цель обучения иностранному языку заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции [Крузе, 2013], успешное формирование которой невозможно без компетенции грамматической. Роль грамматики иностранного языка заключается в употреблении грамматически правильных фраз и предложений, равно как и в овладении системой правил, касающихся словообразования, логики построения предложений, а так же в умении пользоваться языком. Рассматривая грамматику какого-либо языка с формальной стороны, можно определить, что под данным термином понимается система правил, позволяющая производить упорядоченные цепочки элементов, т.е. выстраивать высказывания и предложения.

В методической литературе ученые неоднозначно подходят к термину «грамматическая компетенция».

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

Согласно же точки зрения И.Л. Бим грамматическая компетенция это способность производить правильные в языковом отношении предложения и высказывания в неограниченном количестве [Бим, 1995].

На основе преобразования принимаемого нами понятия компетенции, данного К.Э. Безукладниковым [Безукладников, 2009], иноязычную грамматическую компетенцию школьника мы понимаем как личностное психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивными и поведенческими аспектами долговременную готовность и способность не только понимать, но и выражать определённый смысл,

оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка.

В структуре «готовности» иноязычной грамматической компетенции школьника мы выделяем такие компоненты, как мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный. А «способность» мы понимаем как единство когнитивного и поведенческого аспектов, т. е. коммуникативно-целесообразное и ситуативно-адекватное использование иноязычных грамматических знаний, навыков и умений в целях реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения.

Формирование грамматической компетенции заключается в создании умений применять грамматические средства языка, основываясь на знании принципов, управляющих сочетанием лексических элементов в значимые фразы, т. е. умениях как понимать и узнавать грамотно сформулированные предложения и высказывания говорящего, так и выражать свои собственные мысли в процессе производства речи (в противоположность простому заучиванию и дальнейшему воспроизведению застывших образцов) [Common European Framework of Reference, 2001]. Именно умения сочетать и видоизменять слова для выстраивания грамматически правильных словосочетаний и предложений являются одним из центральных условий практического усвоения языка, т. е. его использование в качестве средства общения.

Для оптимизации процесса формирования иноязычной грамматической компетенции используются различные подходы. Наиболее подходящим в логике данного исследования мы считаем сознательно-ориентированный подход, который основывается на осознании обучающимся форм языковых явлений и базируется на данных контрастивной лингвистики и индуктивном способе овладения языком. Данный подход был разработан применительно к обучению грамматике, где овладение грамматическим навыком рассматривалось как осознание формы. Для овладения грамматической

компетенцией обучающийся должен пройти путь от осознания языковых явлений к их бессознательному контролю, а затем к полной бессознательности их употребления.

Scott Thornbury [Thornbury, 1999], И. Л. Колесникова и О. А. Долгина [Колесникова, 2008] сходятся во мнении, что сознательно-ориентированный подход был широко реализован и получил распространение в компьютерном обучении.

Практическое значение усвоения грамматической компетенции заключается в том, что грамматика, в силу обобщающего характера своих законов, содействует овладению иностранным языком. Поэтому ФГОС ООО определяет минимальный уровень владения грамматической компетенцией для обучающихся основной школы. Таким образом, установленный стандартом уровень В1 предполагает овладение грамматикой иностранного языка в полном объеме.

Говоря о ФГОС ООО, мы должны помнить, что в нем установлены определенные требования к результатам освоения учащимися основной образовательной программы основного образования:

- личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению; сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, ценностно-смысловых установок, системы значимых межличностных и социальных отношений, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, социальные компетенции, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

- метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (коммуникативные, познавательные, регулятивные), способность их использования в познавательной, учебной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничест-

ва со сверстниками и педагогами, построение индивидуальной образовательной траектории;

- предметным, включающим освоение обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его применению и преобразованию в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научных представлений о ключевых теориях, типах и видах, отношений научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2014].

Все это подразумевает, что обучающийся в большей степени, чем когда-либо, несет ответственность за выбор содержания, стратегии и средств обучения. Формирование вышеназванных умений будет более результативным при организации учебной деятельности в автономном режиме.

Несмотря на тот факт, что понятие «автономность» прочно вошло в методику обучения иностранным языкам еще в конце 70-х годов XX века благодаря работам Г. Холека [Holec, 1981], вопрос автономного обучения до сих пор является одним из самых обсуждаемых вопросов преподавания в школе. Так, например, Н.Ф. Коряковцева дает определение автономности как способности обучающегося к осмысленному осуществлению продуктивной деятельности и принятию на себя (как на агента саморазвития) ответственности за процесс и за конечный продукт реализации данной деятельности [Коряковцева, 2001], в то время как, С.А. Кузнецова определяет данный термин как самостоятельную учебно-познавательную деятельность, которая направлена на овладение знаниями и формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности на изучаемом иностранном языке [Кузнецова, 2001]. К единому мнению не могут прийти и зарубежные ученые: П. Кэнди видит автономность обучающегося как некую

комплексную способность к результативному обучению, которая может быть разделена более чем на сотню «подспособностей» [Candy, 1991], а Ф. Бенсон, говорит об автономности как о способности человека к осуществлению контроля и самоуправления над всеми компонентами своей учебной деятельности [Benson, 2003].

Являются ли понятия «учебно-познавательная компетенция» и «образовательная автономность» синонимичными? Попробуем ответить на данный вопрос.

Современные педагоги и методисты используют термин «учебно-познавательная компетенция» в рамках компетентного подхода к образовательному процессу [Хуторской, 2003]. Н.Ф. Коряковцева определяет учебно-познавательную компетенцию как способность и готовность обучающегося к осознанному и эффективному самостоятельному управлению учебной деятельностью на всем ее протяжении, от постановки цели до критической рефлексии, самооценки и самокоррекции как результата своей деятельности, так и применяемых способов достижения поставленной цели [Коряковцева, 2010], т. е. максимально сближает ее значение со значением термина «образовательная автономность». Тем не менее мы поддерживаем точку зрения И.Л. Бим, которая рассматривает учебно-познавательную компетенцию с точки зрения методики, т. е. как владение общеучебными и специальными учебными умениями, базирующимися на определенных знаниях и навыках [Бим, 2010], а также позицию А.В. Хуторского, который определяет учебно-познавательную компетенцию как совокупность знаний, умений и навыков по определенной дисциплине в сфере самостоятельной учебно-познавательной деятельности [Насонова, 2010]. Мы можем сделать вывод, что образовательная автономность, в отличие от учебно-познавательной компетенции, учитывает в своей структуре способности как личные особенности обучающихся. Но из-за того, что общеучебные и специальные умения включают в том числе и такие умения как постановка цели, работа с информационными источниками,

самоконтроль и самооценка, то учебно-познавательная компетенция может рассматриваться в качестве совокупности знаний, умений и навыков, входящих в состав образовательной автономности обучающихся.

Проблема автономности рассматривалась многими известными учеными, среди которых были Р.М. Миккельсон, И.Э. Унт, П.И. Пидкасистый, С.Ф. Егоров, но ее психологическая сторона с позиции учебной деятельности остается наименее представленной.

И.А. Зимняя рассматривает автономную учебную деятельность обучающегося в трех аспектах.

1. Автономная деятельность ученика является следствием правильно организованной учебной активности на уроке, что ведет к ее расширению, углублению и продолжению в свободное время при личной инициативе самого обучающегося. Из этого следует, что организуемый и управляемый учителем процесс обучения школьника должен выступать как определенная присвоенная им программа его автономной деятельности по успешному овладению данным учебным предметом. Это означает, что учитель должен иметь четкое осознание как своего плана учебных действий, так и оказывать направленное действие по его формированию у обучающегося как определенной схемы усвоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач.

2. В данном толковании автономная деятельность обучающегося является более широким понятием, чем самостоятельная работа. Автономное обучение помимо работы на уроке может включать в себя внеурочную и задаваемую в любой форме учителем работу школьника. Но в целом это активность школьника направленная на изучение какого-либо материала по избранной им самим программе.

3. Автономная деятельность должна рассматриваться как специфическая форма учебной деятельности обучающегося, характеризующаяся всеми вышеперечисленными ее особенностями. Она является высшей формой его

учебной деятельности, формой самообразования, связанной с работой в классе [Зимняя, 1997].

Что же означает автономная деятельность для самого школьника с точки зрения психологии? Прежде всего, обучающиеся должны воспринимать ее как свободную, самостоятельно выбранную и внутренне мотивированную деятельность. Это предполагает выполнение обучающимся установленного ряда действий: определение цели своей активности, принятие учебной задачи, наделение ее личностно значимым смыслом (по А.Н. Леонтьеву), подчинение других интересов и форм занятости достижению данной цели, самоорганизация в определении учебных действий и времени их выполнения и самоконтроль в их исполнении. Другими словами, автономная деятельность обучающегося – это обучение по индивидуальному плану, дополняющему, расширяющему и углубляющему знания, получаемые школьником во время классной и внеклассной активности. [Зимняя, 1997]

При изучении иностранного языка предметом познавательной деятельности обучающихся выступает сам язык, поэтому, говоря об активизации познавательной активности в процессе работы над языком, мы имеем в виду, активное овладение языком как средством общения, получения и передачи информации. Одним из путей, способствующих этому, является правильно организованная автономная деятельность обучающихся на уроке.

Однако до сих пор остается не решенным до конца вопрос, как нужно организовывать автономную деятельность в условиях изучения грамматики иностранного языка. Для этого, видится необходимым рассмотреть компонентный состав автономности.

Говоря о компонентном составе этого личностного качества мы принимаем точку зрения ученых, которые рассматривают компоненты не автономности как таковой, а в большей степени готовности к учебной деятельности (В.Н. Макаровой, А.В. Слепухина и др.).

Так, например, А.В. Слепухин выделяет пять компонентов готовности:

1) мотивационный компонент, который включает интерес к выбранной деятельности, положительное отношение к ней и прочие личностные мотивы;

2) ориентационный компонент, который заключается в знаниях об условиях и особенностях осуществления данной деятельности;

3) операционный компонент, который подразумевает владение нужным набором знаний, умений, навыков, способов и приемов и т. д. для осуществления выбранной деятельности;

4) волевой компонент, который подразумевает самоконтроль действий и управление ими;

5) оценочный компонент, который состоит из самооценки выбранной деятельности [Современный словарь по педагогике, 2001].

В.Н. Макарова укрупняет компоненты готовности, предложенные А.В. Слепухиным, и выделяет всего 3:

1) мотивационный компонент - ценности, потребности и смыслы;

2) когнитивный компонент - владение теоретическими знаниями об особенностях конкретной учебной дисциплины;

3) операционный компонент - наличие у обучающегося знаний о способах и приемах организации своей деятельности по изучению предмета, а так же умений и навыков данной деятельности [Маркосян].

Но в большей степени мы разделяем по данному вопросу позицию Г.И. Резницкой и Е.В. Никишиной, выделяющих в структуре готовности:

1) мотивационный компонент, подразумевающий, что обучающийся проявляет любознательность, интерес к выполняемой деятельности, желание реализовывать «исследовательский поиск знаний» [Резницкая, 2001];

2) операционный или операционный компонент, это способы работы учащегося с учебными материалами, или другими словами это система учебных действий, которые направлены на усвоение предметного содержания конкретной дисциплины [Резницкая, 2001];

3) рефлексивный или контрольно-оценочный компонент, речь идет о самооценке и самоконтроле своего учения самим обучающимся [Резницкая, 2001].

Многие современные педагоги и методисты [Дергачева, 2005; Тамбовкина, 2007; Таранчук, 2005; Цывкунова, 2002] выделяют с позиций дидактики у изучающих иностранные языки три уровня автономности:

1) зависимая автономность, предполагает, что обучающиеся пассивно следуют инструкциям педагога, который в свою очередь всецело руководит учебным процессом;

2) частичная (относительная) автономность, наступает тогда, когда обучающийся может индивидуально решать некоторые задания по иностранному языку и разделяет ответственность за процесс и результат своей деятельности с педагогом;

3) абсолютная автономность, обучающийся максимально независим от педагога и полностью отвечает за свое изучение иностранного языка, педагог, при этом, осуществляет роль консультанта [Таранчук, 2005; Цывкунова, 2002].

Многочисленные дидактические и частно-методические исследования устанавливают определенные педагогические признаки автономности обучающихся в учебной деятельности, которая реализуется под общим руководством учителя в разных формах организации с использованием разнообразных источников знаний и получением нужного результата:

- инициативность;
- автономность в осуществлении умственных и физических действий;
- целеустремленность в деятельности: принятие ее смысла и содержания, целенаправленность и личностный смысл активности;
- активность;
- готовность к труду и преодолению трудностей;
- усилия умственного, физического и волевого характера;

- наличие творческого характера деятельности: собственная мысль обучающихся, проблемный характер их деятельности, активность умственных действий, а так же автономность в суждениях и выводах;
- отсутствие прямого педагогического руководства, осуществление деятельности автономно, но под наблюдением педагога;
- обособленность по форме деятельности: выполнение работы индивидуально или по группам; по времени, т. е. выделение специального времени для работы [Бориско, 2001].

Подводя итог вышесказанному следует отметить, что под грамматической компетенцией в данном исследовании понимается личностное психологическое новообразование, включающее наряду с когнитивными и поведенческими аспектами долговременную готовность и способность не только понимать, но и выражать определённый смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка.

Формирование иноязычной грамматической компетенции будет более успешным, если у обучающихся сформирована «образовательная автономность».

Н.Ф. Коряковцева определяет автономность как способность ученика к осознанному осуществлению продуктивной деятельности и принятию на себя (как на агента саморазвития) ответственности не только за процесс реализации данной деятельности, но и за ее конечный продукт

Другими словами, автономная деятельность обучающегося – это обучение по индивидуальному плану, дополняющему, расширяющему и углубляющему знания, получаемые школьником во время классной и внеклассной активности.

Перспективное развитие языкового образования в школе главным образом ориентировано на эффективную образовательную деятельность и развитие автономной личности в логике компетентностного подхода. Продуктивное автономное обучение обеспечивает реализацию личностного

творческого потенциала обучающегося и накопление им определенного набора компетенций, позволяющих эффективно применять иностранный язык для самоопределения, самореализации и для развития своей образовательной, в данном случае языковой среды. Ключевой в данном случае является иноязычная коммуникативная компетенция, успешное становление которой невозможно без компетенции грамматической, которая в свою очередь в определенной степени определяет качество овладения иностранным языком и культурой. Владение данными компетенциями подтверждается степенью свободы, независимости и эффективности использования обучающимся иностранного языка и тем, насколько он проявляет готовность и способность к автономному изучению языка и развитию своей языковой личности. На наш взгляд внедрение информационных технологий в образование сможет благоприятно повлиять на развитие вышеназванных компетенций.

1.2. Психолого-педагогические основы формирования грамматической компетенции школьника при автономном обучении иностранному языку

В современных образовательных документах, таких как новые образовательные стандарты [ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», 2013; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2014], прослеживается основное требование, предъявляемое к системе российского образования, состоящее в том, что школа должна отказаться от установки, направленной на формирование у учащихся исключительно знаний, умений и навыков, а перейти на формирование у них ключевых компетенций. Целью данного требования является индивидуализация образовательного процесса в целом.

Начальное образование призвано сформировать у обучающегося общеучебные умения и навыки, уровень освоения которых будет главным образом определять успешность данного обучающегося на всех последующих ступе-

нях образования [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2014]. Таким образом, начальная школа служит основой для формирования у человека не только потребности и желания учиться но, и такой универсальной и важной способности как умение учиться. Для достижения образовательной автономности, ответственности и инициативности младшего школьника начальная школа призвана заложить основы самостоятельности ребенка. [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2014].

Основная школа призвана развивать автономность как инициативное, ответственное поведение подростков, которое не зависело бы от сторонних влияний и совершалось бы, главным образом, их собственными силами. Основная школа несет ответственность за образовательную автономность, которая на данном этапе образования является ключевой педагогической задачей и рассматривается как готовность и способность обучающегося расширять свои знания и умения по личной инициативе. Развитие образовательной автономности младших подростков базируется на сформированные на начальном этапе обучения способы учения в классном сообществе, желании и основах умения учиться.

Второй не менее важной задачей основной школы является помощь в самоопределении и самореализации обучающегося. Решая данную задачу, необходимо обеспечивать возможность формирования и развития у обучающегося умения делать осознанный и, что не менее важно, ответственный выбор, основанный на адекватной самооценке. Если в начальной школе ребенок в основном не участвует в вариативности своего образования, то в подростковом возрасте обучающемуся должны быть предоставлены необходимые условия для реального выбора его индивидуальной образовательной траектории. Сделанный выбор в последствии будет служить предпосылкой для ее построения.

Решение вышеобозначенных задач в образовательном процессе требует выполнения ряда определенных условий:

- организация плавного перехода от коллективных форм учебной деятельности к ее индивидуальным формам, направленным на автономную деятельность обучающихся;
- совместное с каждым обучающимися определение его индивидуальной траектории в образовательном процессе;
- предоставление обучающимся автономности в выборе способов и источников информации для решения индивидуально поставленных, лично-значимых учебных задач.

Понятие «учебно-познавательная деятельность» (А.А. Волочков, С.Г. Воровщиков, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.В. Хуторской и др.) активно применяется в психологических и педагогических исследованиях. Осуществление учебно-познавательной деятельности обозначает не только усвоение результатов научного познания, но и сам путь данного познания, реализацию способов творческой поисковой деятельности, направленной на решение реальной, самостоятельно поставленной познавательной задачи. Главное существенное отличие учебно-познавательной деятельности от учебной заключается в том, что она направлена не столько на изменение самого субъекта деятельности, т.е. освоение школьником обобщенных способов действий, сколько на решение реальной, конкретной, социально-актуальной и, самое главное, лично значимой для обучающегося познавательной проблемы. При этом цели, которые обязательно возникают при решении познавательной проблемы, направленные на овладение необходимыми способами действия, усвоение новой учебной информацией, носят лишь служебный характер и способствуют более результативному решению конкретной проблемы.

Необходимо помнить, что в данной ситуации обучающийся должен быть организатором своей деятельности, другими словами он сам автономно планирует траекторию и темп своей работы по решению конкретной познавательной задачи, выступает инициатором в предоставлении ему необходимой консультационной помощи со стороны учителя, кроме того устанавлива-

ет себе сроки, когда он будет проходить текущий контроль в рамках контрольных мероприятий, обозначенных учителем в соответствие с календарно-тематическим планированием.

Можем сделать вывод, что учебно-познавательная компетентность обучающегося это опыт, личностно осмысленный и принятый им, успешного осуществления его учебно-познавательной деятельности. Другими словами, данную компетенцию можно определить как владение обучающимся комплексной системой действий, целью которой является объединение совокупности взаимосвязанных смысловых ориентации, знаний и умений и эффективное осуществление автономной деятельности по нахождению решения реальной учебно-познавательной задачи в новой ситуации, сопровождаемой освоением необходимыми для ее решения знаниями и умениями в поиске, обработке и применении информации [Воровщиков, 2007].

Первостепенная задача современной школы заключается в становлении обучающегося активным субъектом учебно-воспитательной работы всего образовательного учреждения. Это видится реальным при максимально развитых возможностях каждого обучающегося на основе принципов гуманизации, личностно-ориентированного и деятельностного подходов, а так же при преобразовании педагогического процесса в соответствии идеям автономного обучения. Достижения обучающихся измеряются и оцениваются относительно их готовности и способности к обучению в автономном режиме. Из этого можно сделать вывод, что весь учебно-воспитательный процесс в школе необходимо направить на формирование и развитие умений автономного обучения.

Рассматривая процесс овладения деятельностью, необходимо ответить на вопрос об уровне, на котором эта деятельность может быть реализована. Наиболее распространенным является ответ, предложенный Д.Н. Богоявленским и Н.А. Менчинской. Они считают, что любая деятельность может быть реализована на одном из трех уровней: репродуктивном (низшем), эвристическом (средним), креативном (высшем) [Богоявленский, 1958]. Формирова-

ние учебно-познавательной деятельности заключается в постепенной передаче ответственности за выполнение отдельных элементов данной деятельности самому обучающемуся для автономного осуществления без помощи учителя [Эльконин, 1997]. Другими словами, процесс формирования учебной деятельности есть процесс формирования образовательной автономности школьников посредством самоорганизации [Щукина, 1986].

Под познавательной деятельностью мы понимаем целенаправленный поиск информации, заключенной в предметах, эмоциях, мыслях, ситуациях, художественных произведениях и т.д., совершенствование навыков получения знаний и их использования. Показателями познавательной активности могут служить следующие характеристики деятельности: длительность, интенсивность, настойчивость в решении задач, операционно-технический уровень, внутреннее целеполагание, при условии, что они поставлены обучающимся автономно. Кроме того учебно-познавательная активность проявляется в типе мышления, уровне внимания, мотивационной сфере, степени заинтересованности, эмоциональной окраске деятельности. Уровень познавательной деятельности является врожденным качеством индивида. В подростковом возрасте учебно-познавательная активность школьников развивается в процессе учебной деятельности и самостоятельных занятий. По мере развития она становится все более произвольной, надситуативной, устойчивой в отношении принятой цели [Галигузова, 1999; Леонтьев, 1975; Ревягина, 2007].

Большое значение в готовности к осуществлению автономной деятельности имеют: развитие памяти, внимания и критического мышления, уровень развития у обучающегося познавательной деятельности и интереса к ее осуществлению, а так же мотивация достижения успеха. У каждого человека имеются свои индивидуальные особенности, в том числе и механизмы мыслительной деятельности. Очень важно, чтобы обучающийся не только мог

управлять своей учебной деятельностью автономно, но и обладал определенным уровнем развития восприятия и мышления.

Автономная деятельность оказывает влияние как на формирование ключевых компетенций обучающихся, так и на уровень формирования их учебной мотивации, внимания, творческого и критического мышления, степени развития мировоззрения.

Для полного анализа психолого-педагогических особенностей обучающихся 5-6 классов, необходимо определить их возрастной период. В данной работе мы используем периодизацию психического развития ребенка, разработанную Д.Б. Элькониным [Махова, 2001; Эльконин, 1997]. В соответствии с данной периодизацией обучающиеся 5-6 классов относятся к младшему подростковому возрасту, 10 (11) – 12 (13) годам. На данном этапе развития у детей появляются такие важные специфические черты, как склонность к общению с ровесниками и признаки в поведении, свидетельствующие о желании утвердить свои индивидуальность, независимость и личностную автономию. Важная особенность обучающихся этого возраста заключается в крутых, качественных изменениях, которые затрагивают все стороны их развития.

Принято рассматривать подростковый возраст как сложный период жизни человека, который характеризуется отдалением ребенка от взрослых, однако современные исследования в данной области раскрывают неоднозначность отношений подростков к взрослым. Сложность данных отношений выражена, с одной стороны, в ярком стремлении школьника противопоставить себя взрослым (в частности учителям, родителям), то есть отстаивать свое мнение, свою автономию и права, с другой стороны, в ожидании их защиты, помощи и поддержки, доверии к ним, важности их одобрения и положительной оценке действий. Значимость родителей и педагогов отчетливо видна в том, что для школьников данного психологического этапа важна не столько сама возможность автономной деятельности, сколько признание данной возможности взрослыми и принципиального равенства его прав с

правами взрослого человека [Рапацевич, 2001]. Возвращаясь к вопросу об автономном обучении нельзя не связать его с вышеописанными психолого-педагогическими особенностями обучающихся 5-6 классов. В ситуации автономной деятельности обучающийся осознает некое равенство между собой и взрослым, как и взрослый он в праве индивидуально планировать свои шаги по решению той или иной учебной задачи, несет за это ответственность и, как результат, получает поощрение или неодобрение.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной рассмотрению особенностей учебно-познавательной активности обучающихся младшего подросткового возраста (А. Валлон, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л. Колберг, А.Н. Леонтьев, С.Л. Новоселова, А.В. Петровский, Ж. Пиаже, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин и др.) показал, что для данного возрастного периода характерно становление устойчивого, произвольного внимания, логической памяти, избирательности и целенаправленности восприятия. Важным компонентом в формировании образовательной автономности обучающегося становится мотивационная направленность, потому что мотивация выполняет следующие функции: побуждающую, направляющую и смыслообразующую. В интеллектуальной деятельности обучающихся углубляются индивидуальные различия, что связано с развитием умственной активности, творческого подхода к решению задач, автономного принятия решений. Одновременно с этим активно формируется мышление (критическое и теоретическое), базирующееся на понятиях, связанных с абстрактными представлениями, развиваются следующие умения: построение сложных умозаключений, выдвижение гипотез и их проверка [Рапацевич, 2001]. Именно формирование мышления служит основой развития способностей рефлексивной деятельности, что дает младшему подростку уникальное средство, позволяющее задумываться о себе, другими словами помогает развитию самосознания, являющегося неотъемлемой составляющей технологии автономного обучения, исследуемой в данном диссертационном исследовании.

Внимание это еще один важный мыслительный процесс, влияющий на развитие образовательной автономности обучающихся. Внимание представляет собой психическую деятельность ребенка по избирательному восприятию каких-либо предметов или явлений, целенаправленному выполнению каких-либо действий. Во внимании обычно выделяют такие параметры, как объем, устойчивость, концентрация, распределение и переключение. Концентрация внимания выражается в уровне умения сосредотачиваться на одном, наиболее значимом, процессе или объекте. Обучающегося, обладающего высокой концентрацией внимания, очень сложно отвлечь посторонним раздражителями от исполняемой деятельности, т.к. они временно теряют для него свою актуальность и привлекательность. Способности к концентрации и удержания внимания опосредованы волевыми усилиями и являются предпосылками успешной целенаправленной деятельности [Данилова, 1999].

С вниманием мы сталкиваемся только тогда, когда анализируем особенности разнообразных психических состояний человека и его познавательные процессы в динамике. Внимание можно быть определено как психофизиологическое состояние или процесс, характеризующий динамические особенности познавательной деятельности. Оно является частью других психических процессов: представления, мышления, памяти, ощущения и восприятия, эмоций и чувств, воображения, проявления воли. П.Я. Гальперин считал, что внимание улучшает всякую деятельность, к которой оно присоединяется [Гальперин, 1976]. Такие процессы жизнедеятельности ребенка, как обучение, воспитание, деятельность и общение оказывают огромное влияние на развитие у него внимания и его видов, на образование относительно устойчивых их сочетаний (но при этом необходимо помнить, что тип нервной системы человека определяет индивидуально-типологические особенности его внимания), на основе которых формируется такое свойство личности как внимательность. Для автономного обучения сформированность внимательности у обучающегося имеет большое значение. Умение концентрировать свое внимание на чем-то важном, не отвлекаясь на мелочи, является одним из

важных шагов на пути успешного достижения поставленной цели в режиме автономной деятельности.

Большинство психологов и педагогов, характеризуя учебно-познавательную деятельность обучающихся, выделяют их мыслительную деятельность (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, Л.Н. Панова, СЛ. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). Мышление изучают разные науки, в том числе и психология, которая рассматривает его как психический процесс отражения действительности, высшую форму познавательной и преобразующей деятельности человека и определяет как основное звено учебно-познавательной активности обучающихся. Познавательная деятельность может различаться в зависимости от характера средств, используемых в данной деятельности, и уровня обобщения. Учеными различаются виды мышления в зависимости от задач его изучения. В нашем исследовании особое внимание уделяется критическому мышлению, так как именно оно обуславливает когнитивную (познавательную) стратегию, опирающуюся, что очень важно при автономном обучении, на постоянные самоконтроль, поиск и проверку всех возможных решений при планировании и осуществлении своей работы с целью получения наилучшего результата [Каган, 1999; Рубинштейн, 1991]. Критическое мышление (в данном контексте) не несет смысла негативности суждений или какой-либо критики, это понятие подразумевает разумное рассмотрение разнообразных подходов для вынесения основных суждений и решений по какой-либо поставленной учебной задаче. Каждый обучающийся, несмотря на авторитеты, вырабатывает свое личное мнение в контексте учебной программы.

Необходимо отметить, что существует большое разнообразие определений критического мышления (В.Н. Брюшинкин, Л.А. Калинин, Г.В. Сорина, Е.И. Федотовская, Д. Халперн, Johnson, Lipman, Paul и др.)

В настоящей работе мы опираемся на определение критического мышления, которое было предложено Д. Клустером [Клустер, 2001]. Состоящее

из пяти аспектов, оно, по нашему мнению, раскрывает понятие «критическое мышление» полно, четко и наиболее аргументировано:

– критическое мышление - мышление автономное. О критическом мышлении мы можем говорить только тогда, когда оно обладает индивидуальным, личностным характером. Обучающийся вправе разделять взгляды, идеи или точку зрения других людей, но главное, чтобы он принимал это решение сам. Из этого следует, что автономность является первой и наиболее важной характеристикой критического мышления;

– информация это начальный, а далеко не конечный пункт критического мышления, именно она рождает мотивацию, без которой данный вид мышления невозможен. Осуществление познавательной деятельности требует от обучающихся критического подхода к каждому новому полученному факту. Благодаря этому процесс познания становится индивидуальным, осмысленным, непрерывным и, самое важное, продуктивным;

– критическое мышление активизируется с постановкой вопросов и осмыслением проблем, которые нужно решить. При этом следует помнить, что познавательный процесс будет истинным только при условии, что любой его этап характеризуется стремлением обучающегося решать проблемы и находить ответы на поставленные вопросы, возникающие из его личных интересов и потребностей. Учение станет более успешным, если обучающимся будут формулироваться проблемы на основе его собственного жизненного опыта, а затем будут решаться при использовании всех возможностей, предоставляемых ему школой. По мнению американского философа и педагога Джона Дьюи критическое мышление возможно тогда, когда обучающиеся начинают заниматься какой-то определенной проблемой, таким образом фокусирование на данной проблеме стимулирует их природную любознательность и побуждает их мыслить критически. Благодаря этому их учебная деятельность приобретает целенаправленный и содержательный характер. В ходе данной деятельности обучающимися выполняется реальная интеллектуальная работа, которая и приводит их к решению поставленной проблемы.

Имея возможность обирать данные, анализировать тексты, сопоставлять альтернативные точки зрения и использовать возможность коллективного обсуждения, они ищут и находят ответы на волнующие их вопросы. Говоря о формировании иноязычной грамматической компетенции, оно позволяет наблюдать за грамматическими формами, как они образуются, функционируют, как создаются грамматические категории;

– убедительная аргументация - важный компонент критического мышления. Критически мыслящий человек способен не только находить свое решение проблемы, но и доказывать его разумными, аргументированными доводами. Кроме того он осознает, что любая проблема может иметь и другие решения, поэтому он стремится доказать, что именно его решение является самым логичным и рациональным;

– критическое мышление является мышлением социальным. Любая мысль или идея может быть проверена и доведена до совершенства, если она была обсуждена с другими людьми. Когда обучающийся обсуждает, спорит и обменивается своим мнением с другими людьми, он, тем самым, углубляет и уточняет собственную позицию по интересующей его проблеме. В конечном итоге критическое мышление позволяет выработать такие важные для автономного обучения качества, как умение слушать других, терпимость, ответственность за свою точку зрения, формирование и развитие которых значительно приближает учебный процесс к реальной жизни.

Пять вышеперечисленных компонентов критического мышления оптимально подходят для осуществления автономного обучения, т.к. данный вид мышления содействует развитию автономности в выборе и поиске решений поставленных проблем, а так же в последующей их проверке и защите путем обсуждения со значимыми для самого обучающегося взрослыми или сверстниками.

Необходимо отметить, что для настоящего исследования существенным является определение критического мышления, данное И.О. Загашевым

и Е.С. Заир-Бек [Загашев, 2003]. Критическое мышление в обучающей деятельности понимается ими как совокупность качеств и умений, обуславливающих уровень исследовательской культуры обучающегося, а также рефлексивное, оценочное мышление, для которого знание является отправной точкой. Другими словами это логично обоснованное мышление, основывающееся на индивидуальном опыте и лично проверенных фактах. Данное определение характеризует мышление как нечто обладающее обоснованностью, целенаправленностью и контролируемостью. При таком типе мышления обучающийся имеет возможность автономно решать проблемы, формулировать выводы, давать вероятностную оценку и принимать решения, используя при этом наиболее эффективные в определенной ситуации и типе решаемой задачи навыки, что способствует развитию автономности, исследуемой в нашей работе.

Большое количество определений критического мышления имеет общую черту, которая выражается в психической активности, направленной на решение конкретной когнитивной (познавательной) задачи. Слово критическое в данном случае предполагает оценочный компонент. Таким образом, когда обучающийся мыслит критически, он оценивает результат своих мыслительных процессов - насколько верно принятое им решение или же насколько хорошо он справился с поставленной задачей. Таким образом, мы видим что, критическое мышление содержит в себе оценку мыслительного процесса - хода рассуждения, который привел к выводам, или тех факторов, что были проанализированы для принятия решения.

В связи с этим считаем необходимым проанализировать критическое мышление в качестве системы психических состояний, свойств и процессов, имеющих своей целью продуцирование оценки. В течение многих десятилетий ученые разных областей (психология, философия, педагогика и др.) изучают проблемы рефлексивной деятельности обучающихся и ее места в структуре таких видов мышления, как творческое, теоретическое, критическое; в структуре самопознания и саморазвития личности, другими словами

изучение собственных физических, нравственных, психических и творческих особенностей. С одной стороны, понятие о рефлексии позволяет определить сущности критического и теоретического видов мышления, диагностику уровней их развития и формирование действий контроля и оценки. С другой стороны, рассмотрение рефлексии в качестве части творческого мышления позволяет выделить личностную и интеллектуальную рефлексию, и как следствие, взаимосвязь личностного и интеллектуального в психике человека. Выработанное критическое мышление содействует адекватному рефлексивному оцениванию своей деятельности.

Рефлексивная деятельность является еще одной важной составляющей автономного обучения, т.к. данная технология ориентирована, прежде всего, на саморазвитие личности обучающегося. Самоконтроль и самооценка своей деятельности взаимообусловлены уровнем развития критического мышления, который оказывает влияние на процессы умственной деятельности и рефлексию. Рефлексия, являясь частью познавательной деятельности, зависит от следующих ее особенностей: цели, структуры, характера умственной активности, ориентиров поступательного процесса обучения. Технология автономного обучения стимулирует поисковую деятельность обучающихся, охватывающую весь процесс учебно-познавательной активности. Наряду с освоением системы знаний, умений, навыков и развитием операциональной структуры деятельности, конечными результатами обучения становятся формирование когнитивных потребностей и развитие образовательной автономности, что в свою очередь влияет на особенности самоконтроля, который охватывает весь процесс познания [Ануфриева, 2002].

Проанализировав современные психолого-педагогические представления о мотивации (мотивационной сфере личности), мы пришли к выводу, то под понятием «мотивация» в данной работе мы будем понимать совокупность стойких мотивов, побуждений, которые определяют направленность и характер учебно-познавательной деятельности обучающегося, его поведения в этой деятельности, имеющих определенную иерархию. Такие известные

ученые как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.А. Курдюкова, Т.А. Матис, Н.Г. Морозова, А.А. Реан, В.А. Якунин и многие др. исследуют различные подходы к формированию познавательной мотивации у обучающихся в процессе учебной деятельности. Одним из ее главным условием они определяют организацию оценочной деятельности обучающихся. Мотивация заложена в самой учебной деятельности, она побуждает учиться, овладевать установленным набором компетенций. В основе желания получать знания лежит любознательность, неудержимое стремление узнавать новое. Обучающийся с устойчивыми познавательными интересами способен не только преодолевать препятствия, затрачивая усилия там, где это необходимо, но и проявлять стремление к преодолению трудностей интеллектуального характера, браться за трудные, требующие творческого отношения и автономности, проблемы. Перед педагогами стоит сложная и в то же время очень важная задача: как формировать у обучающихся положительную устойчивую мотивацию, побуждающую их к упорной, систематической учебной работе. Из этого мы можем сделать вывод, что формирование мотивов, которые придавали бы учебно-познавательной деятельности ребенка значимый для него смысл, благодаря которому она становилась бы для него жизненно важной целью, является крайне необходимым вопросом, без решения которого процесс обучения школьника в автономном режиме может оказаться невозможным. Исследования ученых показывают, что если формирование мотивационной сферы деятельности обучающихся происходит стихийно, то у многих из них мотивы необходимые для эффективного обучения не формируются. Из этого следует, что педагогу необходимо вести целенаправленную деятельность по управлению процессом формирования мотивационной сферы обучающихся.

Так, А.К. Марковой, А.Б. Орловым, Л.М. Фридманом и их сторонниками были предложены следующие основные методы формирования устойчивой мотивации к учебно-познавательной деятельности:

1) роль содержания учебного материала в формировании мотивации к учению. Содержание обучения выступает для обучающихся, главным обра-

зом, в виде информации, полученной от учителя или из учебной литературы. Однако информация, как таковая, не имеет для самого ребенка какого-либо значения и, соответственно, не может оказывать на него нужного воздействия, если только она не учитывает его потребностей. Другими словами, не всякий учебный материал способен иметь мотивационное влияние, а лишь тот, информационное содержание которого полностью соответствует потребностям ребенка. При этом необходимо знать, что все школьники нуждаются в постоянной деятельности, в тренировке отдельных функций воображения, памяти, мышления и др., в эмоциональном насыщении, в новых впечатлениях. Принимая во внимание тот факт, что речь идет о младшем подростковом возрасте, то необходимо повторить, что обучающиеся этого возраста испытывают потребности в приобщении к миру взрослых, в своем самоутверждении как личности и в самовоспитании. Из этого следует, что учебный материал должен быть доступен обучающимся, должен соответствовать их знаниям и опираться на их жизненный опыт, но в то же время быть достаточно сложным, поскольку информационно бедный материал не будет обладать нужным мотивационным эффектом. Экспериментальные исследования психологов Л.И. Айдаровой, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Г.И. Щукиной и др., а также многих педагогов показали, что содержание обучения, направленное на формирование умений диалектического обобщения знаний и таких видов мышления, как научно-теоретическое и критическое, способствует становлению у обучающихся положительной мотивационной сферы в области учебно-познавательной деятельности;

2) целесообразная организация учебной деятельности. Учебная деятельность обучающихся направлена на освоение содержания учебного материала. Успешность данного вида деятельности напрямую зависит от того, на что она направлена, какие цели стоят перед обучающимися, направлены ли они на изучение учебного материала как на ценность, или, напротив, учебная деятельность является для них лишь средством достижения других целей, которые не связаны с содержанием обучения;

3) значение групповых форм учебной деятельности на формирование мотивацию учения. В современной школе использование таких форм совместной деятельности обучающихся, как групповая или парная работа, довольно частое явление. Коллективные формы работы оказывают значимое влияние на становление положительной мотивации обучающихся, что способствует их включению в активную учебную работу, которая в последствии становится их потребностью и приобретает для них признаваемую ими ценность. Для формирования устойчивой положительной мотивации учебной деятельности в автономном режиме очень важно, чтобы каждый обучающийся осознал себя субъектом учебного процесса, принял его цели и задачи как свои собственные, осмыслил свою роль в качестве ключевой и понял, что весь данный процесс организован только для него;

4) важность оценки для формирования мотивации к учебной деятельности. Деятельность обучающихся зачастую теряет свою эффективность в результате отсутствия познавательной потребности и интереса к ее выполнению. Это приводит к тому, что целью учебной деятельности школьника становится, главным образом, оценка (как самодовлеющая ценность). В последствии это ведет к тому, что отметка для обучающихся утрачивает свою мотивирующую роль, а затем и весь учебный процесс теряет для них свою ценность. Таким образом, для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности в автономном режиме важно, чтобы каждый обучающийся знал критерии и осознавал их необходимость для оценивания своей работы. По средствам данных критериев должен проводиться качественный анализ работы обучающихся, подчеркивание всех ее положительных моментов, прослеживаться продвижение в усвоении учебного материала и выявляться возможные недостатки и их причины. Это в свою очередь будет способствовать формированию у обучающихся, так важной при автономной деятельности, адекватной самооценки их работы, ее рефлексии [Рапацевич, 2001, Maslow, 1970].

Ряд отечественных и зарубежных исследователей (Дж. Брунер, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов, Д.Б. Эльконин и др.) придают большое значение формированию познавательной мотивации обучающихся.

Г.И. Щукина утверждает, что формирование познавательного интереса в деятельности осуществляется не изолированно, а во взаимодействии с потребностями и другими мотивами [Щукина, 2007].

Проведя сопоставительный анализ на соответствие мотивации учебно-познавательной деятельности возрастным стадиям развития обучающихся, мы пришли к выводу, что для обучающихся в 5-6 классах характерно преобладание следующих мотивов: возникновение устойчивого интереса к какому-либо учебному предмету на фоне общего снижения мотивации учения; значение получаемой оценки; желание актуализироваться среди товарищей; потребность в познании и оценке свойств своей личности окружающими [Божович, 1972; Махова, 2001].

Основываясь на вышеописанную позицию по изучении оценочной мотивации обучающихся, стоит обратить внимание на тот факт, что при реализации автономного обучения целью учебно-познавательной деятельности выступает овладение ключевыми компетенциями, получение знаний, расширение кругозора, изучение нового материала; а мотивом - достижение наивысших результатов деятельности в соответствии с известными, принятыми самими обучающимися, критериями.

Таким образом, для результативной организации автономного обучения в 5-6 классах необходимо брать во внимание следующие возрастные психолого-педагогические особенности учебно-познавательной активности обучающихся:

- автономность, которая выражается в свободе от постороннего наблюдения и влияния и проявляется в желании обучающегося быть готовым и способным расширять и углублять свои знания, отрабатывать умения, решать

самостоятельно выявленные, лично-значимые учебные проблемы, давая при этом адекватную оценку своим учебным достижениям и неудачам;

- любознательность, выражающаяся в желании познавать все новое, преодолевая любые трудности;
- развитие у обучающихся учебно-познавательной активности в процессе учебной деятельности;
- стремление обучающегося к построению индивидуальной образовательной траектории;
- стремление к общению с ровесниками, заинтересованность в оценке деятельности друг друга;
- формирование теоретического и критического видов мышления, избирательности, целенаправленности восприятия, становления устойчивого внимания, где особую роль играет повышение концентрации внимания.

1.3. Возможности программ *Multimedia Builder* и «Инструментальная среда *Stratum 2000 Professional*» в организации автономного обучения

Широкое развитие информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) и их повсеместное распространение ставит новую задачу перед методикой обучения иностранным языкам, которая заключается в разработке системы использования компьютерных средств обучения для увеличения эффективности процесса формирования и развития поликультурной личности.

Использование компьютеров в учебном процессе по иностранным языкам стало причиной появления многих теоретических вопросов, которые стали предметом исследования новой отрасли науки – компьютерной лингводидактики. Данная отрасль науки исследует вопросы, связанные с компьютеризацией обучения и методами использования компьютерных средств обучения. Не секрет, что мультимедиа является базовой информационной технологией, используемой при обучении иностранным

языкам. Именно она обеспечивает возможность оперировать с текстом, неподвижными и динамическими изображениями, анимированными графическими образами, видео- и аудиоматериалами. Мультимедиа синхронно воздействует на зрение и слух человека, позволяя, таким образом, повышать объем и степень усвоения информации, передаваемой в единицу времени. [Александров, 2009]

На настоящий момент благодаря реализации ряда целевых программ Министерства образования и науки Российской Федерации (Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации, приоритетный Национальный проект «Образование»), международных проектов (Intel «Обучение для будущего», SITES и др.), региональных проектов и инициативных программ образовательных учреждений отмечается существенный прогресс в области доступности мультимедийных средств для сферы языкового образования. [Крузе, 2010]

На сегодняшний день рынок программ, позволяющих создавать разнообразные компьютерные обучающие пособия, довольно широк. В нашей работе мы рассмотрим программы Multimedia Builder и «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional».

Multimedia Builder представляет собой инструмент для мультимедиа-авторинга, разработанный компанией Mediachance, который позволяет создавать меню автозапуска для презентаций, компакт-дисков, мультимедийного приложения и многого другого. Программа Multimedia Builder даёт возможность создать полноценное Windows-приложение, которое содержит музыкальное сопровождение, анимацию и графику.

Данная программа большую часть операций выполняет сама, для этого она имеет все необходимые шаблоны, в итоге создаётся небольшое независимое exe-приложение. Благодаря удобному интерфейсу, работать с программой будет удобно, как профессионалу, так и начинающему пользователю. Простота создания приложений позволяет сэкономить время,

так как нет необходимости в изучении и написании программ при помощи языков программирования.

Рассмотрим данную программу более подробно с точки зрения ее использования в учебных целях при организации автономного обучения. Программа Multimedia Builder была использована нами при создании электронного учебного пособия «Английский для школьника».

Предварительная работа по созданию данного пособия заключалась в поиске аутентичных текстов в сети Интернет и создании теоретического и практического грамматического материала при помощи программ Microsoft Office: PowerPoint (теория) и Word (упражнения и тесты).

Работа с программой при создании пособия сводилась к систематизации и группировке, подготовленного учебного материала, указании необходимых связей, параметров. При правильной настройке вышеперечисленной программа в автоматическом режиме выполняет все настроенные действия. Это может быть открытие документа, презентации, интернет браузера, аудио или видео-файла; переход к другому разделу; выполнение задания и многое другое.

При заполнении пособия подготовленным материалом, нами была выявлена следующая проблема: программа Multimedia Builder не обладает достаточными функциями для представления упражнений в задуманном нами многообразии с необходимой степенью интерактивности, что может привести к нарушению принципа учета возрастных особенностей младшего подросткового возраста. Кроме того, это может привести к снижению мотивации, которая является важной составляющей при автономной деятельности обучающихся, что было рассмотрено нами в предыдущем пункте данного диссертационного исследования.

Обозначенная выше проблема была частично решена благодаря использованию программы Hot Potatoes 6. Данная программа позволила нам увеличить разнообразие предлагаемых обучающимся упражнений. Таким образом наше пособие пополнилось такими видами упражнениями как:

заполни пропуски, соотнеси, множественный выбор, альтернативный выбор, короткий ответ и другими.

Помимо разнообразия упражнений перед нами стоял ряд более сложных для решения проблем. Наибольшая сложность состояла в организации оценивания и рефлексии. В рамках программы Multimedia Builder данная проблема осталась неразрешимой, поэтому мы обеспечили обучающихся ответами для самопроверки. В данном вопросе программа Hot Potatoes 6 так же не обладает необходимыми возможностями. Данная программа способна вычислять процент правильно выполненных заданий, но не ставить отметку. Отсутствие возможности в большинстве упражнений самостоятельно найти и исправить ошибку отрицательно сказывается на развитии у обучающихся критического мышления, произвольного внимания, избирательности и целенаправленности восприятия. Кроме того это может послужить причиной снижения мотивации к выполнению упражнений в автономном режиме.

Вышеперечисленные недостатки программы Multimedia Builder в организации автономной деятельности обучающихся по изучению грамматики английского языка обусловили поиск другого программного обеспечения для реализации наших идей в области формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономной деятельности.

Наш выбор пал на инструментальную среду Stratum 2000 Professional, разработанную в лаборатории Пермского национального исследовательского политехнического университета группой ученых под руководством О.И. Мухина.

Инструментальная среда Stratum 2000 Professional предназначена для имитационного и математического моделирования. Созданная на базе новейших информационных технологий, данная программа позволяет в короткие сроки спроектировать новую или проанализировать уже работающую систему, к какой бы прикладной области она ни относилась.

Использование графики в Stratum позволяет использовать стандартные и создавать пользовательские 2d и 3d объекты, текст, видео, манипулировать ими, изменять атрибуты.

«Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» - программа, позволяющая быстро разрабатывать и моделировать системы имитационного и математического моделирования с использованием визуального и объектно-ориентированного проектирования, сводящая ручное программирование к минимуму. Моделирование системы начинается с проектирования информационной схемы, информационной модели [Васильев].

Проект представляет собой целостную конструкцию, реализующую идею пользователя. Проект создаётся на рабочем поле и состоит из совокупности схем, одна из которых обязательно главная (корневая). Каждая из схем содержит модель и графические объекты для её визуализации, которые, в свою очередь, объединены в лист, в рамках одной схемы. Лист может являться частью схемы, но может выступать как отдельный элемент и храниться в графическом vdr-файле. Проект состоит из листов. На листе может располагаться одна схема или (и) один (или несколько) vdr-файлов [Описание среды стратум].

Система, созданная в среде моделирования «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional», представляет собой схему, состоящую из связанных между собой имиджей. Программная реализация имиджей скрыта от пользователя и не требует специальных знаний в области программирования и моделирования. Такая компоновка системы обеспечивает наиболее удобный для пользователя интерфейс, предоставляя ему полную свободу действий при проектировании информационной модели. Модель предметной области представляется в системе конструктором, то есть набором простых элементов с достаточно простыми законами поведения, которые пользователь может собрать в единую систему, практически так же, как собирают сложный физический прибор из отдельных

блоков. При помещении таких элементов на рабочее поле, они начинают обмениваться сигналами между собой, чувствовать друг друга, связываясь друг с другом и проявлять совместные согласованные поведение и свойства. Совместная работа таких элементов порождает сложную систему со сложным поведением [Васильев].

При анализе проекта существует возможность просмотреть и оценить будущую систему, что позволяет уточнить и формализовать требования пользователя. Благодаря визуальным средствам проектирования среды Stratum обеспечивается построение прототипов систем в виде иерархически связанных схем. Для изображения элементов систем используются разнообразные динамические и статические изображения, в которых содержатся графические и текстовые объекты. Для показа связей между компонентами схемы и между самими схемами в их иерархии применяются информационные структуры разных методологий структурного анализа, что дает возможность разработчику отдать предпочтение той или иной связи. Таким образом, пользователь, создающий систему, имеет возможность применить наиболее приемлемый и понятный для себя способ формального описания системы. При анализе систем обеспечивается:

- автоматическое ведение библиотек объектов с возможностью их повторного использования;
- построение и изменение иерархически расположенных схем снизу вверх и сверху вниз;
- создание и редактирование связей между объектами и их сохранение при перемещении объектов;
- поддержка слоев изображений;
- организация гиперссылок в виде совокупности различным образом взаимосвязанных объектов (листов) системы с указанием их связей;
- навигация по структурным элементам разрабатываемой системы;

- поддержка корпоративных проектов, распределенных моделей, дистанционное обучение;
- управление проектом и динамическое создание его вручную или из модели;
- поддержка коллективной разработки. Stratum поддерживает работу группы разработчиков, каждый из которых проектирует свою подмодель. В любой момент времени подмодели могут быть объединены в единую модель системы;
- представление объекта в различных связанных между собой формах описания, представления информации [Описание среды стратум].

Таким образом, мы видим, что данная инструментальная среда довольно проста в освоении, что в данном случае очень важно, так как далеко не каждый педагог имеет навыки программирования. Но главным ее достоинством является то, что в нее довольно просто вносить изменения. Невозможно заранее предугадать, каким путем пойдет и в чем будет нуждаться каждый ребенок при решении той или иной поставленной проблемы, поэтому наличие у учителя возможности вносить необходимые изменения позволяет эффективно решать данную проблему, что при автономном режиме деятельности обучающихся является важным фактором.

Stratum имеет мощные средства поддержки процесса проектирования и моделирования. Для создания и редактирования моделей используется набор редакторов.

Графическим редактором создаются изображения объектов и строятся схемы их взаимодействия. Кроме того, на схему модели можно поместить любое графическое (включая видео и трехмерные) или текстовое изображения, как для комментариев, анимации так и для визуализации данных. Данная возможность позволяет педагогу создавать графические файлы нужного содержания, максимально сближая изображение и задание, будь то текст или грамматическое упражнение. Благодаря этому реализуется такой важный, для рассматриваемой в данном исследовании возрастной

группы, принцип наглядности, позволяющий формировать у обучающихся разнообразные представления и понятия на основе чувственных восприятий изображений предметов и явлений реальной жизни. Применение графики в Stratum позволяет использовать стандартные и создавать пользовательские 2d и 3d объекты, текст, видео, манипулировать ими, изменять атрибуты. Графика несет на себе помимо очевидной информационной функции, такую важную для данного возраста функцию, как мотивационную. Возможность использования помимо простых изображений анимированных объектов и видеофрагментов повышает интерес к изучаемому материалу и вызывает желание обсудить увиденное со сверстниками [Описание среды стратум].

Для задания модели объекта используется математическая нотация. Вы можете употреблять присвоения, уравнения: линейные, нелинейные и дифференциальные. Их текст записывается в текстовом редакторе.

Математическое ядро содержит виртуальную машину и решатель математических уравнений. Виртуальная машина обеспечивает выполнение алгоритмических программ. Она имеет доступ практически ко всем внутренним ресурсам системы Stratum:

- набор математических функций (около 40 функций);
- работа с объектной двухмерной и трехмерной графикой (около 200 функций)
- окнам;
- потокам (файлы);
- самоизменение структуры модели и алгоритма ее поведения;
- матрицы (около 40 функций). Например, умножение, сложение, обращение, вычисление детерминанта и т.д.

Наличие математического ядра позволяет решить такую важную проблему как оценивание, что не возможно было сделать в Multimedia Builder. Оценивание является важной составляющей в формировании мотивации, которая, несет направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции. Как нами отмечалось ранее, такие известные

ученые, как Л.С. Выготский, В.А. Якунин и многие др., определяют организацию оценочной деятельности одним из главных условий познавательной мотивации у обучающихся в процессе учебной деятельности.

Умение программы работать с математическими функциями позволяет использовать отметку, как количественное выражение оценки учебных достижений обучающихся. Так образом, учитель имеет возможность математически задать определенные критерии оценивания, которые обучающийся видит в полученной отметке за выполненное задание, кроме того обучающийся может просмотреть процент правильности выполнения задания и места, где была совершена ошибка. Использование данных критериев позволяет сделать процесс оценивания объективным. Что немаловажно при автономном обучении младших подростков, так как именно объективная оценка и отметка способствуют развитию корректной самооценки и рефлексии. Кроме этого, учитель может использовать и речевую оценку, которая может быть выражена разнообразными фразами, например, «Good done», «Excellent», «Try again» и т.д.

Мультимедиа блок обеспечивает работу с видеофайлами (avi), работу с видеокамерой: захват видеоизображения и выдача его как обычного растрового изображения так и его наложение на трехмерны объекты.

Сетевой модуль обеспечивает связь и передачу данных между компьютерами по TCP / IP протоколу.

Блок двухмерной и трехмерной графики использует технологию реального времени XD Graphics. Он является ядром для редакторов схемы, моделей и для визуализации процесса симуляции.

Программой Stratum поддерживается объектно-ориентированное проектирование. Конкретный объект это абстракция предметной области, которая выделена на стадии анализа. Поведение и внешний вид объекта задается его моделью, которая описывается пользователем в удобной для него форме: математической, алгоритмической, графической и других. Структура системы просто и наглядно изображается благодаря визуальным

средствам проектирования в терминах, адекватных предметной области. Система легко подвергается модернизации. Однажды спроектированные объекты могут быть независимо использованы в других системах. При проектировании систем обеспечивается:

- проектирование пользовательского интерфейса;
- выполняемость разрабатываемого прототипа системы за счет автоматической генерации моделей объектов в исполняемый код;
- проектирование баз данных с использованием интегрированного интерфейса доступа к базам данных IDAPI (Integrated Database Application Programming Interface);
- композиция и декомпозиция объектов, наследование свойств;
- визуальное проектирование связей между объектами (M:M, 1:M, M:1);
- создание и редактирование двух- и трехмерных статических и динамических изображений и сцен и управление ими из модели;
- проектирование структур данных, баз данных и моделей объектов;
- возможность моделирования прототипа системы на любой стадии разработки [Описание среды стратум].

Одним из плюсов данной инструментальной среды является удобный и интуитивно понятный интерфейс. Основное отличие от программы Multimedia Builder заключается в том, что Stratum не требует запуска дополнительных программ или окон, что намного упрощает его использование и позволяет экономить время, которое тратится на загрузку интернет браузера или документов Microsoft Office в Multimedia Builder. Основным же преимуществом инструментальной среды мы считаем наличие такого инструмента как «Книга». Данный инструмент позволяет учителю или самому обучающемуся сконструировать свой урок, для этого необходимо «Книгу» заполнить нужными учебными элементами, имеющимися в данном пособии. Эта функция позволяет обучающимся выполнять задания в

желаемом порядке и количестве. Таким образом, это позволяет реализовать такие важные для данного возраста принципы индивидуализации и дифференциации, что позволяет использовать данное пособие максимально эффективно для каждого обучающегося.

Анализ и проектирование позволяют в короткие сроки создать первообраз будущей системы и реализовать моделирование законов функционирования, процессов, состояний и свойств объектов. Обычный математический язык, используемый для отображения внутренней модели объектов, позволяет описывать:

- операции над данными и моделями;
- различные типы данных;
- функции (векторные, матричные, графические, строковые, математические и др.);
- системы дифференциальных, линейных и нелинейных уравнений.

Возможно создание новых функций непосредственно в среде или подключение стандартных библиотек функций DLL, написанных на различных языках программирования. Средства кодогенерации программы Stratum автоматически изменяют математическую модель объекта в исполняемый код с функцией контроля логических и синтаксических правил. Это дает возможность исследовать поведение системы на любом этапе разработки с целью выявления в ней наиболее критичных частей и определения характеристик. Возможна отладка системы в динамическом и пошаговом режимах, запись текущего состояния системы и его загрузка.

Описанные выше функции позволяют создавать разнообразные упражнения в рамках одной инструментальной среды, не прибегая к использованию посторонних программ. При этом упражнения могут быть не просто разными по типу, но и по виду. Использование таких инструментов как палитра и аудио-видео-запись делает возможности учителя в создании упражнений практически безграничными. Использование обучающих текстов разных типов (текст, таблица, картинка, схема и т.д.) позволяет

формировать и развивать у учащихся различные универсальные учебные действия. Кроме того хотелось бы отметить, что учитель обладает возможностью любое упражнение сделать интерактивным.

Интерактивность играет значимую роль в формировании автономного обучения, в силу того, что она способствует повышению мотивации и внимания. Еще П.Я. Гальперин считал, что внимание улучшает всякую деятельность, к которой оно присоединяется [Гальперин, 1976]. Влияние же мотивации и внимания на формирование автономного обучения было подробно описано в предыдущем пункте данного исследования.

Модели на Stratum состоят из иерархии объектов.

Каждый проект имеет главную (корневую) схему А, на которой расположены другие объекты. Каждый объект может иметь схему 1, на которой располагаются другие объекты. Объекты, расположенные в подсхеме в свою очередь то же могут содержать другие объекты 2. И так далее.

Каждый объект имеет набор свойств 2. В свойства входят:

- имя;
- переменные; каждая переменная имеет имя, тип, описание, значение по умолчанию.
- текст модели. Может состоять из математических выражений или алгоритмов;
- изображение. Изображение может быть как иконкой, так и сложным изображением, нарисованным во встроенном редакторе;
- дополнительные атрибуты.

Построенная модель может работать, для этого достаточно запустить процесс моделирования.

Графическая подсистема программы Stratum базируется на технологии XD Graphics. Эта технология основана на использовании графических пространств. Графическое пространство - это некоторая область, имеющая

систему координат и множество графических объектов, расположенных в нем.

Графическое пространство отображается в обычном окне и кроме того может быть отправлено на печать. В системе обычно существует несколько графических пространств. В одних может идти процесс редактирования в других отображается процесс симуляции.

Существует набор стандартных двухмерных графических объектов:

- полилинии и полигоны;
- битовые рисунки и рисунки с прозрачностью;
- тексты;
- группы;
- управляющие элементы Windows;
- проекции трехмерного пространства;
- videoframes.

Со всеми графическими объектами можно осуществлять следующие действия:

- перемещать, вращать, масштабировать;
- копировать, дублировать;
- изменять другие параметры.

Графический редактор совмещен с редактором моделей и позволяет на одном листе редактировать структуру модели, расставлять и перемещать информационные объекты, соединять их связями и таким образом позволяет редактировать:

- отдельные графические файлы в формате vdr;
- схемы моделей;
- изображения классов.

Особенности редактора:

- поддержка операций с clipboard (copy/ cut/ paste/ special paste).

Поддерживаются свои собственные форматы, а также Bitmaps, Text, Wmf, Rtf;

- drag and drop. Наконец вы можете перетащить на окно редактора нужный файл (или даже группу файлов) прямо из Windows Explorer. Новый графический объект сам появится в нужном месте;

- печать контекста, с произвольным масштабом и разбивкой на страницы;

- уменьшение и увеличение. От 1% до 1600%;

- сетка;

- множество утилит для рисования;

- экспорт wmf;

- поиск объектов и классов, расположенных на странице;

- автоматическое переключение на трехмерный редактор при выборе трехмерных объектов;

- имеет возможность для автоматического соединения объектов информационными связями. Связывание происходит при перемещении одного объекта к другому;

- для редактирования растровых изображений имеется встроенный редактор битовых карт;

- выделение части модели и генерация по ней отдельного класса;

- возможность проигрывать видеофайлы и Video Capture прямо на поверхности листа.

Таким образом, мы видим, что программа Stratum максимально облегчает пользователю работу с графическими объектами. Достаточно быть уверенным пользователем ПК, для того чтобы научиться не только вносить изменения, но и создавать необходимые модели. При автономном режиме обучения обучающиеся остро нуждаются в новом, индивидуальном учебном материале, и поэтому способность учителя, максимально быстро подготовить для каждого обучающегося соответствующий материал, просто необходима.

Программа Stratum позволяет полностью использовать аудио- и видеовозможности компьютера. Имеющиеся средства позволяют проигрывать звук, записанный как в цифровой (WAV файлы), так и нотной

(MID файлы) форме, а также напрямую с компакт-диска. Воспроизводиться может любой фрагмент записи или фрагменты в произвольной последовательности. Воспроизведение видеороликов может осуществляться как в прямом, так и в обратном направлении. Один и тот же фильм можно одновременно наблюдать в различных масштабах и в разных окнах. Реализован покадровый доступ к видео ряду; это означает, что можно переходить с кадра на кадр в произвольном порядке. Количество одновременно проигрываемых видеороликов не ограничено. Все функции по управлению средствами мультимедиа доступны из среды или модели и не требуют специальных драйверов.

Есть все средства для озвучивания работающих моделей: проигрывания WAV, MIDI файлов или CDAUDIO. Для этого имеется набор функций и стандартных классов.

Возможность вставлять видеофайлы прямо на страницу или на схему модели. Перемещать их, менять размер, накладывать на другие объекты или рисовать поверх них любое изображение. Иначе говоря: существует возможность работать с ними как с любыми другими графическими объектами. Таким образом, доступна возможность просто проиграть видео полностью или просматривать отдельные кадры. Один и тот же фильм можно проигрываться одновременно в нескольких областях.

Как уже было обозначено в предыдущем разделе, для младшего подросткового возраста огромное значение имеет самоактуализация, его принятие ровесниками и взрослыми. Мультимедийные возможности среды Stratum обеспечивают подростка возможностью посмотреть на самого себя со стороны во время выполнения учебно-познавательной деятельности, тем самым, позволяя ему провести самоанализ, сделать выводы и принять необходимые меры по самосовершенствованию.

Из всего вышесказанного мы делаем вывод, что программа «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» обладает богатейшими ресурсами, которые предоставляют возможность:

- соотнести информационную и современную педагогическую технологию;
- установить полное соответствие педагогического и компьютерного инструментария;
- применить возможность изучения объекта учебной деятельности на компьютерных моделях;
- обеспечить игровую компоненту, высокую мотивацию и исследовательский характер обучения;
- обеспечить визуализацию объектов учебной дисциплины и их поведения при изучении предмета;
- обеспечить деятельностный подход, манипуляции с компьютерными моделями учебных объектов, решение на основе этого задач;
- обеспечить развивающее обучение адекватными информационными инструментами;
- комплексно обеспечить учебный процесс всеми жанрами ИКТ (мультимедийная демонстрация, лабораторная работа, репетитор, тренажер, интерактивный тест с экспертной системой, конструкторы и конструкторская деятельность учащихся);
- обеспечить адекватную поддержку педагогической технологии со стороны информационной технологии;
- апробировать эту идею на практике в школах пилотного региона и оперативно изменить или дополнить разработанные решения по результатам апробации.

Таким образом, «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» может использоваться обучающимися не только для актуализации знаний по изучаемому в школе материалу, но и при автономном изучении и дальнейшей отработки нового материала, что при корректной деятельности преподавателя может привести к автономному обучению школьника.

Результаты анализа данных компьютерных программ представлены в табл. 1

Сравнительный анализ программ Multimedia Builder и Stratum 2000 Professional

Критерий		Multimedia Builder	Stratum 2000 Professional
Минимальные системные требования		Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц; 64 Mb RAM; Windows XP и выше; 64 Mb видеокарта, монитор VGA с разреш. 800x600, отображающий 256 и более цветов; MS PowerPoint 2007 и выше; MS Word 2007 и выше; дисковод для CD-дисков; клавиатура; мышь	Intel 486DX/66MHz и выше; Microsoft Windows 95/98 и выше; Memory 16Mb of RAM; Не меньше 15Mb на жестком диске; VGA монитор или лучше (рекомендуется 800x600 High Color); мышь; поддерживаются сети: Microsoft Windows 95 или Windows NT 4.0
Владение навыками программирования		не обязательно	необходимо знание принципов работы с интерфейсом программы
Графика и видео		использование готовых изображений	возможность создания пользовательских 2d и 3d объектов
Аудио		использование готовых аудиозаписей	возможность создания пользовательского аудио
Поддержка сети Интернет		выход в сеть Интернет возможен через браузер	выход в сеть Интернет возможен через браузер
возможности использования в учебных целях	оценивание	самооценка обучающихся и оценка учителем	программа способна по заданным критериям ставить отметку
	виды упражнений	ограниченный выбор, но есть возможность использовать сторонние программы	большое разнообразие
	интерактивность	возможно создание интерактивных упражнений при использовании других программ с последующим запуском из общего меню	все упражнения интерактивны
	интерфейс	создается пользователем	создается пользователем

Анализ данной таблицы позволяет сделать следующие выводы:

– любой современный компьютер или ноутбук с операционной системой Windows соответствует минимальным требованиям программ Multimedia Builder и инструментальная среда Stratum 2000 Professional;

– необходимость владения определенными умениями и навыками работы с «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» компенсируется более широким кругом возможностей при создании электронных учебных пособий, по сравнению с программой «Multimedia Builder», при работе с которой, не обязательно владеть навыками и языками программирования;

– программа Multimedia Builder имеет возможность использовать готовые аудио и видео-файлы, в то время как Stratum 2000 Professional позволяет создавать пользовательские файлы непосредственно при выполнении упражнений;

– обе программы имеют возможности использования сети Интернет;

– инструментальная среда Stratum 2000 Professional, обладает набором математических функций, что позволяет ей ставить объективную отметку, исходя из заданных критериев. Программа Multimedia Builder данной функцией не обладает, оценивание обучающихся осуществляется учителем или посредством самооценки;

– Multimedia Builder, являясь программой автозапуска, имеет возможность использовать любые программы для увеличения разнообразия, предлагаемых обучающимся упражнений. Stratum 2000 Professional обладает большим набором функций, которые позволяют создавать интерактивные упражнения разнообразные по типу и виду;

– интерфейс обеих программ напрямую зависит от разработчика электронного пособия, учитель сам определяет каким будет то или иное электронное пособие.

Выводы по первой главе

1. Являясь учебной дисциплиной, иностранный язык, кроме своих основных функций (воспитательной и общеобразовательной), выполняет ряд дополнительных, которые содействуют развитию таких индивидуальных качеств личности как креативность и логика. Кроме того не следует забывать, что первостепенной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции успешное становление которой невозможно без компетенции грамматической. Под грамматической компетенцией в данном исследовании понимается личностное психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивными и поведенческими аспектами долговременную готовность и способность не только понимать, но и выражать определённый смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка.

Используя термин «грамматическая компетенция» мы подразумеваем, что у личности сформирована готовность и способность не только понимать, но и выражать определённый смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка:

- использовать в процессе общения (как устного, так и письменного) основные синтаксические конструкции и морфологические формы английского языка для решения поставленной коммуникативной задачи;
- распознавать и употреблять в речи простые и сложные предложения различных коммуникативных типов (утвердительные, отрицательные, вопросительные, побудительные), косвенную речь (в различных ее проявлениях); имена существительные (число, падеж, артикли); местоимения (личные, указательные, притяжательные и т.д.); имена прилагательные и наречия (степени сравнения); числительные (количественные и порядковые); глаголы в видовременных формах активного и страдательного залога, а также модальные глаголы и их эквиваленты.

Формирование иноязычной грамматической компетенции будет более успешным при сформированности у обучающихся «образовательной автономности», т.е. способности обучающегося к осознанному осуществлению продуктивной деятельности и принятию на себя (как на агента саморазвития) ответственности не только за процесс реализации данной деятельности, но и за ее конечный продукт. Другими словами, автономная деятельность обучающегося – это обучение по индивидуальному плану, дополняющему, расширяющему и углубляющему знания, получаемые школьником во время классной и внеклассной активности.

2. Для эффективной организации автономного обучения в 5-6 классах необходимо учитывать такие возрастные психолого-педагогические особенности учебно-познавательной деятельности обучающихся, как автономность, развитие у обучающихся учебно-познавательной активности в процессе учебной деятельности, любознательность, стремление обучающегося к построению индивидуальной образовательной траектории, стремление к общению с ровесниками, заинтересованность в оценке деятельности друг друга, формирование теоретического и критического видов мышления, избирательности, целенаправленности восприятия, становления устойчивого внимания, где особую роль играет повышение концентрации внимания.

3. Продуктивное автономное обучение обеспечивает реализацию личностного творческого потенциала обучающегося и накопление им определенного набора компетенций, позволяющих эффективно применять иностранный язык для самоопределения, самореализации и развития своей образовательной, и в данном случае языковой среды, что невозможно без компетенции грамматической. Ключевой в данном случае является иноязычная коммуникативная компетенция, успешное становление которой невозможно без компетенции грамматической, которая в свою очередь в определенной степени определяет качество овладения иностранным языком и культурой. Владение данными компетенциями подтверждается степенью

свободы, независимости и эффективности использования обучающимся иностранного языка и тем, насколько он проявляет готовность и способность к автономному изучению языка и развитию своей языковой личности. Внедрение информационных технологий в образование оказывает благоприятное влияние на развитие вышеуказанных компетенций.

4. Сопоставление программ «Multimedia Builder» и «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» дало возможность прийти к выводу о превосходстве последней в силу наличия ряда существенных преимуществ. К данным преимуществам можно отнести: возможность использования готовых и создания пользовательских мультимедиа файлов; возможность создания интерактивных упражнений разнообразных по типу и виду; наличие механизма объективного оценивания (по заданным критериям), возможность настройки интерфейса программы с учетом пожеланий пользователя. Кроме того данная инструментальная среда обладает богатейшими ресурсами для реализации автономного обучения школьников. К таким ресурсам можно отнести:

- соотнесение информационной и современных педагогических технологий;
- изучение объекта учебной деятельности на компьютерных моделях;
- обеспечение игровой компоненты, высокой мотивации и исследовательского характера обучения;
- обеспечение деятельностного подхода, усвоение грамматического материала на разных этапах его усвоения;
- обеспечение развивающего обучения адекватными информационными инструментами;
- комплексное обеспечение учебного процесса всеми жанрами ИКТ.

Глава 2. Формирование иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения

2.1. Цель, задачи и содержание процесса организации автономной работы школьников младшего подросткового возраста, направленной на формирование их иноязычной грамматической компетенции

В условиях новой образовательной парадигмы и в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Гимназия №33» г. Перми была усовершенствована модель организации образовательного процесса. Учебный план гимназии был изменен с целью обеспечения целостного, междисциплинарного характера подготовки обучающихся.

Учителями кафедры английского языка Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия №33» г. Перми был создан ряд программ дополнительного образования дисциплин вариативной части («Английский для дошкольников», «Кембриджский английский», «Английский Театр», «Активное чтение», и др.), а так же ряд краткосрочных курсов на английском языке («На чужбину с комфортом», «Разведчики в тылу врага», «Мы выживем», «Russian Lunch in the English Language», «Здравствуй, мой английский гость» и другие). Автором данного исследования был разработана программа дополнительного образования «Английский для школьников». Программа «Английский для школьников» была востребована среди обучающихся по ряду причин:

- знание грамматики необходимо для сдачи ОГЭ и ЕГЭ;
- возможность индивидуальной траектории обучения;
- возможность работы как в школе, так и дома.

Организация автономной работы обучающихся, направленная на формирование их иноязычной грамматической компетенции, должна быть обусловлена значимостью данной работы. Изменения, характеризующиеся акцентом на автономную деятельность обучающихся, связаны со следующими особенностями их языковой подготовки, при которой важность приобретают:

- методическая составляющая, обеспечивающая эффективную автономную работу обучающихся (методические рекомендации, мультимедийные средства для автономной работы обучающихся с компьютерными программами, работа учителя в качестве тьютора, сопровождающего автономную работу обучающихся);

- мониторинговая составляющая (отслеживание качества результатов, процесса и условий учебной деятельности в автономном режиме), позволяющая вести наблюдение за состоянием формирования автономности обучающихся;

- организационная составляющая, заключающаяся в создании учителем условий для формирования действий самоконтроля у обучающихся при автономной работе, действий самооценки общей успеваемости по предмету, действий интеллектуальной рефлексии своей учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, автономная деятельность обучающихся на уроках английского языка приобретает особый статус, и целесообразно рассмотреть цель, задачи и содержание процесса ее осуществления, способствующей формированию иноязычной грамматической компетенции (в рамках данного диссертационного исследования).

Постановка цели процесса организации автономной работы обучающихся, направленной на формирование иноязычной грамматической компетенции, определена потребностью государства в обучающемся (будущем выпускнике), представляющем полилингвальную и поликультурную личность, готовую и способную автономно планировать и конструировать свою учеб-

но-познавательную деятельность с учетом непрерывного развития системы языка в условиях непрерывного образования.

Компетенции, в которые в качестве одного из интегральных качеств личности обучающегося иностранному языку входит его готовность и способность обучаться в режиме автономной деятельности, следующие:

- осознание социальной значимости владения иностранным языком, наличие мотивации к осуществлению учебно-познавательной деятельности;
- способность нести ответственность за результаты своей учебно-познавательной деятельности;
- готовность использовать современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-познавательной деятельности при изучении иностранного языка;
- готовность к осознанному профессиональному самоопределению и дальнейшей подготовке для достижения поставленной цели;
- способность использовать образовательную среду и ее возможности, в том числе информационную, для обеспечения качества своей учебно-познавательной деятельности;
- способность организовывать свое сотрудничество с другими обучающимися.

Таким образом, цель организации автономной работы обучающихся для формирования их иноязычной грамматической компетенции состоит в том, чтобы вовлечь их в учебно-познавательную деятельность, направленную на формирование у них этого интегрального свойства личности. Данная цель позволяет поставить следующие задачи данного процесса:

- формировать мотивы к ведению автономной учебно-познавательной деятельности за счет использования мультимедийных технологий, интерактивных упражнений, создания лингвометодической среды; мотивы к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию своей личности;
- развивать способности рефлексии и самоконтроля в ходе автономного осуществления своей учебно-познавательной деятельности;

- развивать способности автономно конструировать и планировать свою учебно-познавательную деятельность;
- развивать творческие способности, умения выходить за рамки традиционного при выполнении заданий, способности изменять учебный процесс, максимально подстраивая его для достижения своей цели при ведении автономной деятельности.

Постановка цели и соответствующих задач определяет выбор принципов организации автономной работы обучающихся, направленной на формирование их грамматической компетенции. Анализ принципов организации автономной работы в целом и принципов, лежащих в основе подходов, являющихся научной базой данного исследования, позволил выделить ряд общедидактических принципов, обеспечивающих достижение поставленной цели наилучшим образом:

- принцип научности, реализуемый в процессе отбора учебных аутентичных текстов, в оптимизации способов организации и презентации учебного материала, в улучшении эффективности управления процессом усвоения знаний обучающимися. Содержание включает объективные факты, которые могут быть найдены в энциклопедиях, электронных справочниках, сети Интернет и т.д.;
- принцип сознательности, обеспечиваемый возможностью осмысленного выбора личной стратегии достижения автономно поставленной цели, а также предоставлением обучающимся широкого выбора средств «поддержки» обучения. Использование данных средств обучающимися повышает их осознанность в собственных действиях и улучшает качество усвоения изучаемого материала. Преимущество компьютера заключается в том, что он способен предоставить новую информацию по запросу обучающегося именно тогда, когда он нуждается в ней. В силу того, что получение обучающимся данной информации происходит в качестве достижения его промежуточной цели, ее освоение и усвоение происходит осознанно и характеризуется более высокими показателями. Обучение является эффективным тогда, когда обу-

чающийся проявляет личную познавательную заинтересованность, осознает себя субъектом образовательной деятельности. Компьютер обеспечивает развитие познавательной активности и содействует становлению ученика субъектом учебной деятельности;

- принцип систематичности и последовательности, воплощаемый через управление учебной деятельностью посредством определенной, предусмотренной программой последовательности подачи частей системно организованного обучающего материала, который подлежит усвоению;

- принцип наглядности, реализуемый через формирование у обучающихся представлений и понятий об изучаемом явлении на основе чувственного восприятия изображений предметов и явлений реальной жизни;

- принцип прочности усвоения знаний, навыков и умений осуществляется посредством наличия постоянной обратной связи, увеличения времени на тренировку, расширения возможностей работы в автономном режиме при ликвидации возможных пробелов в знаниях и умениях;

- принцип активности реализуется в силу того, что он является неотъемлемой частью процесса компьютерного обучения, так как именно пользователь всегда является инициатором работы за компьютером;

- принцип доступности, реализуемый через принятие во внимание возрастных и психологических особенностей обучающихся, их уровня владения языком и навыками работы с компьютером в процессе обучения. При индивидуальной работе за компьютером на уроке обучающийся имеет все условия для определения пути изучения темы автономно [Мосина, 2010].

Имея в виду синергетические эффекты на контексте которых проводится данное исследование, в данный ряд принципов необходимо включить принципы открытости (незамкнутости) образовательной системы, характеризующийся непрерывным процессом обмена информацией между разными субъектами, а также нелинейности образовательного процесса, заключающейся в изменении содержания образования, нелинейности процесса и результата, которые всегда отличны от замыслов участников [Гураль, 2009].

В методической литературе существуют различные подходы к содержанию обучения иностранному языку: И.Л. Бим, Т.Е. Сахарова и другие. Мы же разделяем в данном вопросе точку зрения Г.В. Роговой, которая выделяет три компонента содержания обучения: лингвистический, психологический, и методологический.

Лингвистический компонент объединяет языковой и речевой материал. В электронном учебном пособии «Английский для школьников» лингвистический компонент заключается в формировании и совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной):

- речевая компетенция – совершенствование коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности (говорении, чтении и письме);
- языковая компетенция – развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях (более подробно она представлена в табл. 2);
- социокультурная компетенция – увеличение объема знаний о социокультурной специфике страны / стран изучаемого языка;
- компенсаторная компетенция – развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации;
- учебно-познавательная компетенция – развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком.

Кроме того, электронное учебное пособие «Английский для школьников» построено с учетом точки зрения А.Н. Шамова, согласно которому лингвистический компонент состоит из:

- грамматического минимума - определенного набора грамматических явлений, предназначенных для правильного оформления речи как морфологически, так и синтаксически;

- объективных трудностей усвоения грамматических явлений;
- грамматических понятий, присутствующих в родном языке;
- правил оперирования грамматическим материалом, среди которых различают: правило-понятие (сведения о самом грамматическом явлении), правило-инструкцию (способы употребления), правило-обобщение. [Шамов, 2008]

Психологический компонент включает формируемые умения, навыки и компетенции, которые позволяют обучающимся пользоваться изучаемым языком при общении:

- формирование мотивации изучения иностранных языков и стремление к самосовершенствованию в образовательной области «Иностранный язык»;
- стремление к совершенствованию собственной речевой культуры в целом;
- развитие таких качеств, как воля, целеустремленность, креативность, инициативность, эмпатия, трудолюбие, дисциплинированность;
- широкая мотивационная основа учебной деятельности, включающая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы;
- учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой задачи [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования].

Методологический компонент связан с овладением обучающимися приемами учения, развитием умений автономного обучения:

- развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение;
- развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией: поиск и выделение нужной информации, обобщение и фиксация информации в форме ментальных карт, постеров, презентаций ppt, брошюр;

- развитие смыслового чтения, включая умение определять тему, выделять основную мысль, главные факты, опуская второстепенные, устанавливать логическую последовательность основных фактов;
- осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке;
- принимать и сохранять учебную задачу;
- учитывать выделенные учителем ориентиры действия в новом учебном материале;
- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации;
- адекватно оценивать правильность выполнения автономного действия и вносить необходимые коррективы в исполнение, как по ходу его реализации, так и в конце действия;
- использовать знаково-символические средства, в том числе модели (включая виртуальные) и схемы (включая концептуальные) для решения задач;
- владеть основами смыслового восприятия художественных и познавательных текстов, выделять существенную информацию из сообщений разных видов (в первую очередь текстов);
- осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков;
- осуществлять синтез как составление целого из частей;
- проводить сравнение и классификацию по заданным критериям;
- обобщать, т. е. осуществлять генерализацию и выведение общности для целого ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи;
- осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

– адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые, средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой коммуникации, используя средства и инструменты ИКТ [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования].

Таблица 2

Структура электронного учебного пособия
«Английский для школьников»

Кл.	Текст	Грамматика	Примечание
5	At the Market	The Past Simple Tense	Теория; 8 упражнений
	Daily Routine	The Present Simple Tense	Теория; 10 упражнений
	Happy Birthday	The Past Simple Tense	Теория; 8 упражнений
	My Bedroom	The Plural Form of the Noun	Теория; 4 упражнения; Тест
	My Hobby	The Numeral	Теория; 6 упражнений; Тест
	My Pet	The Degrees of Comparison	Теория; 5 упражнений; Тест
	Teenagers	The Pronoun	Теория; 8 упражнений; Тест
6	Antarctica	The Article	Теория; 7 упражнений; Тест
	Fires	The Past Continuous Tense	Теория; 4 упражнения
	Halloween	The Present Continuous Tense	Теория; 4 упражнения
	Kidzine	The Case	Теория; 3 упражнения; Тест
	London	The Numeral	Теория; 6 упражнений; Тест
	The Play	The Future Simple Tense	Теория; 8 упражнений
7	A Careful Driver	Modal Verbs	Теория; 10 упражнений; Тест
	Asteroid	The Past Perfect Tense	Теория; 5 упражнений
	Boys and Girls	The Case	Теория; 3 упражнения; Тест
	Night-club	The Present Perfect Tense	Теория; 6 упражнений
	Skiing	The Passive Voice	Теория; 8 упражнений; Тест
8	A Dangerous Game to play	Modal Verbs	Теория; 10 упражнений; Тест
	A Middle-aged Man	The Sequence of Tenses	Теория; 3 упражнения; Тест
	Beautiful Day	The Past Continuous Tense	Теория; 4 упражнения
	Christmas Man	The Future-in-the-Past	Теория; 4 упражнения; Тест
	Librarian	The Indirect Speech	Теория; 5 упражнений; Тест
9	Canadian English	The Passive Voice	Теория; 8 упражнений; Тест
		The Past Perfect Tense	Теория; 5 упражнений
	Jobs for the Boys	The Future Continuous Tense	Теория; 6 упражнений
	Mother	The Future-in-the-Past	Теория; 4 упражнения; Тест
	My Future	The Future Perfect Tense	Теория; 5 упражнений
	Wit or Intelligence	The Past Simple Tense	Теория; 8 упражнений

При создании электронного учебного пособия «Английский для школьников» мы исходили из необходимости учета вышеописанных принципов и содержания обучения. Структура данного пособия, состоящего из блоков, носит открытый, гибкий, незамкнутый характер и может корректироваться. Кроме этого, опора на данные принципы позволяет обучающимся автономно, учитывая индивидуальный стиль, темп работы и собственную занятость отбирать из тематических блоков необходимый материал, соответствующий их потребностям, варьировать последовательность его изучения, выстраивать собственную образовательную траекторию, формировать структуру своей «собственной» грамматической компетенции. На основе анализа примерной основной образовательной программы по английскому языку [Английский язык. Примерная программа среднего (полного) общего образования: базовый уровень, 2014] нами была составлена структура электронного учебного пособия «Английский для школьников», представленная в табл. 2.

Следуя логике нашего исследования, далее представим методику формирования иноязычной грамматической компетенции обучающихся при использовании электронного учебного пособия «Английский для школьников».

2.2. Дидактическое сопровождение автономного формирования грамматической компетенции с использованием программы «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional»

В современной России государство, равно как и граждане, выражает озабоченность достижением нового качества результатов в сфере образования. Новый Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» и образовательные стандарты нового поколения отражают направленность современного образования на индивидуализацию учебного процесса. Суть нововведений состоит в формировании навыков образовательной автономности на основе индивидуализации [ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»], формировании готовности к

саморазвитию и непрерывному образованию, организации образовательного процесса, учитывающего индивидуальные возрастные, психологические и физиологические особенности обучающихся [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования], обеспечении выпускников образовательных учреждений высоким уровнем готовности к профессиональному самоопределению, который основывается на автономном построении индивидуально-ориентированного образования [Стратегия развития системы образования города Перми до 2030 года].

С учетом индивидуализации учебного процесса на базе программы «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» нами, совместно со специалистами «Института инновационных технологий» под руководством О.И. Мухина, было разработано электронное учебное пособие «Английский для школьников» для обучающихся 5 – 9 классов. Данное пособие построено в строгом соответствии с документами Правительства Российской Федерации и Министерства образования и науки Российской Федерации: Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012), Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2010), которые регламентируют содержание образования, а также с учетом Стратегии развития системы образования города Перми до 2030 года и Программы курса английского языка для обучающихся 5-9 классов общеобразовательных учреждений России. Предполагается, что данное пособие будет использоваться как дополнение к традиционным учебным материалам при такой форме организации учебного процесса как компьютеризованное автономное обучение.

Основными преимуществами данного пособия являются его информационная функция и широкие возможности компьютерных технологий, которые позволяют ему стать одним из эффективных дополнительных средств обучения, наряду с традиционными (печатными) учебными материалами.

Формирование иноязычной грамматической компетенции в рамках созданного электронного учебного пособия «Английский для школьников» строится с учетом сознательно-ориентированного подхода, который базируется на данных контрастивной лингвистики и индуктивном способе овладения языком [Колесникова, 2009]. Индуктивный способ обучения предполагает переход от частного к общему, другими словами обучающиеся должны сами сформулировать правило, пытаясь через контекст понять новый грамматический материал, выделить его форму и определить закономерности его употребления.

Рассмотрим основные положения сознательно-ориентированного подхода, с учетом которых было разработано данное пособие:

- формирование иноязычной грамматической компетенции осуществляется индуктивно, обучающиеся получают задания, при выполнении которых они строят гипотезы, как используется то или иное грамматическое явление, подвергают их проверке, на основе которой делают выводы и в итоге овладевают этим грамматическим материалом;

- процесс обучения грамматике не строится «линейно», когда каждая освоенная грамматическая форма ведет к другой, которой должен овладеть обучающийся;

- использование правил при сообщении знаний, работа с языковой формой. Использование разнообразных уровней выраженности правил дополняется их вербальной формулировкой и объяснением. Но правила играют лишь второстепенную роль, поскольку их заучивание не может являться гарантией освоения того или иного грамматического материала;

- первостепенное внимание уделяется значению изучаемого грамматического явления, а не его форме. Именно поэтому изучение конкретного явления осуществляется в рамках контекста, а не изолированно;

- основными приемами обучения являются сопоставление, анализ, сравнение и другие языковые упражнения, цель которых заключается в осознании формы изучаемого грамматического явления. Для привлечения внима-

ния обучающихся к формам языковых явлений используются многообразные способы, например, подчеркивание, выделение шрифтом, намеренное многократное употребление изучаемого явления;

– обучение грамматике строится на использовании аутентичных материалов, образцов использования того или иного грамматического явления в истинно коммуникативных ситуациях, а не в специально придуманных примерах, которые позволяют проиллюстрировать форму изучаемого грамматического материала.

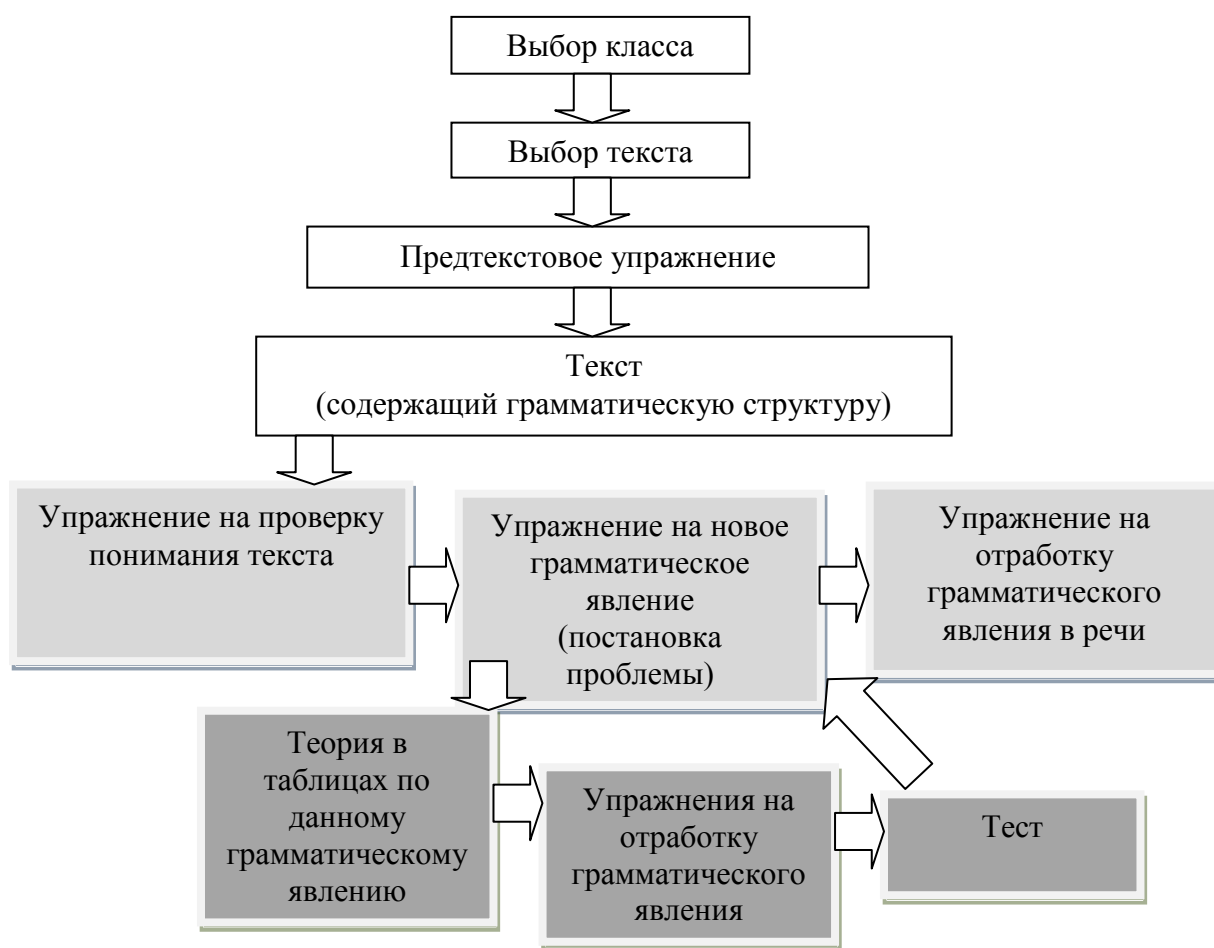


Рисунок 1. Схема последовательности работы с пособием
«Английский для школьников»

Формирование грамматических навыков осуществляется в соответствии с этапами, выделенными Е.И. Пассовым [Пассов, 1978]:

– восприятие структуры происходит во время ее презентации в контексте;

- имитация, аналогия в образовании форм;
- подстановка;
- трансформация, механизм самостоятельного вызова структуры;
- целенаправленное изолированное употребление;
- переключение, механизм выбора необходимой структуры.

Рассмотрим схему работы с электронным учебным пособием «Английский для школьника» (рис. 1).

Начав работу с пособием, пользователь (учитель или обучающийся) сначала попадает в меню выбора класса. После выбора класса, пользователю предлагается выбрать текст для изучения. Выбор текста открывает меню с рядом упражнений, которые рекомендуется выполнять последовательно. Первое упражнение (предтекстовый этап), являясь мотивационным, позволяет обучающемуся настроиться на выбранную тему. Второе упражнение представлено аутентичным текстом для прочтения. Данный текст содержит новый грамматический материал, который в дальнейшем и будет отрабатываться обучающимся. Цель третьего упражнения (текстовый этап) - проверка понимания текста. Следующее упражнение (послетекстовый этап) является непосредственно грамматическим. В данном упражнении обучающийся должен выполнить задание, не зная правил применения, используемого в тексте, грамматического явления. При присутствии ошибок ему предлагается перейти к изучению и отработке данного явления. Для этого обучающемуся предлагается по ссылке перейти в новое меню, представленное таблицами, в которых систематизирован теоретический материал с пояснениями и примерами, комплексом упражнений (с возрастающей сложностью) и тестом. Таким образом, он должен освоить теорию, выполнить предложенные упражнения и сделать тест на контроль знаний. Завершив данную часть работы, он может вернуться к выполнению грамматического упражнения по тексту. В пятом упражнении (послетекстовый этап) обучающийся должен применить полученные знания

(освоенное грамматическое явление) в своей речи по заданной, изученным текстом, теме.

Мы видим, что электронное учебное пособие «Английский для школьников» состоит из двух, взаимосвязанных между собой, блоков: текстов для чтения и грамматического материала в таблицах.

Рассмотрим данные блоки более подробно.

Первый блок представлен небольшими по объему текстами (рис. 2.), отвечающими следующим требованиям: они отражают коммуникативно-познавательные интересы и потребности обучающихся, соответствуют уровню сложности их речевого и языкового опыта в изучаемом языке, а также содержат информацию интересную для обучающихся определенной возрастной группы; все тексты аутентичны и разнообразны по жанрам (художественные, публицистические, прагматические, научно-популярные). (Приложение 1).

Например,

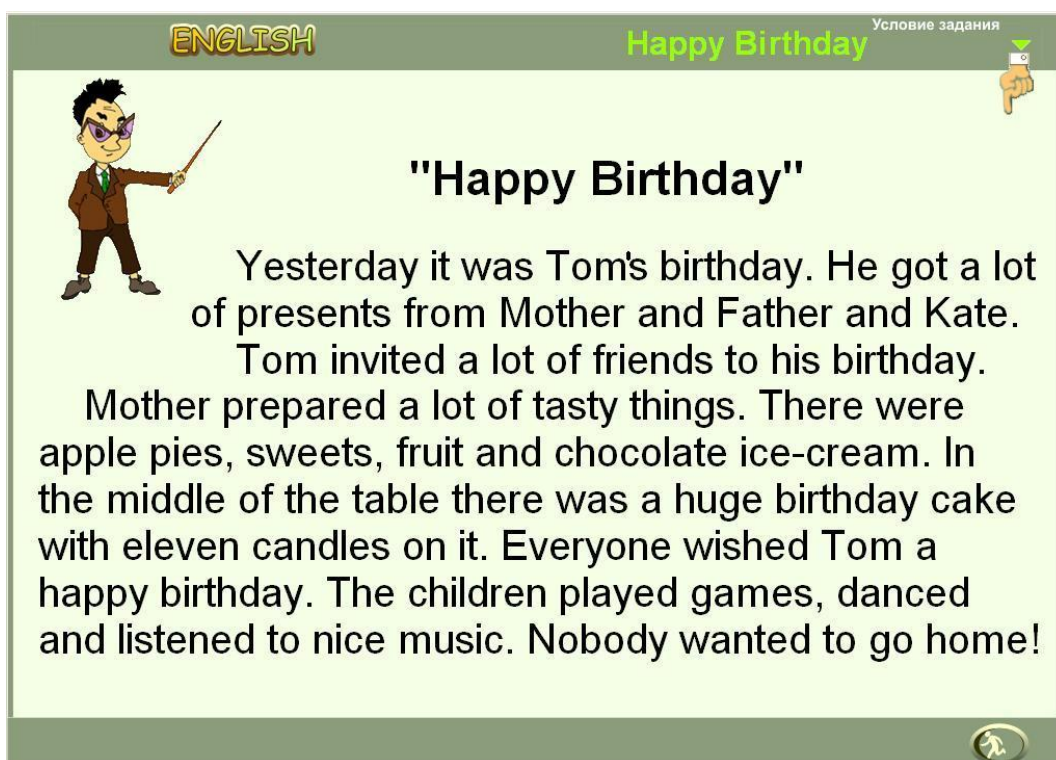


Рисунок 2. Скриншот, демонстрирующий текстовый этап: работа с текстом

Работа с текстом ведется на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

Предтекстовый этап направлен на достижение следующих целей: установление речевой задачи до прочтения текста (вопросы по представленным картинками, заголовкам); создание у обучающихся необходимой мотивации и пробуждения интереса к первому чтению предъявляемого текста (например, работа с фоновыми знаниями обучающихся).

Одно из заданий предтекстового этапа - задание на предвосхищение, которое кроме содействия формированию вероятностного прогнозирования, также позволяет обучающимся использовать их фоновых знаний. Такие задания предшествуют прочтению текста и основываются на подзаголовках, заголовках, лингвистическом контексте, теме и даже невербальных средствах, к которым относятся таблицы и картинки. Выдвижение гипотез по содержанию текста (на данном этапе) с их последующим подтверждением или опровержением, может относиться к общему содержанию, отдельным деталям или персонажам, последовательности событий.

Работа на предтекстовом этапе состоит из:

1. Вступительной беседы, которая, как правило, проходит в режиме «учитель-класс», ее целью является выявление фоновых знаний обучающихся о предлагаемой в тексте теме. Во время данной беседы возможны:

- высказывания учителя о значимости содержащейся в тексте информации;
- прогноз вероятного содержания текста исходя из его заголовка или первого предложения;
- предъявление вербальных (зачины предложений, ключевые слова, вопросы, план текста) и невербальных опор (картинки, схемы, карты и т.п.).

2. Предъявление обучающимся установок перед чтением текста (рис. 3).

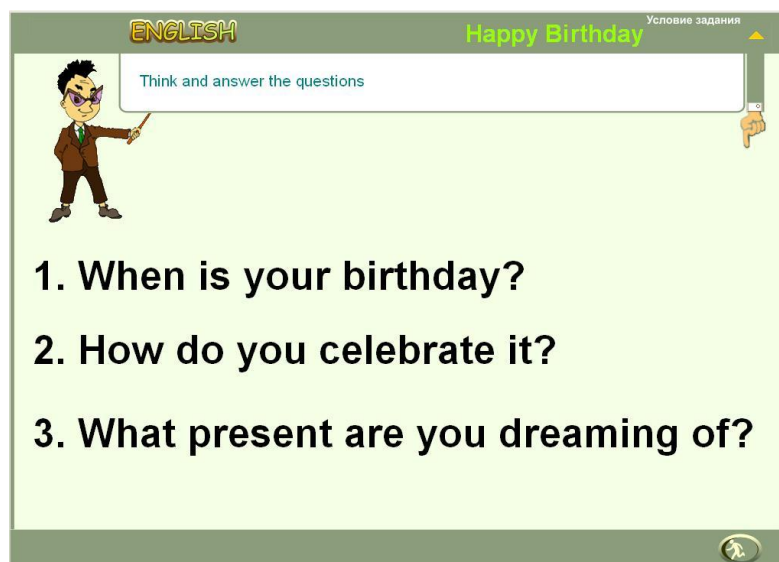


Рисунок 3. Скриншот, демонстрирующий предтекстовый этап: установка перед чтением текста

Предтекстовый этап это своеобразная подготовка к чтению, ознакомление с темой и социокультурными понятиями и реалиями, используемыми в тексте. Важным условием успешной последующей работы с текстом является создание доброжелательной атмосферы среди обучающихся. Поэтому главная цель предтекстового этапа заключается в создании положительной мотивации, позволяющей их заинтересовать и вовлечь в работу.

Текстовый этап представляет собой непосредственно текст для чтения и упражнение на проверку его понимания. Данное упражнение на этом этапе несет в себе еще и задачу снятия текстовых трудностей, поскольку на следующем этапе (грамматическое упражнение) от обучающегося потребуется полное понимание прочитанного текста.

На данном этапе используются следующие задания:

- вопросы с выбором правильного из нескольких вариантов ответа (multiple-choice questions);
- содержательный и смысловой выбор (selection);
- «верные-неверные утверждения» (true-false statements);
- подбор соответствий (matching);

- ответы на вопросы по основному содержанию (comprehension questions) (рис. 4);
- восстановление правильного порядка (unscrambling).

На послетекстовом этапе текст для чтения используется в качестве средства формирования грамматической компетенции. Используемые задания послетекстового этапа связаны с новым для обучающихся грамматическим материалом (рис. 5). Именно поэтому так необходимо выполнение предыдущих этапов работы с текстом. Отсутствие полного понимания прочитанного вызовет у обучающегося проблемы с вычленением грамматического явления. Упражнение на данном этапе построено таким образом, чтобы обучающийся столкнулся с проблемой использования грамматической структуры, которая неоднократно предъявлялась ему в тексте. При допущении ошибок в использовании нового грамматического явления, ему предлагается перейти по ссылке ко второму блоку.

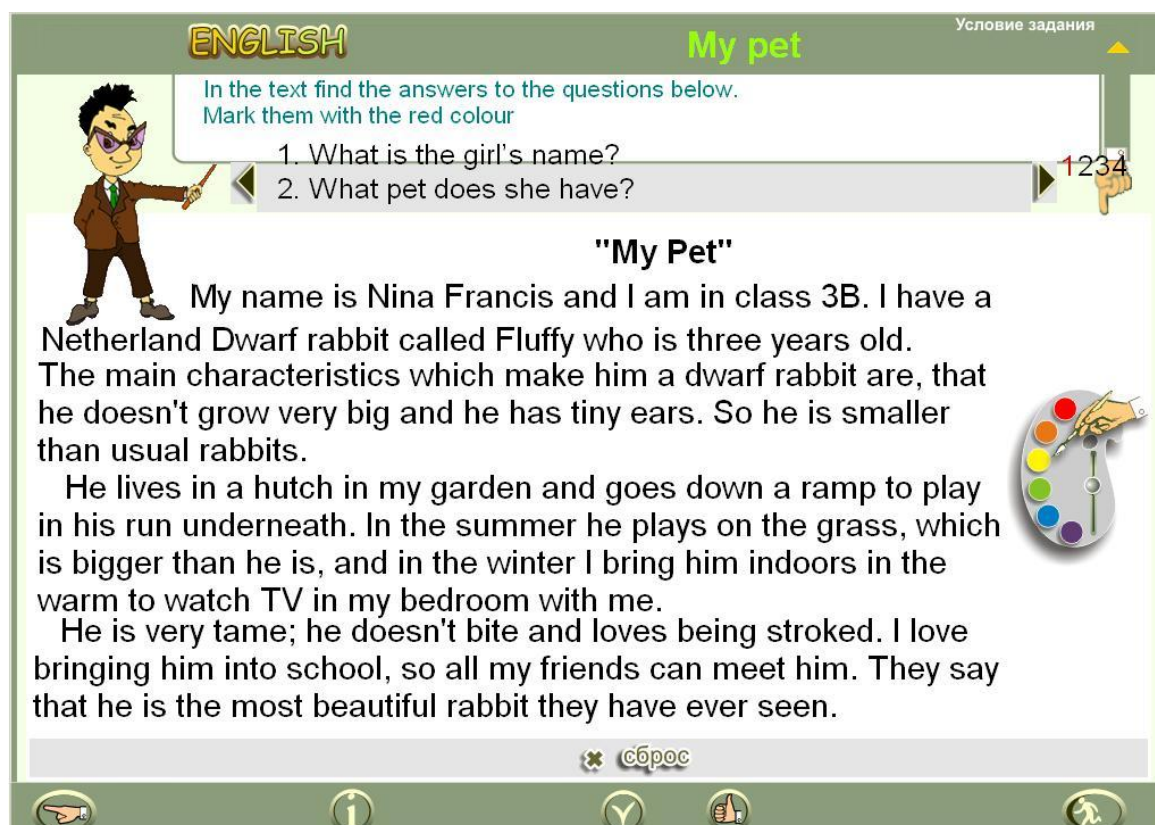


Рисунок 4. Скриншот, демонстрирующий послетекстовый этап: упражнение на проверку понимания текста

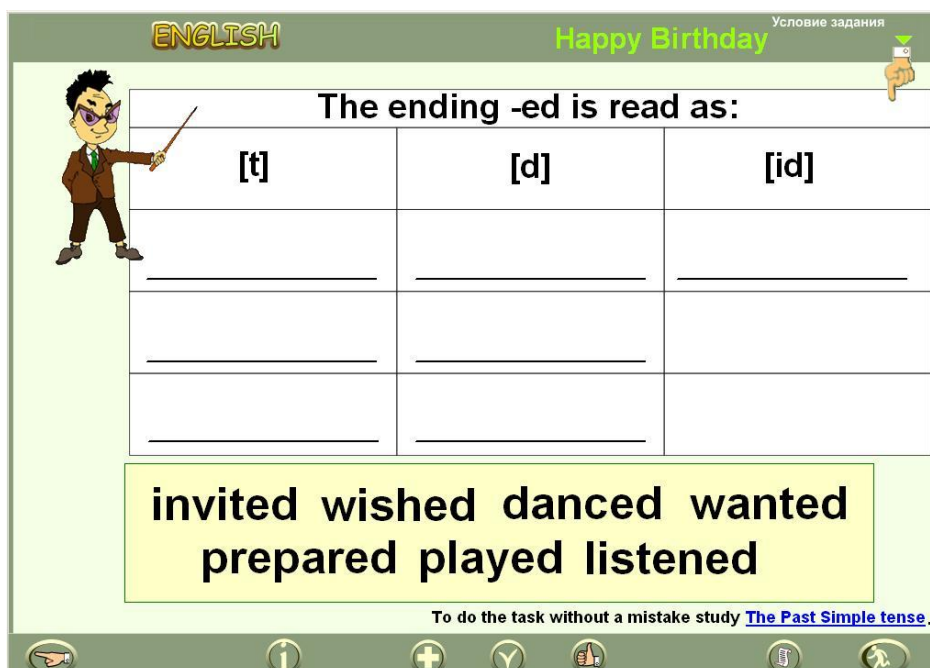


Рисунок 5. Скриншот, демонстрирующий послетекстовый этап: грамматическое упражнение

Завершающее задание послетекстового этапа логически подводит обучающегося к компрессии текста и интерпретации (рис. 6). Обучающийся должен высказать свое мнение, представить подобный рассказ о себе или выполнить задание проектного характера, опираясь на информацию, полученную в тексте, с обязательным использованием только что изученного грамматического материала. Для успешного выполнения задания обучающимся в качестве опор предлагаются полезные фразы для выражения собственного мнения, план высказывания либо своеобразные подсказки, облегчающие выполнение данного задания. Таким образом, обучающийся учится формулировать и высказывать свою точку зрения на заданную проблему, отрабатывая при этом новый грамматический материал.

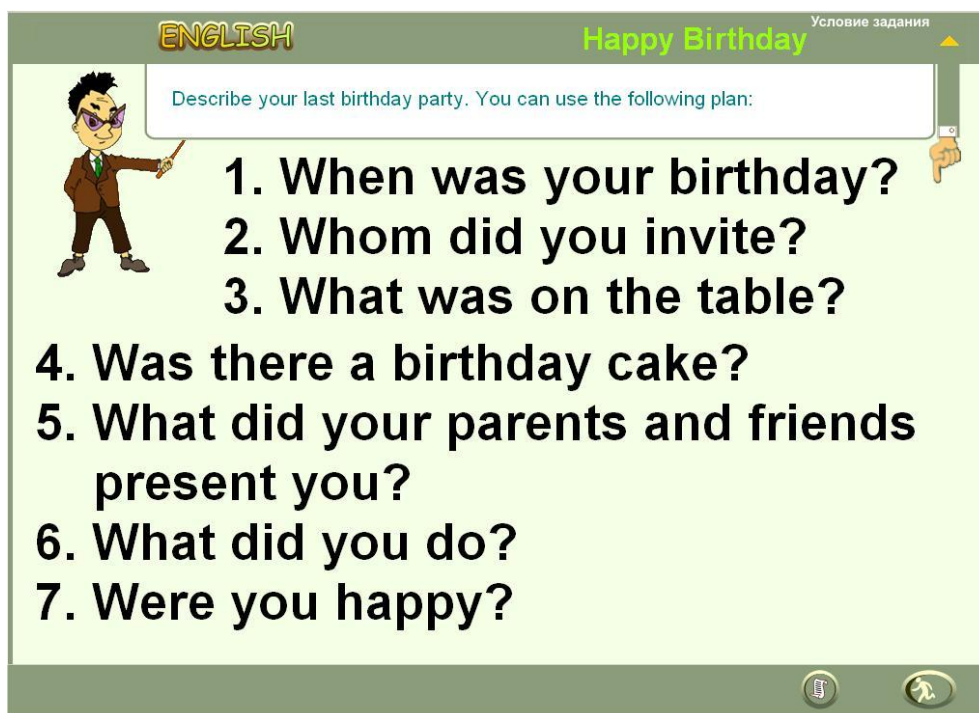


Рисунок 6. Скриншот, демонстрирующий послетекстовый этап

Второй блок представляет собой грамматику английского языка, систематизированную в таблицах (рис. 7).

Каждое грамматическое явление, представленное в таблицах, сопровождается комплексом упражнений на отработку. Упражнения выстроены от простого к более сложному и заканчиваются тестом на контроль знаний. Упражнения небольшие по объему, поэтому при возникновении трудностей, обучающийся может вернуться к теории и затем снова выполнить сложное для него упражнение. Представленные интерактивные упражнения составлены корректно, в них не наблюдается двойного толкования грамматического явления.



Рисунок 7. Скриншоты, демонстрирующие грамматику английского языка, систематизированную в таблицах

Грамматические упражнения представлены следующим разнообразием:

- соотнесение (рис. 8.);
- заполнение таблицы (рис.9.);
- раскраска (рис.10.);
- стрельба по мишеням (рис.11.);
- множественный выбор (рис.12.);
- раскрыть скобки (рис.13.);
- вписать слово (рис.14.);
- конструктор.

Конструктор представляет собой упражнение, в котором обучающийся может сам определить, какой грамматический материал он будет отрабатывать, посредством построения разнообразных (утвердительных, отрицательных, вопросительных) предложений из банка слов. «Конструктор» направлен на тренировку навыка построения грамматически правильных предложений в различных временах английского языка. При работе с «конструктором» обучающийся посредством специального меню выбирает грамматическое явление, вид и количество предложений, которое он будет составлять. Затем обучающийся работает с банком слов, составляя предложения в установленных рамках.

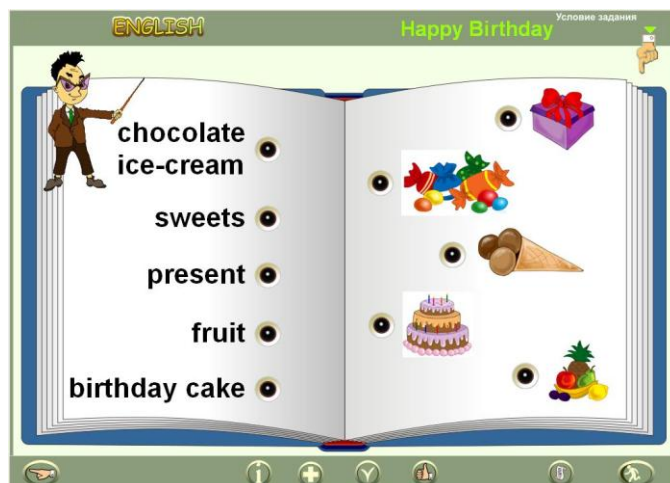


Рисунок 8. Скриншот, демонстрирующий грамматическое упражнение: соотнесение

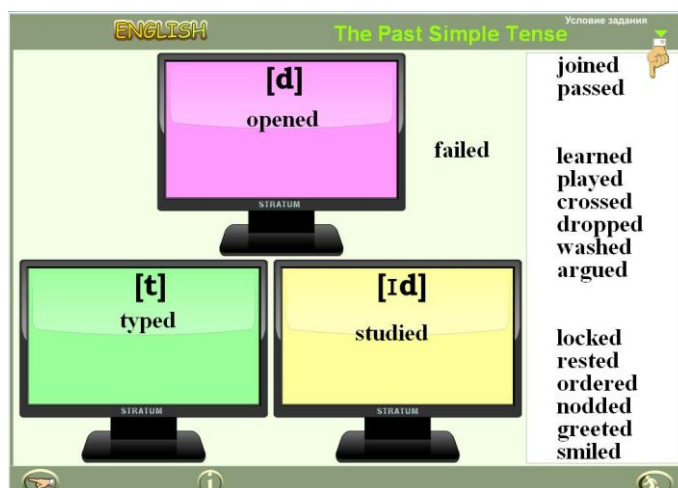


Рисунок 9. Скриншот, демонстрирующий грамматическое упражнение: заполнение таблицы

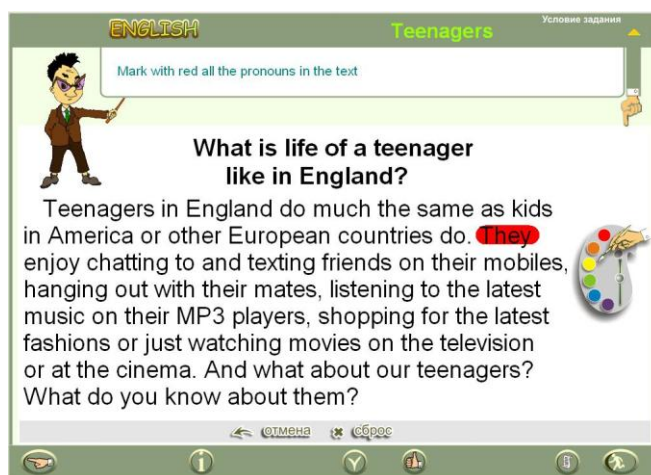


Рисунок 10. Скриншот, демонстрирующий грамматическое упражнение: раскраска



Рисунок 11. Скриншот, демонстрирующий грамматическое упражнение: стрельба по мишеням



Рисунок 12. Скриншот, демонстрирующий грамматическое упражнение: множественный выбор

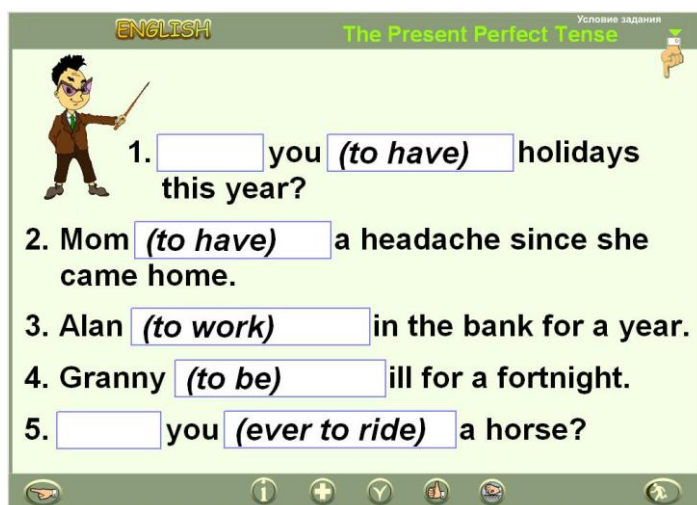


Рисунок 13. Скриншот, демонстрирующий грамматическое упражнение: раскрыть скобки

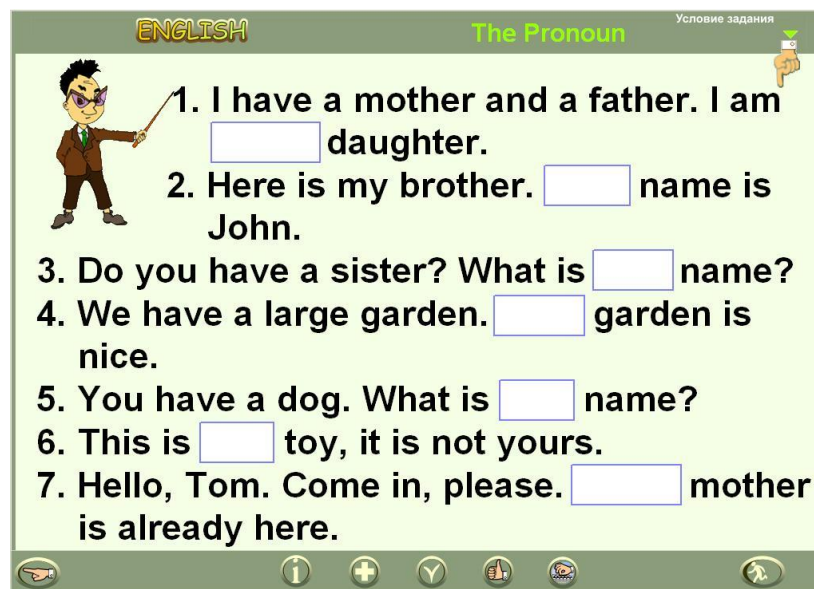


Рисунок 14. Скриншот, демонстрирующий грамматическое упражнение:
вписать слово

Кроме того, обучающийся (при обучении в автономном режиме) имеет возможность самостоятельно сконструировать свой урок, используя функцию «Книга». Для этого необходимо «Книгу» заполнить нужными учебными элементами (из первого и второго блоков) имеющимися в данном пособии. Эта функция позволяет обучающимся выполнять задания в желаемом порядке и количестве. Таким образом она позволяет реализовать такие важные для данного возраста принципы индивидуализации и дифференциации, что позволяет использовать данное пособие максимально эффективно для каждого обучающегося.

Оценивание является важной составляющей данного пособия.

После выполнения задания обучающийся может увидеть свою отметку. Она появляется в левом верхнем углу задания в меню выбора заданий. В данном пособии нами были выставлены следующие критерии оценивания: отметка 5 соответствует 90% правильно выполненного задания, 4 - 75%, 3 - 50%, 2 - менее 50%. Использование данных критериев позволяет сделать процесс оценивания объективным. Кроме этого, практически все задания имеют речевую оценку, которая выражена фразами «Good done», «Excellent»,

«Try again», а задания типа «Тест» и «Меткий стрелок» показывают процент правильности выполнения задания.

Дружественный интерфейс пособия обеспечивает возможность использования обучаемыми необходимых подсказок и методических указаний, свободной последовательности и темпа работы, что позволяет избежать отрицательного воздействия на психику, создает благожелательную атмосферу.

Таким образом, при помощи данного электронного пособия обучающийся может не только актуализировать свои грамматические знания, но и автономно изучать, а затем и отрабатывать новый грамматический материал, что при корректной деятельности преподавателя может привести к автономному обучению школьника.

2.3. Экспериментальная проверка эффективности методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономной деятельности с использованием программы «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional»

Экспериментальная работа с целью выявления эффективности электронного учебного пособия «Английский для школьников» как средства формирования иноязычной грамматической компетенции обучающегося в режиме автономной деятельности проводилась в естественных условиях в ходе реализации образовательного процесса в 5-7 классах муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия №33» г. Перми.

Гимназия № 33 - общеобразовательное учреждение с углубленным изучением английского языка и математики. Компьютерный парк гимназии насчитывает 108 компьютеров. Два специализированных кабинета информатики оснащены 15 и 11 компьютерами с доступом в интернет. В каждом классе установлены презентационные комплекты. Кроме того

имеется 7 интерактивных досок, из них 2 в начальной школе, и 5 в кабинетах английского языка, биологии, химии, истории, географии.

Исходя из гипотезы данного исследования, цель опытного обучения состояла в апробации методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьников в режиме автономной деятельности. Для достижения поставленной цели были проведены предварительно-проверочно-поисковый эксперимент и опытное обучение.

В предварительно-проверочно-поисковом эксперименте с ноября 2011 по декабрь 2011 г. приняли участие 14 обучающихся 5А класса МАОУ «Гимназия №33» г. Перми. На период данного эксперимента нами были поставлены следующие задачи:

1) выяснить реальное состояние проблемы формирования иноязычной грамматической компетенции в сфере основного общего образования;

2) разработать и применить новые образовательные технологии на основе автономного обучения, исходя из условий, анализа требований к личностным, метапредметным и предметным результатам иноязычной подготовки обучающихся, обозначенных в ФГОС, потребностей образовательного процесса и самих обучающихся;

3) изучить, отобрать и апробировать отдельные технологии формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономной деятельности с использованием программы «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional».

Предварительно-проверочно-поисковый эксперимент проходил в несколько этапов:

1. Выявление уровня сформированности иноязычной грамматической компетенции у обучающихся 5А класса;

2. Выявление причин низкого уровня сформированности их иноязычной грамматической компетенции;

3. Разработка и апробация отдельных технологий формирования иноязычной грамматической компетенции в режиме автономной деятельности с использованием «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional».

На начальном этапе предварительно-проверочно-поискового эксперимента было использовано пособие «Английский для школьников», выполненное в программе «Multimedia Builder». Обучающиеся быстро привыкли к режиму автономного обучения, без труда освоились в пособии и с желанием приходили на занятия. Из бесед с ними выяснилось, что им нравится такая форма работы по изучению грамматического материала, так как появилась возможность работать в своем темпе и успевать сделать больше заданий (для сильных учеников) и потратить больше времени на понимание материала (для слабых обучающихся). Способные ученики начали устраивать соревнования, кто быстрее выполнит ряд заданий. Но в силу того, что проверка заданий и выставление отметок производилось самостоятельно по ключам, то некоторые обучающиеся стали использовать ключи для списывания ответов без выполнения заданий. Что имело отрицательное влияние на мотивацию других ребят.

Вскоре было замечено снижение интереса к работе с пособием у ряда ребят. При беседе выяснилось, что причиной послужило выполнение однотипных упражнений, несмотря на интерактивный характер некоторых из них. Вместе с тем было отмечено, что правила, представленные в таблицах, стали усваиваться быстрее и с меньшими временными затратами.

Таким образом, беседы с ребятами и личные наблюдения учителя позволили выявить ряд существенных недостатков, который послужил причиной поиска другой мультимедийной платформы для создания электронного учебного пособия «Английский для школьников». К основным существенным недостаткам относятся:

- ограниченность в возможностях стилевого оформления проекта;
- необходимость освоения и использования дополнительного программного обеспечения;

- малый набор инструментов для создания задуманного многообразия интерактивных упражнений;
- отсутствие функции, позволяющей оценивать работу обучающихся по заданным критериям;
- отсутствие возможностей для обучающихся вести работу по коррекции своих ошибок.

При поиске более подходящего программного обеспечения было решено остановиться на программе «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» в силу того, что ее функции позволяли не только решить вышеобозначенные проблемы, но и имели ряд дополнительных преимуществ.

В ходе предварительно-проверочно-поискового эксперимента были выявлены причины низкого уровня сформированности иноязычной грамматической компетенции:

- неспособность организовывать свою образовательную деятельность;
- немногие обучающиеся демонстрировали умения критически анализировать процесс собственной иноязычной грамматической подготовки, что было вызвано недостаточным уровнем развития критического мышления у большинства подростков;
- преобладание традиционной классно-урочной формы взаимодействия учителя и обучающихся без учета потребностей и мотивов последних тормозило формирование их иноязычной грамматической компетенции.

Проведенный нами предварительно-проверочно-поисковый эксперимент обусловил необходимость рассмотрения возможностей формирования иноязычной грамматической компетенции школьников младшего подросткового возраста в контексте автономной деятельности на интерактивной основе с использованием электронного учебного пособия.

Анализ результатов данного эксперимента позволил нам выделить потребности участников образовательного процесса, определить структуру и содержание электронного учебного пособия «Английский для школьников». Разработать данное пособие в соответствии с требованиями ФЗ «Об

Образовании в Российской Федерации» и новым федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, определить проблему исследования, выявить противоречия, сформулировать цель и задачи данного исследования.

Описанные выше результаты определили теоретическое описание основ формирования иноязычной грамматической компетенции у младших подростков в режиме автономной деятельности и разработку соответствующей методики.

В ходе опытного обучения результаты обучающихся сравнивались с предыдущими результатами, таким образом, были созданы условия для мониторинга динамики успешности / неуспешности обучающихся в областях интереса данного исследования. Данное обучение было направлено на решение следующих задач:

1. Апробировать методику формирования иноязычной грамматической компетенции школьников младшего подросткового возраста в режиме автономной деятельности и выявить ее эффективность.

2. Провести начальные, промежуточные и итоговые срезы по отобранным диагностическим методикам для выявления уровня сформированности иноязычной грамматической компетенции младших подростков в режиме автономной деятельности.

3. По результатам текущих и итоговых срезов определить уровень сформированности грамматической компетенции, рефлексивного компонентов готовности к автономной деятельности, а так же направленности (мотивации) на приобретение знаний у обучающихся экспериментальных групп.

Диагностика сформированности иноязычной грамматической компетенции проводилась у младших подростков в ходе опытного обучения с сентября 2012 по май 2015 гг. в МАОУ «Гимназия №33» города Перми. В опытном обучении приняли участие 55 обучающихся пятых классов. Опытное обучение было выбрано исходя из учета необходимости довольно больших временных затрат на выработку иноязычной грамматической

компетенции, а также развития автономности. Данное обучение длилось 3 года и прошло 3 контрольных среза:

- начальный (конец 5 класса, апрель 2013);
- промежуточный (конец 6 класса, апрель 2014);
- итоговый (конец 7 класса, апрель 2015).

Таблица 3

Состав экспериментальных групп

Класс	Экспериментальные группы	
	Кол-во чел.	Ф.И.О. учителя
5а-7а	14	Мерзляков С.В.
5б-7б	14	Мерзляков С.В.
5в-7в	13	Мерзляков С.В.
5э-7э	14	Мерзляков С.В.
всего	55	

Исходя из определения иноязычной грамматической компетенции, рассмотренного в первой главе данного исследования, мы должны замерить «готовность» (рефлексивность и мотивационный компонент) и «способность» (иноязычные грамматические знания, умения и навыки).

При оценке рефлексивности, которая представляет собой процесс самопознания субъектом своих внутренних психических актов и состояний [Зеер, 2005], использовался опросник рефлексивности А.В. Карпова. Данный опросник позволяет дать комплексную оценку уровня развития перспективной, ретроспективной и ситуативной видов рефлексивности (Приложение 2).

Для оценки уровня мотивационного компонента была использована диагностика «Направленность на приобретение знаний», разработанная Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой. В данной диагностике школьникам предлагалось выбрать ответ («а» или «б») на утверждение-вопрос. Каждому ответу соответствует определенное количество баллов (в соответствии с ключем) (Приложение 3). По набранной сумме баллов делается вывод о степени выраженности мотивации обучающегося на приобретение знаний [Головей, 2008].

Уровень «способности» изучался модифицированным для данного исследования Solutions Placement Test, разработанным Oxford University Press для УМК серии Solutions (Приложение 4). Данный тест состоял из 30 заданий с выбором правильного ответа из 4 возможных.

Целью описательного анализа является систематизация имеющихся данных. Для решения данной задачи было выполнено построение линейных распределений, построение характеристики переменных в различных статистических аспектах: расчет минимальных, средних, максимальных значений и т.п. [Таганов, 2005]. Для этого в рамках описательного анализа были построены графики распределения значений показателей развития рефлексивности обучающихся, направленности на приобретение знаний, способности (зун).

Представим гистограмму линейного распределения значений параметра «Рефлексивность» (рис.15)

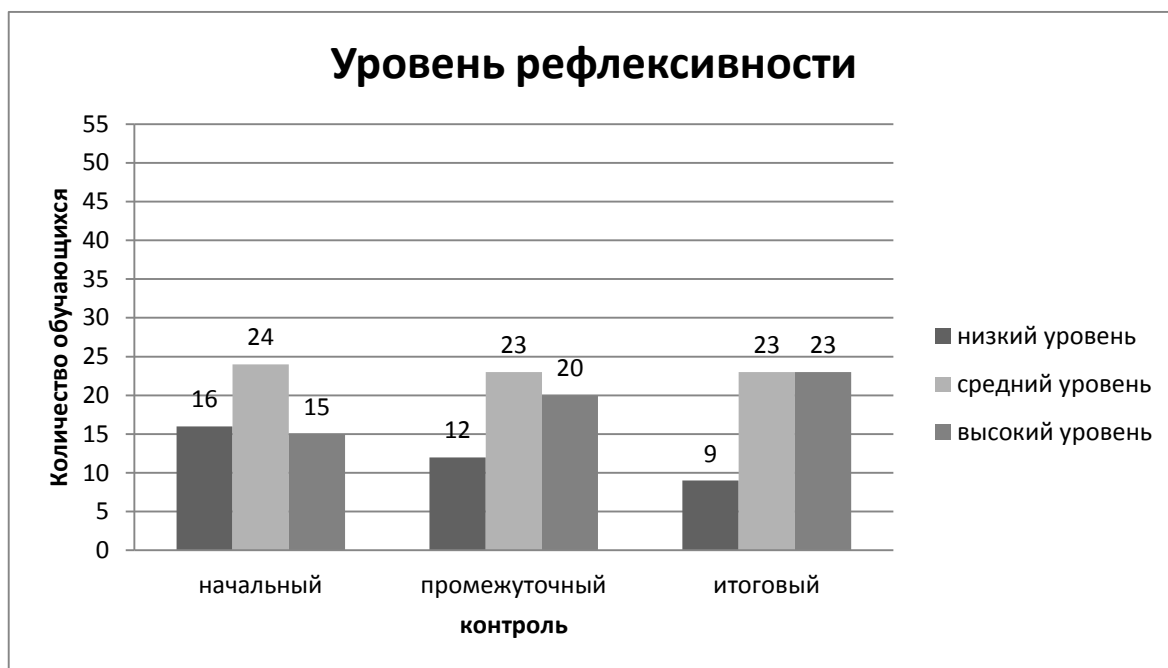


Рисунок 15. Уровень развития рефлексивности у обучающихся на разных этапах опытного обучения

Линейные распределения значений показателей развития рефлексивности обучающихся демонстрируют положительную динамику по

критерию «высокий уровень» и отрицательную по критерию «низкий уровень», показатель «средний уровень» остается относительно стабильным. Так в результате опытного обучения количество обучающихся, чей уровень рефлексивности был на низком уровне в 2013 году составляло 28,8% от числа всех учеников, участвующих в опытном обучении. В 2014 году данный показатель составляет 21,6%, а в 2015 уже 16,2%, что ниже первоначального показателя на 12,6%. Количество обучающихся чей уровень рефлексивности, в результате исследования, был констатирован как высокий наоборот росло. Так на начальном этапе исследования их количество составляло 27% от общего числа, в 2014 г. этот показатель вырос до 36%, а в 2015 г. - до 41,4%, что выше первоначальных данных на 14,4%. Количество обучающихся со средним уровнем развития рефлексивности в течении всего опытного обучения в процентном соотношении оставалось практически неизменным: 43,2% на начальном этапе и 41,4% на промежуточном и итоговом этапах. Детальное изучение анкет обучающихся показало, что рост развития рефлексивности осуществлялся постепенно (с низкого уровня на средний, со среднего - на высокий), либо оставался на достигнутом уровне. Стоит отметить, что некоторые обучающиеся (с низкой учебной успеваемостью) не проявляли интереса к выполняемым заданиям, их деятельность носила формальный характер. Остальные же ребята отнеслись к заданию с должной ответственностью, задавали уточняющие вопросы и с нетерпением ждали обработки результатов. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что используемая методика благотворно влияет на развитие рефлексивности у школьников младшего подросткового возраста.

На гистограмме (рис.16), отражающей показатель «направленность на приобретение знаний» (методика Е. П. Ильина и Н. А. Курдюковой), мы так же можем видеть положительную динамику в росте мотивации на приобретение знаний.

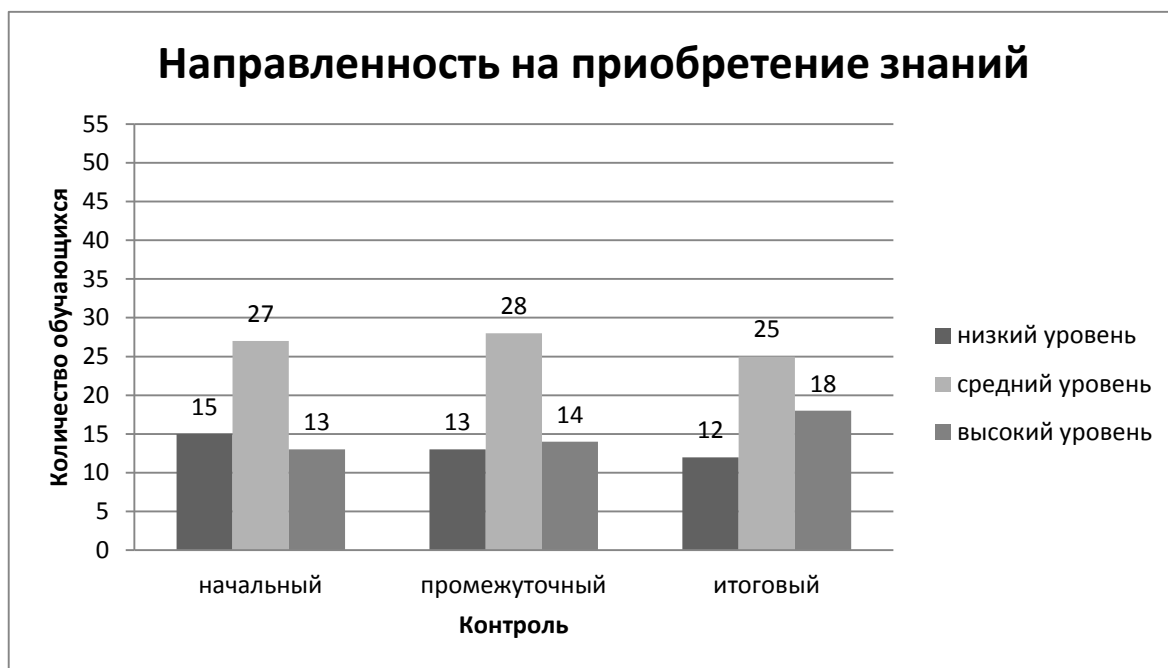


Рисунок 16. Направленность на приобретение знаний у обучающихся на разных этапах опытного обучения

Из данной гистограммы мы видим, что количество обучающихся, с низким уровнем мотивации на приобретение знаний за время обучения сократилось с 27% от всего числа исследуемых до 23,4% на промежуточном и до 21,6% на итоговом этапах. В общем (за весь период исследования) отрицательная динамика на низком уровне составляет 5,4%. Результаты исследования о количестве обучающихся со средним уровнем мотивации на приобретение знаний представляют собой кривую с повышением на промежуточном этапе (с 48,6% до 50,4%) и последующим падением (с 50,4% до 45%) на итоговом этапе. Таким образом общее количество обучающихся со средним уровнем мотивации на приобретение знаний сократилось на 3,6%. В показателе «высокий уровень мотивации на приобретение знаний» мы видим постоянный рост за счет отрицательной динамики показателей «низкого и среднего уровней». Так по сравнению с первоначальным показателем в 23,5% на начальном этапе, количество обучающихся с высоким уровнем мотивации выросло до 25,2% на промежуточном и до 32,4% на итоговом этапах. Положительная динамика за все время опытного обучения составила 8,9%. Полученные результаты позволяют сделать вывод

о том, что используемая методика благотворно влияет на развитие мотивации на приобретение знаний у обучающихся 5-7 классов.

Результаты исследования уровня способности (зун) представлены в гистограмме (рис.17).

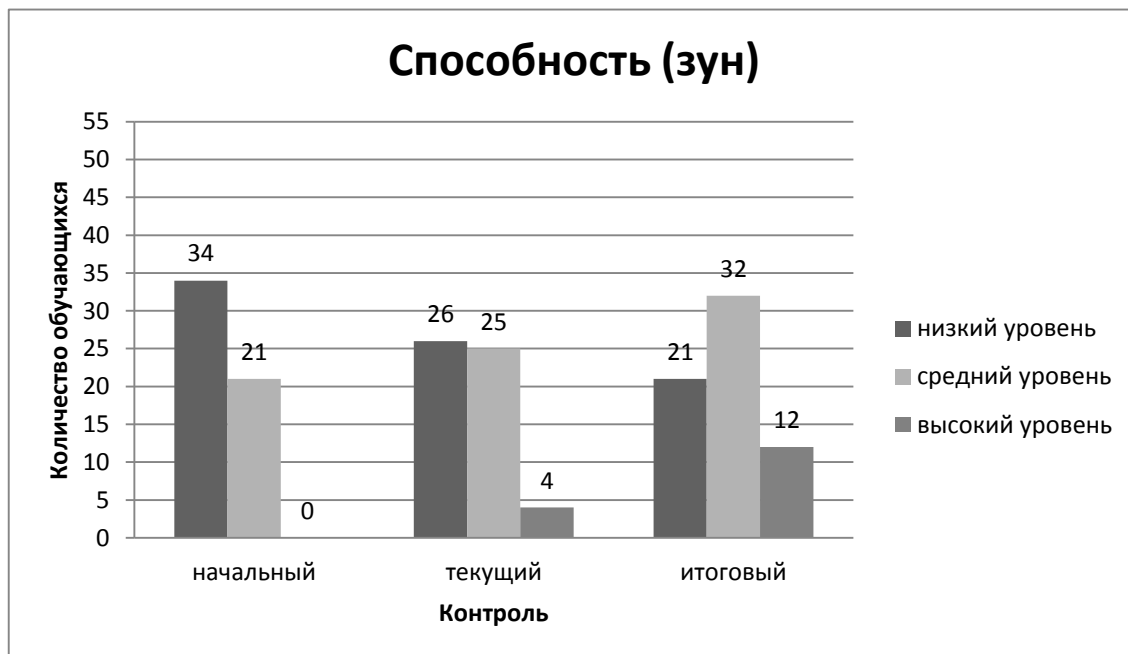


Рисунок 17. Уровень способности (зун) у обучающихся на разных этапах опытного обучения

Изучение уровня способности (зун) обучающихся на разных этапах исследования проводилась модифицированным Solutions Placement тестом (Приложение 4). Данный тест включает в себя грамматический материал, изучаемый в 5, 6 и 7 классах, поэтому, для большей объективности получаемых результатов, нами было принято следующее решение. На каждый контрольный срез был определен свой набор баллов для каждого уровня (низкого, среднего, высокого) владения исследуемой компетенцией:

- Начальный срез:
 - низкий уровень - 0-10 баллов
 - средний уровень - 11-17 баллов
 - высокий уровень - 18-30 баллов
- Промежуточный срез:
 - низкий уровень - 0-13 баллов

средний уровень - 14-20 баллов

высокий уровень - 21-30 баллов

– Итоговый срез:

низкий уровень - 0-15

средний уровень - 16-24

высокий уровень - 25-30

Линейные распределения значений показателей способности (рис.17) демонстрируют положительную динамику роста значений среднего и высокого уровня знаний, умений и навыков и отрицательную динамику - низкого уровня. Так, начальный срез выявил, что 61,2% обучающихся от общего количества исследуемых обладают способностью на низком уровне. По результатам промежуточного среза их число сократилось до 46,8%, а итоговый срез показал, что их количество составляет 37,8%. Таким образом, разница между начальным и итоговым срезом составляет 23,4%. На фоне уменьшения количества обучающихся с низким уровнем способности замечен рост количества со средним и высоким уровнем. Средний уровень: начальный срез - 37,8%, промежуточный срез - 45%, итоговый срез - 57,6%. Рост составил 19,8%. Высокий уровень: начальный срез - 0%, промежуточный срез - 7,2%, контрольный срез - 21,6%, таким образом рост составил 21,6%. При детальном изучении результатов данного тестирования было выявлено, что уровень способности повышался постепенно (от низкого к среднему, от среднего к высокому), либо оставался на достигнутом уровне. Снижения уровня способности выявлено не было. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что используемая методика благотворно влияет на формирование иноязычной грамматической компетенции обучающихся 5-7 классов.

Выполняя один и тот же тест в трех контрольных срезах, большинство обучающихся проявляли интерес к выполняемой работе, хотя были и те, кому данный тест был абсолютно безразличен. Стоит отметить, что только один обучающийся (Мелентьев А. 7 А класс) смог выполнить данный тест на

максимальный балл. Ряд обучающихся в последующих срезах смогли выполнить задания, в которых ранее допускали ошибки, но некоторые ученики с низкой мотивацией (исходя из проведенного исследования) не только делали ошибки в одних и тех же заданиях, но и допускали новые в заданиях, которые в предыдущих срезах выполняли правильно.

Обобщая результаты описательного анализа компонентов формирования иноязычной грамматической компетенции младших подростков в режиме автономной деятельности, можно отметить, что на конечном этапе проведения опытного обучения у ряда обучающихся выявлен рост показателей рефлексивности, направленности на приобретение знаний и способности.

Опытное обучение доказало эффективность предложенной методики формирования иноязычной грамматической компетенции обучающихся в результате создания условий для их автономной деятельности.

Выводы по второй главе

Вторая глава данного исследования посвящена описанию методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьников в режиме автономного обучения средствами электронного учебного пособия «Английский для школьников».

1. Организация автономной работы обучающихся направлена на формирование их иноязычной грамматической компетенции. Изменения, характеризующиеся акцентом на автономную деятельность обучающихся, связаны с особенностями их языковой подготовки, при которой важность приобретают:

- методическая составляющая;
- мониторинговая составляющая;
- организационная составляющая.

2. Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьников в режиме автономного обучения:

- имеет своей целью организацию автономной работы обучающихся по формированию их иноязычной грамматической компетенции для вовлечения их в учебно-познавательную деятельность, направленную на формирование у них этого интегрального свойства личности;

- базируется на основных синергетических эффектах - открытости (незамкнутости) образовательной системы и нелинейности образовательного процесса, и положениях компетентностного подхода;

- основывается на общедидактических принципах, обеспечивающих достижение поставленной цели наилучшим образом;

- включает содержание обучения, представленное трехкомпонентной структурой: лингвистический компонент (обучение грамматической стороне речи), психологический компонент (формирование умений, навыков и компетенций, позволяющих обучающимся пользоваться изучаемым языком

при общении) и методологический компонент (овладение обучающимися приемами учения, развитием умений автономного обучения).

3. На базе программы «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» было разработано электронное учебное пособие «Английский для школьников» для учащихся 5-9 классов. Данное пособие разработано в строгом соответствии с документами Правительства Российской Федерации и Министерства образования и науки Российской Федерации. Предполагается его использование как дополнительного к традиционным учебным материалам при такой форме организации деятельности как компьютеризованное автономное обучение.

4. Структура электронного учебного пособия «Английский для школьников» состоящего из блоков, носит открытый, гибкий, незамкнутый характер и может корректироваться. Кроме этого, опора на общедидактические принципы и синергетические эффекты позволяет обучающимся автономно, учитывая индивидуальный стиль, темп работы и собственную занятость отбирать из тематических блоков необходимый материал, соответствующий их потребностям, варьировать последовательность его изучения, выстраивать собственную образовательную траекторию, формировать структуру своей «собственной» грамматической компетенции. Таким образом, при помощи данного электронного пособия обучающийся может не только актуализировать свои грамматические знания, но и автономно изучать, а затем и отрабатывать новый грамматический материал, что при корректной деятельности преподавателя может привести к автономному обучению школьника.

5. В ходе организации опытного обучения полностью подтвердилась гипотеза исследования. Результаты методических диагностик доказали эффективность предложенной методики формирования иноязычной грамматической компетенции обучающихся в результате создания условий для их автономной деятельности.

Заключение

Уровень развития мультимедийных ресурсов позволяет обществу взглянуть по-новому на образовательную деятельность, открывая новые возможности, но и ставя при этом новые, более сложные, задачи. Бурное развитие информационных технологий, общедоступность компьютера, повсеместное использование сети Internet и других информационных технологий – все это не могло не сказаться на такой традиционной области, как отечественное образование. В последние годы в образовательных учреждениях стали появляться сначала англоязычные, а затем и отечественные электронные энциклопедии, предоставляющие пользователям новые «степени свободы» нежели традиционные печатные издания. Вскоре стали появляться и принципиально новые учебные пособия – электронные.

В настоящее время, создание таких пособий вышло за рамки отдельных исследований. Активные попытки их внедрения в учебный процесс позволили накопить некоторый опыт, который позволяет сделать вывод о том, что электронное учебное пособие является универсальным материалом, актуальным, современным и эффективным средством обучения, в особенности при организации автономного обучения.

Данное диссертационное исследование посвящено разработке, теоретическому обоснованию и проверке эффективности методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьников в режиме автономного обучения с использованием мультимедиа технологий.

Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения базируется на положениях компетентностного подхода, в логике которого иноязычная грамматическая компетенция была рассмотрена через понятия «готовность» и «способность», что позволило расширить ее компонентный состав за счет включения в структуру «готовности» таких компонентов, как мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный.

Изучение психолого-педагогических особенностей младшего подросткового возраста применительно к обучению в автономном режиме, рассмотрение содержания обучения, представленного трехкомпонентной структурой (лингвистический, психологический и методический компоненты) и положений сознательно-ориентированного подхода позволило установить параметры построения процесса обучения, направленного на формирование иноязычной грамматической компетенции на интерактивной основе, посредством электронного учебного пособия «Английский для школьников». Полученные данные позволили максимально эффективно, для решения поставленной цели, выбрать мультимедийную платформу будущего пособия («Инструментальная среда Stratum 2000 Professional») и разработать методику формирования иноязычной грамматической компетенции в режиме автономного обучения на интерактивной основе, эффективность которой была доказана результатами методических диагностик, проведенных в ходе опытного обучения.

Основные положения данной методики равно как и само электронное учебное пособие «Английский для школьников» внедрены в образовательный процесс МАОУ «Гимназия №33» города Перми.

Выполненная работа не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы формирования иноязычной грамматической компетенции в режиме автономного обучения. Представляется актуальным более глубокое изучение проблемы организации автономного обучения, поиск более подходящих мультимедийных средств для решения поставленных задач; разработка новых курсов, направленных на формирование иноязычной грамматической компетенции в режиме автономного обучения.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Акимова, М.Н. Диагностика факторов успешности учебной деятельности при переходе из начальной школы в среднюю [Текст] / М.Н. Акимова, Н.В. Бодягина. - Самара: СИПК, 1996. - 75 с.
3. Алхазова М.Г. Использование элементов самостоятельной работы на уроках иностранного языка [Текст] / М.Г. Алхазова // Университетские чтения. – Пятигорск, 2009. – С. 141 – 150.
4. Английский язык. Примерная программа среднего (полного) общего образования: базовый уровень – 2004 [Текст] // URL: <http://window.edu.ru/resource/200/37200> (дата обращения - 14.09.2015).
5. Английский язык. Примерная программа среднего (полного) общего образования: профильный уровень - 2004 [Текст] // URL: <http://window.edu.ru/resource/221/37221> (дата обращения - 14.09.2015).
6. Аникина Ж.С. Развитие учебной автономии при обучении иностранному языку: к истории вопроса в зарубежной педагогике [Текст] / Ж.С. Аникина, Л.И. Агафонова // Вестник ТГПУ. – 2009. - №4. – С. 23 – 27.
7. Аникина Ж.С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в. [Текст] / Ж.С. Аникина // Вестник Томского государственного университета. – 2011. - № 344. – С. 149 – 152.
8. Ануфриева, Н.В. Технология самоконтроля в системе развивающего обучения [Текст] / Н.В. Ануфриева // Технологии развивающего обучения: сб. науч. трудов. - СПб.: Эпиграф, 2002. - С. 253-266. - ISBN 5-88749- 033-0.

9. Афанасьева Г.П. Теоретические предпосылки возникновения концепции учебной автономии [Текст] / Г.П. Афанасьева, С.В. Торопчина // Ползуновский вестник. – 2006. – №3. – С. 1 – 9.

10. Баликаева М.Б. Формирование ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов [Текст] / М.Б.Баликаева // Иностранные языки в школе. - 2007. - №5. - С. 105-109.

11. Безукладников К.Э., Мерзляков С.В. Психолого-педагогические основы формирования грамматической компетенции школьника при автономном обучении иностранному языку // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9–9. – С. 2063-2067; URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-formirovaniya-grammaticheskoy-kompetentsii-shkolnika-pri-avtonomnom-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения - 25.12.2015)

12. Безукладников К.Э. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя в педагогическом вузе. Педагогическое образование и наука. 2009. №6. С. 69-73

13. Безукладников К.Э. Самостоятельная работа учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время [Текст] / К.Э. Безукладников: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1990. – 16 с.

14. Безукладников К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка : монография [Текст] / К. Э. Безукладников; Режим доступа - <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-lingvodidakticheskikh-kompetentsiy-buduschego-uchitelya-inostrannogo-yazyka-kontseptsiya-i-metodika> (дата обращения - 25.12.2015).

15. Бекк М.А. Лабораторный практикум подготовительного типа как форма организации самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов [Текст] / М.А. Бекк // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – С. 50 – 58.

16. Биболетова М.З. Иностранный язык. Примерные программы среднего (полного) общего образования [Текст] / М.З. Биболетова, Н.А. Спичко, А.В. Щепилова и др. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 392 с.
17. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
18. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа / И.Л. Бим. – М.: Новая школа, 1995. - 55 с.
19. Бим И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению [Текст] / И.Л. Бим // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 39 – 49.
20. Богомолова И.В. Развитие автономии учащегося в системе среднего образования Франции [Текст] / И.В. Богомолова: автореф. ... канд. пед. наук / И.В. Богомолова. - Астрахань, 2007. – С. 8 – 21.
21. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе [Текст] / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. - М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1958. - 347 с.
22. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка [Текст] / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972. - С. 41-42.
23. Большая психологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Н. Дубенюка. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
24. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированный подход как технология модернизации образования [Текст] / Е.В. Бондаревская // Вестник высшей школы. – 2003. - №2. – С. 2 - 6.
25. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учебное пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. - Ростов н/Д, 1999. – 560 с.

26. Бордовская Н.В. Педагогика [Текст]: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
27. Бориско Н.Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык / Н.Ф. Бориско. – Киев, 2001. – 69 с.
28. Брунер Дж. Психология познания [Текст] / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 416 с.
29. Бурукина О.А. Перевод как средство и цель формирования учебной автономии [Текст] / О.А. Бурукина // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. Вестник МГЛУ, Вып. 461. – М., 2001. – С. 149 - 159.
30. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность школьников: опыт системного конструирования [Текст] / С.Г. Воровщиков // Завуч. Управление современной школой. - 2007. - №6. - С. 81-97
31. Воронова Е.Н. Автономия в обучении иностранным языкам как основа современного языкового образовательного процесса [Текст] / Е.Н. Воронова // Образование в современном мире: сб. науч. статей - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. Вып. 6. – 2011. – С.188-194.
32. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. М.: Международные отношения, 1977. - 364 с.
33. Галигузова, Л. Активность познавательная [Текст] / Л. Галигузова // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста под ред. С.Ю. Циркина. - СПб.: Питер, 1999. - С. 11-12.
34. Гальперин, П.Я. К проблеме внимания: хрестоматия по вниманию [Текст] / под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузырея, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1976. - С.220-229
35. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика [Текст]: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Академия, 2004. - 336с.

36. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков [Текст] / Н.Д.Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. - № 5. – С. 6-11.
37. Гордеева, Н.Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы [Текст] / Н.Н.Гордеева // Педагогика. -2002. - №2. - С.32-38.
38. Гохлернер М.М. Лингвистические учебные умения и вопросы их формирования [Текст] / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, И.А. Рапопорт, И. Соттер // Вопросы лингводидактики. – Таллинн, 1990. – С. 91 – 139.
39. Гураль, С. К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) [Текст]: дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / С. К. Гураль. – Томск, 2009. – 282 с.
40. Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования [Текст] / О.Е. Дергачева: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2005. – 21 с.
41. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития [Текст] / И.О. Загашев, Е.С. Заир-Бек. - СПб.: Изд-во «Альянс-Дельта», 2003. - 284 с.
42. Захарова Г.В. Теоретические основы конструктивистского подхода к обучению иностранным языкам в Германии [Текст] / Г.В.Захарова // Педагогика. - 2006. - №6. - С. 107 - 110.
43. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
44. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебное пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д, 1997.; 329 с.
45. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
46. Зимняя И.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления [Текст] / И.А. Зимняя, И.И. Китросская, К.А.

Мичурина // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 144 – 153.

47. Иванов В.Л. Электронный учебник: системы контроля знаний/ В.Л. Иванов // Информатика и образование. – 2002. №1. - С. 34-38.

48. Иванова Н.А. Формирование автономной вторичной языковой личности на основе компетентностного подхода при обучении иностранному языку [Текст] / Н.А. Иванова // Автономия личности. – 2010. - №1. – С. 69 – 71.

49. Использование инструментальной среды Stratum2000/А.В. Васильев. – Режим доступа: http://www.mstu.edu.ru/science/conferences/11ntk/materials/section19/section19_03.html (дата обращения - 25.12.2015).

50. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-метод пособие / Авт.-сост. Д.П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских, М. В, Афолина. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 257с.

51. Каган, В. Мышление критическое [Текст] / В. Каган // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С.Ю. Циркина. - СПб.: Питер, 1999. - С.16-22

52. Каменская Л.С. К вопросу о развитии личностных качеств обучаемых, необходимых для автономной учебной деятельности по иностранному языку [Текст] / Л.С. Каменская // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. Вестник МГЛУ, Вып. 461. – М., 2001. – С. 226 - 239.

53. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка [Текст] / Т.Г. Камянова. – М.: Дом славянской книги, 2008. – 512 с.

54. Канева В.М., Агапова С.Г. Из опыта работы творческой группы учителей по проблеме «Компьютеризация учебного процесса в школе» // Иностранные языки в школе. -1992. № 3-4. С. 86-88.

55. Капаева А.Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам [Текст] / А.Е. Капаева // Иностранные языки в школе – 2001. - №3. – С. 12 – 17.
56. Карандина С.И. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении грамматике английского языка: На примере 5-9 классов школ с углубленным изучением английского языка: дис. ... к-та пед. наук: 13.00.02 М.; 2004 - 196 с.ил. - Библиогр.: с.136-164.
57. Карасик В.И. Языковой круг: личность, аспекты, дискурс [Текст]: монография / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
58. Каспарова М.Г. Психодиагностика иноязычных способностей [Текст] / М.Г. Каспарова. – М.: Школа Китайгородской, 2003. – 109 с.
59. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика [Текст]: учебно-методическое пособие / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. – 277 с.
60. Клустер, Д. Что такое критическое мышление [Текст] / Д. Клустер // Перемена. - 2001 - №4.- С. 32-39
61. Колесников А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э. Профессиональная компетенция и компетентность. // Педагогическое образование и наука. 2009. №6. С 57-61
62. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков - СПб., 2008. – 431 с.
63. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку [Текст]: учебное пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
64. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. - №2. – С. 128 – 135.

65. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку [Текст] / А.В. Конышева. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 304 с.
66. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры [Текст] / Н.Ф. Коряковцева // Вестник МГЛУ: автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. - Вып. 461. - М., 2001 – С. 12 – 29.
67. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель [Текст] / Н.Ф.Коряковцева // Иностранные языки в школе. - 2001. - №1. - С.9 - 14.
68. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии [Текст] / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
69. Крузе, Б.А. Мультимедийная компетентность учителя [Текст] / Б.А. Крузе // Педагогическое образование и наука. 2009. - №6. - С. 82-85.
70. Кузнецова С.А. Возможности рационального использования автономной учебной деятельности обучаемого в курсе иностранного языка [Текст] / С.А. Кузнецова // Вестник МГЛУ: автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. – Вып. 461. – М., 2001. – С. 73 - 80.
71. Куклина, С.С. Подготовка студентов факультета иностранных языков к организации коллективной учебной деятельности школьников [Текст] / С.С. Куклина // Вестник Вят. пед. ун-та. – Вып. 1: Дидактика. – Киров: Изд-во ВГПУ, 1997. – С. 10-12.
72. Куклина, С.С. Сотрудническое взаимодействие как функциональная единица коллективной учебной деятельности [Текст] / С.С. Куклина // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в школе и в вузе в свете личностно ориентированной парадигмы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Киров, 14-15 февр. 2007). – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – С. 17-22.

73. Курпешева А.И. Самостоятельная работа в системе категорий теории учебной деятельности [Текст] / А.И. Курпешева // Вестник АГТУ. – 2010. - №2 (50). – С. 118 – 122.
74. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политическая литература, 1975. – 304 с.
75. Леушкина Н.А. Педагогическое прогнозирование успеха на основе анализа личностных характеристик подростков [Текст] / Н.А. Леушкина // Вестник государственного университета им И. Канта. – 2010. – Вып. 5. – С. 120 – 126.
76. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам [Текст] / М.В. Ляховицкий // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 28 – 37.
77. Маркова А.К. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов // Педагогическая психология: хрестоматия. – СПб.: Питер, 2006. – С. 57-62.
78. Маркосян А.С. Автономия учащегося как залог успешности при овладении иностранным языком [Текст] / А.С. Маркосян. - URL: www.scientific-notes.ru/pdf/st22.pdf . (дата обращения - 14.06.2014).
79. Маслоу А. По направлению к психологии бытия [Текст] / А. Маслоу. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 270 с.
80. Матиенко А.В. Роль учебной автономии в организации альтернативного тестирования по иностранному языку [Текст] / А.В. Матиенко // Вестник ТГУ. – 2007. – Вып. 7. – С. 190 – 193.
81. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М.: Педагогическое общество России, 1999. - 96 с.

82. Махова, И.Ю. Теоретические вопросы возрастной психологии: учебно-методическое пособие [Текст] / И.Ю. Махова, М.Ю. Махова; Ком.-на-Амуре гос. пед. ун-т, 2001. - 85 с. -ISBN 5-85094-164-9.

83. Мельникова Г.Т. Использование тестовой методики для выявления уровня сформированное грамматического навыка / Актуальные вопросы контроля в обучении иностранным языкам в средней школе. - М., 1986. - С. 122-126.

84. Мерзляков С.В. Дидактическое сопровождение автономного формирования грамматической компетенции с использованием среды «STRATUM 2000 PROFESSIONAL» // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–23. – С. 5191-5195; URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskoe-soprovozhdenie-avtonomnogo-formirovaniya-grammaticheskoy-kompetentsii-s-ispolzovaniem-sredy-stratum-2000> (дата обращения - 25.12.2015)

85. 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/pdf/2014/4/496.pdf> (дата обращения - 25.12.2015)

86. Методика преподавания иностранных языков: общий курс / отв. ред. А.Н. Шамов. — М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток — Запад, 2008. - 90 с.

87. Милованова Л.А. Иностранные языки в профильной школе [Текст]: учебно пособие / Л.А. Милованова. – Волгоград: Перемена, 2009. – 142с.

88. Милованова Л.А. Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам (английский язык, старшая ступень средней общеобразовательной школы) [Текст]: монография / Л.А. Милованова. – Волгоград: Перемена. 2006. – 347 с.

89. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка [Текст] // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.

90. Миролубов А.А. Принципы и методы обучения иностранным языкам [Текст] / А.А. Миролубов // Методика обучения иностранным языкам. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 50 – 62.
91. Мосина, М. А. Проектные технологии обучения иностранным языкам: монография [Текст] / М. А. Мосина ; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010. – 225 с.
92. Мухин О.И., Казенкин Д.Г. Компьютерная инструментальная система конечного пользователя Stratum 2000 for Windows для проектирования и моделирования. –Пермь: Электронно-издательские системы, 2001. – 72 с.
93. Мухин О.И. Моделирование систем; Электронный учебник – Пермь: ПГТУ, 2001. - 87 с.
94. Насонова Е.А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» [Текст] / Е.А. Насонова // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки. – 2010. - №1. – С. 145 – 149.
95. Насонова Е.А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению [Текст] / Е.А. Насонова // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. – 2009. - №4. – С. 318 – 322.
96. Немов Р.С. Психология [Текст]: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. – Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
97. Никитенко, З.Н. Формирование межкультурной компетенции у учащихся средней школы / З.Н. Никитенко // Мультикультурное образование и обучение межкультурной коммуникации: междунар. сборник статей / Отв. ред.: В.М. Курицын. - Шуя: Изд-во «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005. - 161с. - С. 108-111.

98. Никитенко, З.Н. Формирование универсальных учебных действий - приоритет начального иноязычного образования / З.Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. - 2010. - №6. - С.2-9.

99. Никишина Е.В. Компоненты готовности учащихся к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности при обучении биологии [Текст] / Е.В. Никишина // Известия Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена. – 2009. - №113. – С. 156 – 160.

100. Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов [Текст]: учебно-методическое пособие / Д.Б. Никуличева. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 304 с.

101. Новиков А.М. Методология образования [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.

102. Закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2013 г. - М.: Эксмо, 2013. - 144 с.

103. Носонович Е.В. Параметры аутентичного учебного текста [Текст] / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. - №1. – С.11 – 18.

104. Обучение иностранным языкам в школе и вузе [Текст] : метод. пособие / сост. М.К. Колкова. – СПб.: Каро, 2001. – 240 с.

105. Описание системы STRATUM 2000 – Режим доступа: <http://stratum.ac.ru/education/stratum/3.0/description.html> (дата обращения - 25.12.2015).

106. Описание среды STRATUM Computer v1.3 for DOS – Режим доступа: <http://www.stratum.ac.ru/rus/stratum/1.3/description.html> (дата обращения - 25.12.2015).

107. Орлов В.И. Активность и самостоятельность учащихся [Текст] / В.И.Орлов // Педагогика. - 1998. - №3. - С.44-48.

108. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации [Текст] / А.В. Осин. - М.: Агентство Издательский сервис, 2007. - 320 с.
109. Павлюкевич Л.В. Формирование лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка [Текст] / Л.В. Павлюкевич: автореф. канд. пед. наук: 13.00.02. – Нижний Новгород, 2012. – 25с.
110. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.
111. Пиаже Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
112. Пиотровский Р.Г. Два подхода к построению авторских программ компьютерной оптимизации преподавания иностранных языков // Типы содержания авторских программ по иностранным языкам. СПб.: ИОВ РАО, 1994. - С. 27-31.
113. Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку [Текст] / О.Г.Поляков // Иностранные языки в школе. - 2005. - №7. - С.48 - 53.
114. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие [Текст] / под ред. Л.А.Головей, Е.Ф. Рыбалко. - Спб.: речь, 2008. - 688с. - ISBN 5-9268-0046-9
115. Примерные программы по иностранным языкам: английский язык (основное общее образование) [Текст] - URL: <http://window.edu.ru/resource/178/37178>. (дата обращения - 17.09.2015).
116. Рахманов И.В. Методика обучения немецкому языку [Текст] / И.В. Рахманов. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956. – 344 с.
117. Ревягина, Т.А. Развитие познавательных психических процессов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в развивающих играх [Текст] / Т.А. Ревягина, Н.М. Сорокина. - М.: Рос. академия образования, 2007. - 49 с.
118. Резницкая Г.И. Психолого-педагогические аспекты развития автономии учащихся в освоении иноязычной культуры [Текст] / Г.И.

Резницкая // Вестник МГЛУ: автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. – Вып. 461. – М., 2001. – С. 5 – 11.

119. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

120. Рогожина Н.Н. Обучение самостоятельной работе с иноязычной справочно-информационной литературой (англ. яз., неязыковой вуз) [Текст] / Н.Н. Рогожина: автореф. канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Н. Рогожина. – М., 1989. – 23 с.

121. Роджерс К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта [Текст] / К. Роджерс // Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 252 с.

122. Рубина, Н.С. Методика формирования лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка на интерактивной основе [Текст] / Н.С. Рубина: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Н. Новгород, 2012. – 210 с.

123. Рубинштейн С.Л. О личностном подходе [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2002. – С. 23 – 32.

124. Рубинштейн, С.Л. О природе мышления и ее составе. Психология мышления [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М.: АПН СССР, 1991. - 73 с.

125. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

126. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе [Текст]: монография / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

127. Серова, Т.С. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения [Текст] / Т.С. Серова, Т.А. Ковалева – Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2006. – 135 с.

128. Серова, Т.С. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения [Текст] / Т.С. Серова, Т.А. Ковалева. – Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2006. – 135 с. ISBN 5-88151-582-X.

129. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст]: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

130. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности [Текст] / Е.Н.Соловова // Иностранные языки в школе. - 2004. - №3. - С. 41 - 47.

131. Соловова Е.Н. ЕГЭ. Английский язык. Типовые тестовые задания [Текст] / Е.Н. Соловова, J. Parsons. – М.: Центр изучения английского языка Елены Солововой, 2011. – 119 с.

132. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций [Текст]: пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

133. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс [Текст]: пособие для студентов педвузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.

134. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка [Текст] / Е.Н. Соловова. – М., 2004. – С. 83.

135. Соловова Е.Н. Учебник – Ученик – Учитель или Ученик – Учитель – Учебник? [Текст] / Е.Н.Соловова // Матер. всеросс. науч.-практ. конф. «Учебник-Ученик-Учитель». –М.: МГУ, 2003. – С. 304-317.

136. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. М.: «Восток-Запад», 2006. - 206 с.

137. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 288 с.

138. Стратегия развития системы образования города Перми до 2030 года. - 22 с.

139. Стрелкова Е.В. Реализация концепции автономии студентов в учебной деятельности как способ повышения продуктивности образовательного процесса [Текст] / Е.В. Стрелкова // Продуктивное образование: индивидуальные образовательные траектории: альманах, материалы междунар. науч.-практ. конф. в 2 ч. – Ч. 2. – Вып. 8. – М.: Экшэн, 2006. – С. 67 – 70).

140. Суворова Л.С. Педагогические условия применения компьютерной технологии обучения в 9-11 классах современной школы (на примере обучения иностранному языку). Дис. . канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1997. - 154 с.

141. Сырцова Е.Л. Развитие автономности личности в образовании: проблемы и перспективы [Текст] / Е.Л. Сырцова // Фундаментальные исследования. - №3. – 2007. – С. 90 – 93.

142. Сысоев П.В. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка // Иностранные языки в школе. 2003. № 6. — С. 25-31.

143. Таганов, Д.Н. Статистический анализ в маркетинговых исследованиях [Текст] / Д.Н. Таганов. – СПб.: Питер, 2005.– 192 с. ISBN 5-469-00640-9.

144. Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранному языку как основная составляющая языкового самообразования [Текст] / Т.Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. - 2005. - №5. - С.76 - 84.

145. Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранным языкам: проблемы и перспективы [Текст]: монография. / Т.Ю. Тамбовкина. - Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. – 321 с.

146. Таранчук Е.А. Автономность в обучении как образовательная и педагогическая цель [Текст] / Е.А. Таранчук // Информационные технологии в организации самостоятельной работы и дистанционное образование:

материалы научно-методической Интернет-конференции – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им В.П. Астафьева, 2005. – С. 74-77.

147. Таранчук Е.А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза [Текст] / Е.А. Таранчук: автореф. канд. пед. наук: 13.00.01. – Красноярск, 2008. – 23 с.

148. Телицина Т.Н., Сидоренко А.Ф. Использование компьютерных программ на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. -С. 41-43.

149. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / под ред А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.

150. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б.М. Теплов. – М., 1961. – 536 с.

151. Тхонг Л.Д. Развитие автономности младших школьников в учебной деятельности [Текст] / Л.Д. Тхонг: дисс. канд. пед. наук. – Волгоград, 2002. – 204 с.

152. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 3-е изд. - М.: Просвещение, 2014. - 48 с.

153. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (5 – 9 кл.) [Текст]. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. №1897. - URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai.pdf>. (дата обращения - 21.03.2014).

154. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст]: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

155. Френе С. Избранные педагогические произведения [Текст] / С. Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

156. Христочевский С.А. Методические основы проектирования электронных учебников/ С.А. Христочевский // Проектирование

образовательных информационных ресурсов, систем и технологий: Сб. докладов, сообщений. – М., 1998.

157. Христочевский С.А. Электронные мультимедийные учебник и энциклопедии / С.А. Христочевский // Информатика и образование. – 2000. – №2. С. 3-10.

158. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. – С. 58 – 64.

159. Цветкова Т.К. Пути формирования автономности обучаемого в учебном процессе по иностранному языку [Текст] / Т.К. Цветкова // Вестник МГЛУ: автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. - Вып. 461. – М., 2001. – С. 125 - 143.

160. Цывкунова Е.А., 2002: 117 Цывкунова Е.А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов: английский и латинский языки [Текст] / Е.А. Цывкунова: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2002. – 203 с.

161. Чикнаверова, К.Г. Экспериментальная программа развития самостоятельности у разных групп учащихся [Текст] / К.Г. Чикнаверова // Языки в современном мире: материалы VII Ежегодной междунар. конф. 27-30 мая, 2008 г. - М.: КДУ, 2008. - С. 312-318

162. Чикнаверова, К.Г. Понятие автономности обучающегося в зарубежной психолого-педагогической и методической литературе [Текст] / К.Г. Чикнаверова // Языки в современном мире: материалы IX междунар. конф. 23-25 мая, 2010 г. - М.: КДУ, 2010. - С. 336-343

163. Чубур, Т.А. Методика контрастивного анализа национальной специфики семантики слова // Культура общения и ее формирование. Вып. 16. Воронеж, 2006, с.53-56

164. Чуксина Л.Н. Методика разработки учебных заданий с применением мультимедийных средств: (На материале обучения английскому языку). дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2001. - 172 с.

165. Шамов, А.Н. Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи: моногр. [Текст] / А.Н. Шамов. – Н. Новгород: Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2009. – 242 с.
166. Шарапкина Г.П. Формирование автономии как фактор профессионального становления личности [Текст] / Г.П. Шарапкина // Мат-лы Международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения VII». – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. – С. 146 – 148.
167. Шашина Л.Ф. К проблеме развития автономии учащихся в процессе обучения иностранному языку в средней школе [Текст] / Л.Ф. Шашина // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы: материалы. междунар. науч.-практ. конф. – Волгоград: Парадигма, 2008. – С. 378 – 384.
168. Шигина Н.А. Автоматизированная система поддержки разработки мультимедийных программных продуктов / Н.А. Шигина, И.В. Шуракова // Новые информационные технологии обучения в региональной инфраструктуре. Материалы научно-практического семинара. – Пенза. ПТИ. – 2001.
169. Шошина М.Ю. Формирование познавательных мотивов на уроках иностранного языка [Текст] / М.Ю. Шошина // Иностранные языки в школе. – 2008. - №8. – С. 39 – 46.
170. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования [Текст] / Э.А. Штульман. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1976. – 156 с.
171. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам [Текст] / Э.А. Штульман. – Воронеж, 1971. – 144 с.
172. Щеголева О.Н. Роль и место самостоятельной контролируемой работы в новой парадигме образования [Текст] / О.Н.Щеголева // Иностранные языки в школе. -2007. - №8. - С. 66 - 74.

173. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции) [Текст] / П.Г. Щедровицкий. – М.: пед. центр «Эксперимент», 1993. – 156 с.
174. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному [Текст]: учебное пособие для студентов / А.В. Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
175. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика [Текст]: учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.
176. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. - М.: Просвещение, 1986. - 144 с.
177. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст]: избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1997. - 416 с.
178. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: Знание, 1974. - 64 с.
179. Ясвин, В.А. Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе. М.: Смысл, 2009. - 320 с.
180. Benson P. Autonomy and independence in language learning [Text] / P. Benson, P. Voller. – London and New York: Longman, 1997. – 270 p.
181. Benson P. Learner autonomy in the classroom [Text] / P. Benson // Practical English language teaching. – N.Y.: Mc Graw-Hill, 2003. – P. 289 – 308.
182. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning [Text] / P. Benson. - Harlow: Pearson Education Limited, 2001.
183. Brindley G. Classroom-based Assessment [Text] / G. Brindley // Practical English Language Teaching. – New York: McGraw-Hill, 2003. – P. 309 – 328.
184. Calderhead J. Conceptualising reflection in teacher development [Text] / J. Calderhead, P. Gates. - London: Falmer Press, 1993. – P. 1-9.
185. Candy P. Self-Direction for Lifelong Learning [Text] / P. Candy. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

186. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. – Cambridge: CUP, 2001.
187. Dickinson L. Self-instruction in language learning [Text] / L. Dickinson. – Cambridge university Press, 1987. – 200 p.
188. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning [Text] / H. Holec. - Oxford: Pergamon Press, 1981.
189. Kohonen V. Experimental language learning: second language learning as cooperative learner education [Text] / V. Kohonen // Collaborative language learning and teaching. - Cambridge: Cambridge University Press, 1992. P. 14–39.
190. Kolb D. Experiential learning: experience as the source of learning and development [Text] / D. Colb. - Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1984.
191. Lier L. Van Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authentcity [Text] / L. Van Lier. – Harlow: Longman, 1996.
192. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems [Text] / D. Little. - Dublin: Authentic, 1991.
193. Littlewood W. Communicative Language Teaching [Text] / W. Littlewood. – Cambridge, 1981.
194. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy [Text] / L. Mariani // Perspectives. Journal of TESOL. – 1997. – Vol. XXIII. - №2.
195. Marshall L. Learning independently [Text] / L. Marshall, F. Rowland. - 3d edition. – Glasgow: Open University Press, 2004. - 294 p.
196. Maslow, A.H. Motivation and personality [Text] / A.H. Maslow. - New York: Harper & Row, 1970. - 369 p.
197. McDevitt B. Learner autonomy and the need for learner training [Text] / B. McDevitt. – Language Learning Journal, 1997. - №16. – P. 34 – 39.
198. Thornbury Scott. How to teach grammar. – Longman. – 1999. – 182p.
199. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English [Text] / edited by Sally Wehmeier. – 6th edition. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 1541 p.

200. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know [Text] / R. Oxford. - Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990.
201. Pennycook A. Cultural Alternatives and Autonomy [Text] / A. Pennycook // Autonomy and Independence in Language Learning. – London and New York: Longman, 1997.
202. Trim J. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century [Text] / J. Trim // AILA Review. – 1992. - №9. – P. 76.
203. Wolff D. Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivisische Fremd-sprachendidaktik [Text] / D. Wolff. – Frankfurt/Main: Peter Lang, 2002.

Приложение

Приложение 1

Структура электронного учебного пособия «Английский для школьников»

Кл.	Текст	Грамматика	Примечание
5	At the Market	The Past Simple Tense	Теория; 8 упражнений
	Daily Routine	The Present Simple Tense	Теория; 10 упражнений
	Happy Birthday	The Past Simple Tense	Теория; 8 упражнений
	My Bedroom	The Plural Form of the Noun	Теория; 4 упражнения; Тест
	My Hobby	The Numeral	Теория; 6 упражнений; Тест
	My Pet	The Degrees of Comparison	Теория; 5 упражнений; Тест
	Teenagers	The Pronoun	Теория; 8 упражнений; Тест
6	Antarctica	The Article	Теория; 7 упражнений; Тест
	Fires	The Past Continuous Tense	Теория; 4 упражнения
	Halloween	The Present Continuous Tense	Теория; 4 упражнения
	Kidozine	The Case	Теория; 3 упражнения; Тест
	London	The Numeral	Теория; 6 упражнений; Тест
	The Play	The Future Simple Tense	Теория; 8 упражнений
7	A Careful Driver	Modal Verbs	Теория; 10 упражнений; Тест
	Asteroid	The Past Perfect Tense	Теория; 5 упражнений
	Boys and Girls	The Case	Теория; 3 упражнения; Тест
	Night-club	The Present Perfect Tense	Теория; 6 упражнений
	Skiing	The Passive Voice	Теория; 8 упражнений; Тест
8	A Dangerous Game to play	Modal Verbs	Теория; 10 упражнений; Тест
	A Middle-aged Man	The Sequence of Tenses	Теория; 3 упражнения; Тест
	Beautiful Day	The Past Continuous Tense	Теория; 4 упражнения
	Christmas Man	The Future-in-the-Past	Теория; 4 упражнения; Тест
	Librarian	The Indirect Speech	Теория; 5 упражнений; Тест
9	Canadian English	The Passive Voice	Теория; 8 упражнений; Тест
		The Past Perfect Tense	Теория; 5 упражнений
	Jobs for the Boys	The Future Continuous Tense	Теория; 6 упражнений
	Mother	The Future-in-the-Past	Теория; 4 упражнения; Тест
	My Future	The Future Perfect Tense	Теория; 5 упражнений
	Wit or Intelligence	The Past Simple Tense	Теория; 8 упражнений

Тест на рефлексия. Методика диагностики уровня развития
рефлексивности, опросник Карпова А.В.

Инструкция.

Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 – абсолютно неверно;
- 2 — неверно;
- 3 – скорее неверно;
- 4 – не знаю;
- 5 – скорее верно;
- 6 – верно;
- 7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Стимульный материал.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов.

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18, 19,20,22,24,25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Т.е. 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1.

Ключ к тесту-опроснику рефлексивности Карпова.

Перевод тестовых баллов в стены

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	80 и ниже	и 81 100	– 101 107	– 108 113	– 114 122	– 123 130	– 131 139	– 140 147	– 148 156	– 157 171	– 172 и выше

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации полученных результатов на три основные категории.

Результаты методики, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности.

Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности.

Показатели, меньшие 4-х стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Методика «Направленность на приобретение знаний»

Методика предложена Е. П. Ильиным и Н. А. Курдюковой.

Инструкция

Дается ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса написать букву (а или б), соответствующую выбранному ответу.

Текст опросника

1. Получив плохую отметку, ты, придя домой:
 - а) сразу садишься за уроки, повторяй и то, что плохо ответил;
 - б) садишься смотреть телевизор или играть на компьютере, думая, что урок по этому предмету будет еще через пень.
2. После получения хорошей отметки ты:
 - а) продолжаешь добросовестно готовиться к следующему уроку;
 - б) не готовиться тщательно, так как знаешь, что все равно не спросят.
3. Бывает ли, что ты остаешься недоволен ответом, а не отметкой:
 - а) да;
 - б) нет.
4. Что для тебя учеба:
 - а) познание нового;
 - б) обременительное занятие.
5. Зависят ли твои отметки от тщательности подготовки к уроку:
 - а) да;
 - б) нет.
6. Анализируешь ли ты после получения низкой отметки, что ты сделал неправильно:
 - а) да;
 - б) нет.

7. Зависит ли твое желание готовить домашнее задание от того, выставляют ли за него отметки:

- а) да;
- б) нет.

8. Легко ли ты втягиваешься в учебу после каникул:

- а) да;
- б) нет.

9. Жалеешь ли ты, что не бывает уроков из-за болезни учителя:

- а) да;
- б) нет.

10. Когда ты, перейдя в следующий класс, получаешь новые учебники, тебя интересует, о чем в них идет речь:

- а) да;
- б) нет.

11. Что, по-твоему, лучше — учиться или болеть:

- а) учиться;
- б) болеть.

12. Что для тебя важнее — отметки или знания:

- а) отметки;
- б) знания.

Обработка результатов

За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл.

Ключ к опроснику

О мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы «а» на вопросы 1-6, 8-11 и ответы «б» на вопросы 7 и 12.

Выводы

Сумма баллов (от 0 до 12) свидетельствует о степени выраженности мотиваций на приобретение знаний.

Уровни мотивации:

9-10-11-12 - высокий

5-6-7-8 - средний

1-2-3-4- низкий

Модифицированный Solutions Placement Test (Oxford University Press)

Complete the sentences with the correct answers.

1 My sister ____ very tired today.

A be **B am** C is D are

2 We ____ like rap music.

A doesn't B isn't C aren't D don't

3 There ____ a lot of water on the floor. What happened?

A are B is C be D am

4 He ____ TV at the moment.

A watches B is watching C watched D has watching

5 Did you ____ to the beach yesterday?

A went B were C go D goed

6 Have you got ____ orange juice? I'm thirsty.

A some B a C any D the

7 Let's go into ____ garden. It's sunny outside.

A a B any C - D the

8 Mark ____ his car last week.

A cleaned B did clean C has cleaned D is cleaning

9 Which bus ____ for when I saw you this morning?

A did you wait B had you waited C were you waiting D have you waited

10 Where _____ you like to go tonight?

A do B would C are D can

11 That's the ____ film I've ever seen!

A worse B worst C baddest D most bad

12 My dad ____ his car yet.

A hasn't sold B didn't sell C doesn't sell D wasn't sold

13 Look at the sky. It ____ rain.

A will B can C is going to D does

- 14 If I _____ this homework, the teacher will be angry!
A am not finishing B won't finish C don't finish D didn't finished
- 15 This book is even _____ than the last one!
A most boring B boringer C more boring D far boring
- 16 If you _____ steak for a long time, it goes hard.
A cook B are cooking C have cooked D cooked
- 17 I _____ you outside the cinema, OK?
A 'll see B am going to see C am seeing D see
- 18 I _____ not be home this evening. Phone me on my mobile.
A can B could C may D should
- 19 The criminal _____ outside the hotel last night.
A was caught B has been caught C is caught D caught
- 20 He asked me if I _____ a lift home.
A wanted B want C was wanting D had wanted
- 21 If I _____ older, I'd be able to vote in elections.
A had B am C were D have
- 22 You _____ go to the supermarket this afternoon. I've already been.
A mustn't B can't C needn't D won't
- 23 Kathy drives _____ than her sister.
A more carefully B more careful C carefully D most carefully
- 24 If I'd started the work earlier I _____ it by now.
A would finish B .had finished C will finish D would have finished
- 25 This time next year I _____ in Madrid.
A am working B will work C will be working D work
- 26 I wish he _____ in front of our gate. It's very annoying.
A won't park B wouldn't park C doesn't park D can't park
- 27 He said he'd seen her the _____ night.
A last B before C previous D earlier
- 28 I _____ agreed to go out. I haven't got any money!
A mustn't have B shouldn't have C couldn't have D wouldn't have

29 I _____ the report by 5.00 p.m. You can have it then.

A have finished B will have finished C finish D am finishing

30 Look! Our head teacher _____ on TV right now!

A is being interviewed B is been interviewed C is interviewing

D is interviewed

МИНИСТЕРСТВО СВЯЗИ И МАССОВЫХ
КОММУНИКАЦИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНАЯ СЛУЖБА ПО НАДЗОРУ
В СФЕРЕ СВЯЗИ, ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
И МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ

ФГУП НТЦ "ИНФОРМРЕГИСТР"

РЕГИСТРАЦИОННОЕ СВИДЕТЕЛЬСТВО
обязательного федерального экземпляра
электронного издания

№ 42078

Электронное издание на 1 CD-R
«Английский для школьников: электронное
учебное пособие для 5-9 классов. Пермь, 2015»
(© 2015 Мерзляков С. В., сост., © 2015 ФГБОУ ВПО "Пермский
государственный гуманитарно-педагогический университет").

Номер государственной регистрации обязательного экземпляра
электронного издания – **0321503442**.

Производитель: **ФГБОУ ВПО "Пермский
государственный гуманитарно-педагогический
университет"**



И.о. директора ФГУП НТЦ «Информрегистр»

Т.В. Плескачева

Т.В. Плескачева

10 ноября 2015 г.

