



УДК 378.147:811'36

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ
ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ САМООБРАЗОВАНИЯ**

Мамажонова Маърифатхон Рустамжон кизи

магистрант

Кокандский государственный университет, г. Коканд,
Узбекистан

e-mail: mamajonovamarifat1@gmail.com

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические основы развития грамматической компетенции студентов в условиях самообразования. На основе анализа лингводидактической, психолого-педагогической литературы и компетентностного подхода уточнены сущность и структура грамматической компетенции как составляющей коммуникативной компетенции, а также раскрыто содержание самообразования как формы автономного и саморегулируемого учения. Предложена четырёхкомпонентная теоретическая модель развития грамматической компетенции в процессе самообразования (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты), обоснованы дидактические принципы и психолого-педагогические условия её эффективной реализации. Результаты исследования могут служить теоретической базой для проектирования методик самостоятельного овладения грамматическим строем изучаемого языка.*

***Ключевые слова:** грамматическая компетенция, коммуникативная компетенция, самообразование, учебная автономия, саморегулируемое учение, компетентностный подход, лингводидактика, высшее образование.*

***Abstract.** The article examines the theoretical foundations of developing students' grammatical competence in the context of self-education. Drawing on the analysis of linguodidactic and psycho-pedagogical literature and the competence-based approach, the study clarifies the essence and structure of grammatical*

competence as a component of communicative competence, and reveals self-education as a form of autonomous and self-regulated learning. A four-component theoretical model of grammatical competence development through self-education is proposed (motivational-axiological, cognitive, operational-procedural and reflexive-evaluative components); didactic principles and psycho-pedagogical conditions for its effective implementation are substantiated. The findings may serve as a theoretical basis for designing methodologies of autonomous acquisition of the grammatical system of a target language.

Keywords: *grammatical competence, communicative competence, self-education, learner autonomy, self-regulated learning, competence-based approach, linguodidactics, higher education.*

Введение

Современная парадигма высшего образования формируется под влиянием перехода от знаниевой модели к компетентностному подходу и концепции непрерывного образования (lifelong learning). В этих условиях способность студента самостоятельно конструировать собственную образовательную траекторию приобретает значение не вспомогательного, а системообразующего качества. Цифровизация образовательной среды, широкая доступность открытых учебных ресурсов, корпусных и справочных систем, а также интеллектуальных средств обратной связи существенно расширили возможности самообразования, превратив его в полноценную и нередко доминирующую форму овладения иностранным языком.

Среди составляющих иноязычной коммуникативной компетенции грамматическая компетенция занимает особое место: именно она обеспечивает структурную правильность, точность и связность порождаемого высказывания, выступая основой как продуктивных, так и рецептивных видов речевой деятельности. Вместе с тем овладение грамматическим строем языка традиционно рассматривается как наиболее «управляемая» преподавателем сфера, требующая систематического объяснения, тренировки и коррекции.

Перенос этой деятельности в условия самообразования, где функции целеполагания, отбора содержания, контроля и оценки переходят к самому обучающемуся, ставит перед лингводидактикой ряд нерешённых теоретических вопросов.

Анализ научной литературы показывает, что при значительной разработанности проблематики формирования грамматических навыков в аудиторных условиях, а также теории учебной автономии в целом, теоретические основания развития именно грамматической компетенции в процессе самообразования остаются недостаточно систематизированными. Отсутствует целостное представление о структуре этого процесса, о соотношении эксплицитного и имплицитного грамматического знания при отсутствии внешнего управления, о механизмах саморегуляции и самоконтроля, компенсирующих функции преподавателя.

Цель настоящей статьи — теоретически обосновать основы развития грамматической компетенции студентов в процессе самообразования. Для достижения цели решаются следующие задачи: уточнить сущность и структуру грамматической компетенции в системе коммуникативной компетенции; раскрыть содержание самообразования как формы автономного и саморегулируемого учения; разработать теоретическую модель развития грамматической компетенции в условиях самообразования и определить психолого-педагогические условия её эффективной реализации.

Материалы и методы

Исследование носит теоретико-методологический характер. В качестве материала выступили фундаментальные и современные труды в области лингводидактики, психологии обучения иностранным языкам, теории учебной автономии и компетентностного подхода. Используются следующие методы научного познания: анализ и синтез научной литературы; сравнительно-исторический метод, позволивший проследить эволюцию понятия «грамматическая компетенция» от трактовки языковой способности до её

включения в структуру коммуникативной компетенции; систематизация и классификация теоретических положений; метод теоретического моделирования, на основе которого построена структурно-компонентная модель изучаемого процесса; обобщение и интерпретация.

Источниковую базу составили концепции языковой компетенции и компетентностного подхода, модели коммуникативной компетенции, теории учебной автономии и саморегулируемого учения, а также положения культурно-исторической теории о механизмах интериоризации. Отбор источников осуществлялся по критериям теоретической значимости, признанности в научном сообществе и релевантности предмету исследования.

Результаты исследования

1. Сущность и структура грамматической компетенции

Понятие грамматической компетенции восходит к разграничению, введённому Н. Хомским, между «компетенцией» (competence) как идеальным знанием системы языка и «употреблением» (performance) как реализацией этого знания в речи¹. В рамках этой трактовки грамматическая компетенция понималась преимущественно как внутренняя, врождённая способность носителя порождать и понимать грамматически правильные предложения.

Существенное расширение понятия связано с работой Д. Хаймса, который, критикуя сугубо лингвистическую трактовку, предложил категорию коммуникативной компетенции, включающую не только знание правил языка, но и способность уместно использовать его в социальном контексте². Дальнейшую операционализацию это понятие получило в модели М. Канале и М. Суэйн, где коммуникативная компетенция структурируется через грамматическую, социолингвистическую и стратегическую составляющие

¹Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ. — М.: Изд-во Московского университета, 1972. — С. 9.

²Hymes D.H. On Communicative Competence // Sociolinguistics / ed. by J.B. Pride, J. Holmes. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 269–293.

(впоследствии дополненные дискурсивной)³. В данной модели грамматическая компетенция охватывает владение лексикой, морфологией, синтаксисом, семантикой предложения и фонологией, то есть теми средствами, которые обеспечивают точность формы высказывания.

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» (CEFR) грамматическая компетенция трактуется как компонент лингвистической компетенции и определяется как знание грамматических ресурсов языка и способность ими пользоваться, то есть способность понимать и выражать смысл, порождая и распознавая правильно построенные словосочетания и предложения⁴. Л. Бахман, развивая представление об языковой способности, относит грамматическое знание к организационной компетенции, разграничивая собственно грамматический и текстовый уровни организации речи⁵.

Обобщая приведённые подходы, грамматическую компетенцию правомерно определить как интегративное свойство личности, представляющее собой совокупность знаний о грамматической системе изучаемого языка, навыков их корректного применения в продуктивной и рецептивной речевой деятельности, а также способности и готовности использовать эти средства для точного и осознанного выражения и понимания смысла. Важно, что грамматическая компетенция не сводится к декларативному (эксплицитному) знанию правил: её ядром выступает процедурное (имплицитное) владение, обеспечивающее автоматизированное и контекстно-адекватное использование грамматических форм.

³Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. — 1980. — Vol. 1, № 1. — P. 1–47.

⁴Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — P. 109–112.

⁵Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. — Oxford: Oxford University Press, 1990. — P. 84–98.

2. Самообразование как форма автономного и саморегулируемого учения

Самообразование определяется в педагогике как целенаправленная, систематическая, самостоятельно управляемая познавательная деятельность личности, направленная на приобретение знаний и развитие компетенций в соответствии с собственными целями и потребностями. Применительно к овладению иностранным языком ключевым теоретическим основанием самообразования выступает концепция учебной автономии.

А. Холек определяет автономию как способность обучающегося брать на себя ответственность за собственное учение, что включает определение целей, отбор содержания и приёмов, мониторинг процесса и оценку результата⁶. П. Бенсон уточняет, что автономия охватывает контроль над организацией учения, над когнитивными процессами и над содержанием обучения, представляя собой не врождённое качество, а формируемую способность⁷. Тем самым в условиях самообразования обучающийся принимает на себя функции, которые в аудиторном обучении традиционно выполняет преподаватель.

Психологический механизм такого учения раскрывается через теорию саморегулируемого учения. Согласно Б. Циммерману, саморегуляция реализуется в трёх циклических фазах: предварительного обдумывания (целеполагание, планирование, мотивационные установки), исполнения (самоконтроль, применение стратегий) и саморефлексии (самооценка, атрибуция, коррекция)⁸. Эта модель имеет принципиальное значение для самообразования, поскольку объясняет, как обучающийся способен

⁶Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. — Oxford: Pergamon Press, 1981. — P. 3.

⁷Benson P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. — Harlow: Longman, 2001. — P. 47–61.

⁸Zimmerman B.J. *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // Theory Into Practice*. — 2002. — Vol. 41, № 2. — P. 64–70.

компенсировать отсутствие внешнего контроля посредством метакогнитивных стратегий.

Дидактической основой самообразования взрослых служит также андрагогическая концепция М. Ноулза, подчёркивающая самонаправленность, опору на жизненный и учебный опыт, проблемную и практико-ориентированную мотивацию обучающегося⁹. При этом самостоятельность учения не означает изоляции: в культурно-исторической теории Л.С. Выготского развитие высших психических функций трактуется как процесс интериоризации — перехода внешних, опосредованных знаками и социальным взаимодействием действий во внутренний план¹⁰. Применительно к самообразованию это означает, что функции «внешнего управления» могут быть замещены опосредующими средствами — справочниками, корпусами, образцами, системами обратной связи, — которые постепенно интериоризируются и формируют внутренний самоконтроль.

3. Теоретическая модель развития грамматической компетенции в процессе самообразования

Синтез рассмотренных положений позволяет представить развитие грамматической компетенции в условиях самообразования как целостный процесс, объединяющий четыре взаимосвязанных компонента. Мотивационно-ценностный компонент отражает осознание обучающимся ценности грамматической правильности для эффективной коммуникации, наличие устойчивой внутренней мотивации и целей учения. Когнитивный компонент включает систему знаний о грамматическом строе языка, а также метакогнитивные знания о способах самостоятельного овладения им. Операционно-деятельностный компонент охватывает учебные и компенсаторные стратегии, приёмы тренировки и применения

⁹Knowles M.S. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. — New York: Association Press, 1975. — P. 18.

¹⁰Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — С. 198–204.

грамматических средств в речи. Рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает самоконтроль, самооценку и коррекцию на основе обратной связи.

Особое значение для самообразования имеет соотношение эксплицитного и имплицитного грамматического знания. Согласно гипотезе «замечания» (noticing) Р. Шмидта, осознанное обращение внимания на языковую форму во входном материале является необходимым условием её усвоения¹¹. В отсутствие преподавателя, эксплицитно акцентирующего форму, эту функцию принимает на себя сам обучающийся, опираясь на метакогнитивные стратегии; тем самым связь «замечание — осмысление правила — тренировка — автоматизация — самоконтроль» становится ядром самостоятельного развития грамматической компетенции.

Процесс целесообразно строить на ряде дидактических принципов: сознательности и активности; систематичности и последовательности продвижения от эксплицитного знания к процедурному навыку; коммуникативной направленности грамматической тренировки; принципе обратной связи и опоре на учебную рефлексия¹². Структура предлагаемой модели обобщена в таблице 1.

Таблица 1 — Компонентная структура развития грамматической компетенции в процессе самообразования

Компонент	Содержание	Реализация в самообразовании
Мотивационно-ценностный	Цели, мотивы, осознание ценности грамматической правильности	Самостоятельное целеполагание, поддержание учебной мотивации
Когнитивный	Знание грамматической системы и метакогнитивные знания о способах учения	Работа со справочниками, корпусами, образцами; осмысление правил

¹¹Schmidt R. The Role of Consciousness in Second Language Learning // Applied Linguistics. — 1990. — Vol. 11, № 2. — P. 129–158.

¹²Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — С. 27–34.

Операционно- деятельностный	Учебные, компенсаторные стратегии; тренировка и применение форм в речи	Самостоятельная тренировка, использование цифровых средств и заданий
Рефлексивно- оценочный	Самоконтроль, самооценка, коррекция на основе обратной связи	Самопроверка, анализ ошибок, использование систем автоматической обратной связи

Обсуждение

Предложенная модель согласуется с современными представлениями о коммуникативной компетенции, рассматривая грамматическую компетенцию не как изолированную систему правил, а как функциональную составляющую речевого общения. Вместе с тем она вносит существенное уточнение применительно к условиям самообразования: если в классических моделях развитие грамматической компетенции имплицитно предполагает управляющую роль преподавателя, то в автономном учении функции целеполагания, отбора содержания, тренировки и контроля перераспределяются в пользу самого обучающегося и опосредующих средств. Это смещение объясняет, почему мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты приобретают в самообразовании не периферийное, а определяющее значение.

С позиций теории саморегулируемого учения эффективность процесса определяется прежде всего сформированностью метакогнитивных стратегий: умением планировать учебные действия, отслеживать собственный прогресс и корректировать его. Именно недостаточная развитость этих умений, а не дефицит языковых знаний как таковых, чаще всего становится причиной низкой результативности самостоятельного овладения грамматикой. Отсюда следует важный дидактический вывод: подготовка к самообразованию должна

включать целенаправленное формирование учебной автономии и метакогнитивной грамотности обучающегося.

Анализ позволяет выделить совокупность психолого-педагогических условий эффективного развития грамматической компетенции в самообразовании: устойчивая внутренняя мотивация и принятие ответственности за учение; владение метакогнитивными и компенсаторными стратегиями; доступность качественных учебных и справочных ресурсов; наличие механизмов обратной связи, замещающих корректирующую функцию преподавателя, включая средства самопроверки и интеллектуальные системы анализа ошибок; коммуникативная востребованность осваиваемых грамматических средств в реальной или квазиреальной речевой практике.

Теоретический характер исследования определяет и его ограничения: предложенная модель и условия нуждаются в дальнейшей эмпирической проверке, в том числе в разработке диагностического инструментария для оценки уровня сформированности каждого компонента и в опытно-экспериментальной апробации соответствующих методик. Перспективным направлением представляется изучение роли цифровых и интеллектуальных средств обратной связи как опосредующего звена в интериоризации грамматического самоконтроля.

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать ряд выводов. Во-первых, грамматическая компетенция представляет собой интегративное свойство личности, объединяющее знание грамматической системы языка, навыки её корректного применения и готовность использовать грамматические средства для точного выражения и понимания смысла; её ядром выступает процедурное владение, а не только эксплицитное знание правил. Во-вторых, самообразование правомерно рассматривать как форму автономного и саморегулируемого учения, в котором функции управления познавательной деятельностью переходят к самому обучающемуся и

опосредующим средствам, а психологическим механизмом выступает интериоризация внешнего контроля во внутренний самоконтроль.

В-третьих, развитие грамматической компетенции в процессе самообразования целесообразно представлять как целостный процесс, объединяющий мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, реализуемый на основе принципов сознательности, систематичности, коммуникативной направленности и обратной связи. Эффективность этого процесса определяется прежде всего сформированностью учебной автономии и метакогнитивных стратегий обучающегося, а также наличием доступных ресурсов и механизмов обратной связи. Полученные теоретические результаты могут служить основой для дальнейшей разработки и экспериментальной апробации методик самостоятельного овладения грамматическим строем изучаемого языка.

Список использованной литературы

1. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ. — М.: Изд-во Московского университета, 1972. — 259 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.
7. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. — Oxford: Oxford University Press, 1990. — 408 p.

8. Benson P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. — Harlow: Longman, 2001. — 260 p.
9. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. — 1980. — Vol. 1, № 1. — P. 1–47.
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 260 p.
11. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. — 2nd ed. — Oxford: Oxford University Press, 2008. — 1142 p.
12. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. — Oxford: Pergamon Press, 1981. — 53 p.
13. Hymes D.H. On Communicative Competence // Sociolinguistics / ed. by J.B. Pride, J. Holmes. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 269–293.
14. Knowles M.S. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. — New York: Association Press, 1975. — 135 p.
15. Schmidt R. The Role of Consciousness in Second Language Learning // Applied Linguistics. — 1990. — Vol. 11, № 2. — P. 129–158.
16. Zimmerman B.J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // Theory Into Practice. — 2002. — Vol. 41, № 2. — P. 64–70.