

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИОНА КРЯНГЭ**

На правах рукописи

УДК: 373.091:811.111(043.3)=161.1

ТОПЧУ Искендер

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ
ПУТЁМ СОЗДАНИЯ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ
НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Специальность: 532.02. Школьная дидактика по ступеням обучения и
дисциплинам (английский язык)**

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный руководитель

БУДНИК Анна,
Доктор педагогических наук, доцент

Автор:

ТОПЧУ Искендер

КИШИНЭУ, 2022

© ТОПЧУ Искендер, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИЯ (на русском, румынском и английском языках)	5
ПЕРЕЧЕНЬ ТАБЛИЦ.....	8
ПЕРЕЧЕНЬ РИСУНКОВ.....	10
ПЕРЕЧЕНЬ АБРЕВИАТУР	11
ВВЕДЕНИЕ.....	12
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПУТЁМ СОЗДАНИЯ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	17
1.1. Содержание и специфика понятия «коммуникативная компетенция» учащихся.....	17
1.2. Игровая ситуация как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся	43
1.3. Выводы к первой главе.....	71
2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	74
2.1. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учащихся средством игровых ситуаций.....	76
2.2. Моделирование формирования коммуникативной компетенции учащихся путём создания игровых ситуаций на занятиях английского языка.....	95
2.3. Выводы ко второй главе.....	112
3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	114
3.1. Изучение состояния сформированности коммуникативной компетенции учащихся в процессе изучения английского языка.....	114
3.2. Методика внедрения игровых ситуаций на занятиях английского языка.....	124
3.3. Сравнительная характеристика уровней сформированности коммуникативной компетенции на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	146
3.4. Выводы к третьей главе.....	157
ВЫВОДЫ.....	160
БИБЛИОГРАФИЯ	163

ПРИЛОЖЕНИЯ	183
Приложение 1. Методика диагностики направленности учебной мотивации.....	183
Приложение 2. Анкета «Ваше отношение к изучению английского языка».....	186
Приложение 3. Тестовые задания для выявления уровня лексикологических знаний.....	187
Приложение 4. Коммуникативные умения школьников.....	188
Приложение 5. Тест «Что говорят вам мимика и жесты?»	189
Приложение 6. Диагностика коммуникативной толерантности.....	193
Приложение 7. Диагностика способности к эмпатии.....	196
Приложение 8. Диагностика «эмоционального интеллекта»	198
Приложение 9. Диагностическая карта для экспертной оценки коммуникативных знаний учащихся.....	201
Приложение 10. Система дидактических игр на уроках иностранного языка	
Дидактические игры для начала урока: Memory Game.....	202
Приложение 11. Типология разноуровневых заданий для самостоятельной работы учащихся по английскому языку (групповой, парно-групповой, индивидуально-групповой).....	208
Приложение 12. Методическая разработка игрового урока английского языка	210
ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	218
CURRICULUM VITAE	219

АННОТАЦИЯ ТОПЧУ Искендер

Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учащихся путем создания игровых ситуаций на занятиях английского языка. Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук, Кишинев, 2022

Структура и объём диссертации: введение, три главы, основные выводы и рекомендации, библиография из 220 источников, 162 страницы основного текста, 10 рисунков, 23 таблицы и 12 приложений.

Публикации на тему диссертации: Результаты исследования опубликованы в 14 научных работах.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция учащихся, компетентностный подход, коммуникативная компетенция, игровая задача, игровая ситуация, моделирование игровых ситуаций.

Область исследования: теория и методика преподавания (английский язык).

Целью исследования является теоретически обосновать педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учащихся путем создания игровых ситуаций на занятиях английского языка и практически апробировать их эффективность.

Задачи диссертационного исследования: определить понятийно-терминологический аппарат проблемы исследования и основные подходы к ее решению. Раскрыть сущность, структуру и особенности англоязычной коммуникативной компетенции, описать уровни их сформированности у учащихся в процессе изучения английского языка. Определить и обосновать педагогические условия и экспериментальную методику формирования коммуникативной компетенции учащихся путем создания игровых ситуаций на занятиях английского языка. Апробировать разработанные педагогические условия в процессе формирования коммуникативной компетенции на занятиях английского языка.

Научная новизна и актуальность исследования заключается: в обосновании моделирования формирования коммуникативной компетенции учащихся путем создания игровых ситуаций на занятиях по английскому языку; в уточнении понятия «коммуникативная компетенция учащихся»; в определении и теоретическом обосновании *коммуникативной компетенции учащихся*: ценностно-мотивационный, когнитивно-содержательный, рефлексивно-эмоциональный, контрольно-диагностический компоненты; их критерии и показатели.

Полученный научный результат способствовал решению важной проблемы в данной области и состоит в выявлении необходимости определения и проверки экспериментально-опытным путем теоретико-прикладных основ и методологии педагогических условий формирования коммуникативной компетенции учащихся путем создания игровых ситуаций на занятиях английского языка.

Теоретическая значимость результатов исследования подтверждается: дальнейшим развитием и определением понятий «компетентностный подход», «коммуникативная компетенция», «игровая задача», «игровая ситуация», «моделирование игровых ситуаций». Уточнено и конкретизировано понятие «коммуникативная компетенция учащихся». Определена и теоретически обоснована структура коммуникативной компетенции учащегося: ценностно-мотивационный, когнитивно-содержательный, рефлексивно-эмоциональный, контрольно-диагностический; их критерии и показатели: мотивационный (мотивация изучения английского языка, отношение к изучению английского языка); коммуникативный (лексикологические знания; коммуникативные умения, умения невербальной коммуникации); эмоционально-волевой (коммуникативная толерантность, эмпатия, эмоциональный интеллект); диагностический (уровень коммуникативных знаний, уровень владения английским языком).

Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке методических рекомендаций в помощь учителям общеобразовательных школ по формированию активной коммуникативной позиции учащихся в ходе имитационно-игрового обучения; разработке технологии моделирования коммуникативных ситуаций, определение методических требований к игровым формам и методам обучения для развития коммуникативной компетенции учащихся.

Внедрение научных результатов исследования было достигнуто посредством организации экспериментальных исследований, проведенных на базе общеобразовательных школ города Одессы № 1, 16, 38, в частном учреждении «Одесская частная общеобразовательная школа I-III ступеней – лицей «Черноморский», на уроках английского языка, путем внедрения теоретических и прикладных основ, разработанных и структурированных в модели формирования коммуникативной компетенции учащихся способом игровых ситуаций на занятиях по английскому языку, также представленные в работе результаты исследования нашли отражение в выступлениях на национальных и международных конференциях, в публикациях научных материалов и проведении занятий со старшеклассниками на английском языке.

ANNOTATION
Iskender TOPCU

**Pedagogical conditions for the formation of students' communicative competence
through game situations in English classes.**
Doctoral Thesis in Education Sciences, Chisinau, 2022

Thesis structure: introduction, three chapters, main conclusions and recommendations. 162 pages, 10 figures, 23 tables, 215 references, 12 appendices.

Publications based on the thesis: 14 scientific papers.

Key words: communicative competence of students, competence-based approach, communicative competence, game task, game situation, simulation of game situations.

Field of study: theory and teaching methods (English).

Aim of the study: theoretical substantiation of pedagogical conditions for the formation of students' communicative competence through game situations in English classes and practical verification of their effectiveness.

Objectives of the dissertation research: to determine the concept and terminology of the research problem and the main approaches to its solution; to reveal the essence, structure and features of English-speaking communicative competence and to describe the levels of their formation in students in the process of learning English; to determine and substantiate the pedagogical conditions and experimental methodology for the formation of students' communicative competence through game situations in English lessons; to test the developed pedagogical conditions in the process of the formation of communicative competence during English lessons.

Scientific novelty and relevance of the research: The research substantiates modeling of the formation of students' communicative competence through game situations in English lessons, clarifies the concept of "students' communicative competence", provides the definition and theoretical substantiation of the structure of English language with respect to students' communicative competence (value-motivational, cognitive-meaningful, reflective-emotional, control and diagnostic components), their criteria and indicators.

Relevance of the scientific results: The research identifies the need to determine and conduct experimental testing of the theoretical and applied principles and methodology of the pedagogical conditions for the formation of students' communicative competence by creating game situations during English lessons.

Theoretical significance of the research results: Significance is confirmed by further developing and defining the concepts of "competence-based approach", "communicative competence", "game task", "game situation", "simulation of game situations". The concept of "students' communicative competence" has been clarified and specified. The research results helped to determine and theoretically substantiate the structure of the students' communicative competence (value-motivational, cognitive-meaningful, reflexive-emotional, control-diagnostic), their criteria and indicators: motivational (motivation for learning English, attitude towards learning English); communicative (lexicological knowledge; communicative skills, non-verbal communication skills); emotional-willed (communicative tolerance, empathy, emotional intelligence); diagnostic (level of communicative knowledge, level of English proficiency).

Practical significance of the research results: Practical significance consists of the development of methodological recommendations to help teachers of secondary schools form their students' active communicative position in the course of imitation-play training, development of technology to model communicative situations, determination of methodological requirements for game forms and teaching methods for the development of students' communicative competence.

Implementation of the scientific results: Experimental research was organized and carried out during English lessons in the city of Odessa secondary schools No. 1, 16, 38 and in a private institution "Odessa private secondary school of I-III levels – Lyceum "Chernomorsky" by introducing theoretical and applied principles developed and structured in the model of the formation of students' communicative competencies in game situations during English lessons. The research results contained in the thesis were also presented at national and international conferences, published in scientific papers, and used when conducting English lessons with high school students.

ADNOTARE
Iskender TOPCIU

**Condiții pedagogice de formare a competenței comunicative la elevi prin activități ludice
în predarea limbii engleze**

Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2022

Volumul și structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 215 surse, 162 de pagini text de bază, 10 figuri, 23 tabele, 12 anexe.

Publicații la tema tezei. Rezultatele au fost publicate în 14 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: competența de comunicare, competența de comunicare a elevilor, demersul bazat pe competențe, activități ludice, sarcina de joc, situație de joc, simularea situației de joc.

Domeniul de studiu: teoria și metodologia instruirii (limba engleză).

Scopul cercetării constă în stabilirea reperelor teoretice ale condițiilor pedagogice în vederea formării competenței comunicative a elevilor prin activități ludice în cadrul lecțiilor de limba engleză și verificarea practică a eficienței acestora.

Obiectivele cercetării: Determinarea reperelor teoretice privind formarea competenței comunicative a elevilor; interpretarea oportunităților metodologice ale formării competenței comunicative în limba engleză și descrierea nivelurilor de formare a acestora în procesul de învățare a limbii engleze; determinarea și evidențierea condițiilor pedagogice și a metodologiei experimentale pentru formarea competenței comunicative prin activități ludice în cadrul orelor de limba engleză; studiul experimental și estimarea eficienței metodologiei de formare a competenței comunicative la orele de limba engleză.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în identificarea perspectivelor teoretice actuale ale valorificării pragmatice a activităților ludice în procesul de învățare a limbii engleze; precizarea și dezvoltarea semnificației conceptului de „competență de comunicare a elevilor”; definirea și fundamentarea teoretică a structurii competenței comunicative a elevilor (valoare motivațională, semnificație cognitivă, reflex emoțional și control); discriminarea nivelurilor de dezvoltare a competenței comunicative a elevilor, formularea criteriilor de evaluare și a indicatorilor competenței comunicative a elevilor.

Rezultatele științifice obținute în cercetare constă în determinarea fundamentelor teoretice și metodologice privind formarea competenței comunicative în limba engleză a elevilor, prin elucidarea oportunităților metodologice de utilizare a activităților ludice la orele de limba engleză.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de definirea și dezvoltarea conceptelor-cheie „demersul bazat pe competențe”, „competența de comunicare”, „sarcina de joc”, „situație de joc”, „simularea situațiilor de joc”. Conceptul „competența de comunicare a elevilor” a fost clarificat și specificat. Rezultatele cercetării au favorizat determinarea și fundamentarea teoretică a structurii competenței comunicative a elevilor (valoare motivațională, semnificație cognitivă, reflex emoțional și control), criteriilor și indicatorilor specifici competenței de comunicare: motivațional (motivația pentru învățarea limbii engleze, atitudinea față de studierea limbii engleze); comunicativ (cunoștințe lingvistice, competențe de comunicare, competențe de comunicare nonverbală); emoțională (toleranță, empatie, inteligență emoțională); diagnosticare (nivel de comunicare, nivel de cunoaștere experimentată a limbii engleze).

Valoarea aplicativă a lucrării constă în elaborarea și dezvoltarea recomandărilor metodologice adresate profesorilor din învățământul preuniversitar în vederea formării competenței comunicative active în cadrul activităților ludice; dezvoltarea modelului tehnologic al situațiilor comunicative; identificarea cerințelor metodologice pentru formele de activități ludice de predare destinate formării și dezvoltării competenței comunicative a elevilor.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin intermediul cercetărilor experimentale din cadrul școlilor 1, 16, 38 și LT "Chernomorsky" din orașul Odesa, la cursurile de limba engleză, prin implementarea fundamentelor teoretico-aplicative elaborate și structurate în Modelul de formare a competenței comunicative a elevilor prin activități ludice la orele de limba engleză, inclusiv prin participarea la conferințe naționale și internaționale, publicarea materialelor științifice și realizarea activităților practice cu elevii care învață limba engleză.

ПЕРЕЧЕНЬ ТАБЛИЦ

Таблица 3.1. Результаты уровней внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	115
Таблица 3.2. Результаты уровней отношения учащихся к занятиям английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	116
Таблица 3.3. Результаты уровней лексикологических знаний учащихся на констатирующем этапе эксперимента.....	117
Таблица 3.4. Результаты уровней сформированности коммуникативных умений у учащихся на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	118
Таблица 3.5. Результаты уровней сформированности умений невербальной коммуникации учащихся на занятиях английского языка на констатирующей этапе эксперимента.....	119
Таблица 3.6. Результаты уровней коммуникативной толерантности учащихся на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	120
Таблица 3.7. Результаты уровней проявления способности учащихся эмпатии на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	120
Таблица 3.8. Результаты уровней проявления эмоционального интеллекта учащихся на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	121
Таблица 3.9. Результаты уровней сформированности коммуникативных знаний английского языка учащихся на констатирующем этапе эксперимента.....	122
Таблица 3.10. Результаты уровней владения учащимися английским языком на констатирующем этапе эксперимента.....	122
Таблица 3.11. Результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции учащихся на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	123
Таблица 3.12. Опытнo-экспериментальная программа по теме «Жизнь общества».....	134
Таблица 3.13. Сравнительные результаты уровней внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	147
Таблица 3.14. Сравнительные результаты уровней отношения учащихся к занятиям английского языка на констатирующем констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	148
Таблица 3.15. Сравнительная результаты уровней лексикологических знаний английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	148

Таблица 3.16. Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативных умений английского языка у учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	149
Таблица 3.17. Сравнительные результаты уровней сформированности умений невербальной коммуникации английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	150
Таблица 3.18. Сравнительные результаты уровней коммуникативной толерантности на занятиях английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	151
Таблица 3.19. Сравнительные результаты уровней проявления способности к эмпатии на занятиях английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	152
Таблица 3.20. Сравнительные результаты уровней проявления эмоционального интеллекта на занятиях английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	153
Таблица 3.21. Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативных знаний английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	153
Таблица 3.22. Сравнительные результаты уровней владения учащимися английским языком на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	154
Таблица 3.23. Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции учащихся в игровых ситуациях на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	155

ПЕРЕЧЕНЬ РИСУНКОВ

Рис. 1.1. Составляющие коммуникативной компетенции.....	34
Рис. 1.2. Принципы коммуникативной направленности при обучении иностранному языку...	63
Рис. 1.3. Схема игровых ситуаций, способствующих подготовке к коммуникативной деятельности.....	67
Рис. 2.1. Модель использования игровых ситуаций как средства формирования коммуникативной компетенции учащихся.....	75
Рис. 2.2. Принцип коммуникативной направленности в обучении иностранному языку..	100
Рис. 2.3. Комплекс речевого продукта учеников.....	104
Рис. 2.4. Топологическая модель формирования лингвокультурологической компетенции учащихся.....	106
Рис. 3.1. Результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции английского языка учащихся старших классов на констатирующем этапе эксперимента.....	124
Рис. 3.2. Динамика сформированности коммуникативной компетенции учащихся на занятиях английского языка экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	157
Рис. 3.3. Динамика сформированности коммуникативной компетенции учащихся на занятиях английского языка контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	158

ПЕРЕЧЕНЬ АББРЕВИАТУР

На русском:

СМИ – средства массовой информации

БД – база данных

ЭГ – экспериментальная группа

КГ – контрольная группа

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность работы. В современных условиях достаточно остро ощущается потребность в людях, обладающих культурой речевого общения и способных свободно общаться на иностранном языке. Интернационализация отношений в деловом мире повышает требования к качеству обучения иностранному языку в условиях общеобразовательной школы и определяет необходимость поиска путей совершенствования уровня иноязычной коммуникативной культуры учащихся.

Современное обращение к проблемам обучения иностранному языку определяется не только ростом международных контактов, но и качественными изменениями в коммуникации на иностранном языке, обеспечивающей возможность взаимопонимания представителей разных культур. Такое общение предполагает наличие определенного уровня коммуникативной компетенции и конкретных знаний учащихся.

Различные аспекты формирования коммуникативной компетенции рассматривались в работах таких ученых, как: Н. Аникеева [6], О. Бодалев [24], В. Семиченко [191] и др. Анализировались взаимоотношения «преподаватель-ученик», характер педагогического взаимодействия в данной системе; средства гуманизации дидактического общения (Л. Кондрашова [83], Ю. Пассов [106, 108], В. Скалкин [128], Э. Шубин [151] и др.). Изучение современных психолого-педагогических исследований (Э. Зеер [61], Е. Ипатов [72], М. Мазо [94], Г. Матушевская [98] и др.) свидетельствует о том, что имеются отдельные попытки рассмотрения различных аспектов формирования коммуникативных умений учащихся. Так, в последние годы опубликован ряд работ, посвященных коммуникативно-ориентированному обучению иностранному языку на основе использования информационно-коммуникационных технологий (Г. Аксенова [2], А. Беляева [13], Д. Богданова [19], Е. Виштынецкий [34], Т. Горбунькова [45], Е. Дмитриева [54], Н. Иванова [64], Е. Полат [114], А. Федосеев [138] и др.). Однако специальных исследований, посвященных вопросу внедрения методики игровых ситуаций в процессе обучения иностранному языку, в современной дидактике недостаточно.

Многочисленные публикации по обозначенной проблеме (Е. Маслыко [97], D. Certrude Nye [204], D. Norman [209] и др.) не дают полноценной картины, поскольку анализ показал отсутствие концептуальных основ применения игровых ситуаций на занятиях по английскому языку.

Недостаточную разработанность теории и практики формирования и развития коммуникативной компетенции учащихся частично можно объяснить недооценкой *важности изучения иностранного языка в общеобразовательной школе*. В этом плане

интересны работы, посвященные поиску способов и средств обучения общению на иностранном языке (Н. Барышников [11], Л. Девина [49], В. Коломиец [80] и др.). При этом проблематикой игрового обучения занимались Л. Кондрашова [83], Е. Пассов [107], Л. Савченко [122], Е. Хруцкий [142] и др.

В современной практике преподавания иностранного языка разнообразные педагогические технологии используются в высшей школе (Э. Азимов [1], В. Боголюбов [20], Е. Дмитриева [54], Е. Полат [114] и др.). Однако в формировании у школьников коммуникативной компетенции (грамматической, социально-лингвистической, дискурсивной, стратегической) технология использования игровых ситуаций основывается преимущественно на имитации жизненных ситуаций, а также применении традиционных методов механического запоминания. В связи с вышеизложенным актуализируется необходимость теоретического обоснования проблемы изучения и внедрения педагогических условий игрового обучения в школьную практику как важного средства, обеспечивающего знание иностранного языка и формирования коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательных школ.

На качестве подготовки учащихся к иноязычному общению отразились сложные социально-экономические условия, существующие в обществе. В результате возник ряд противоречий.

Прежде всего, это противоречия между:

- достаточно высокими требованиями к уровню коммуникативной компетенции английского языка учащихся и низким уровнем их обеспеченности в условиях общеобразовательной школы;
- преимущественным применением традиционных форм и методов обучения английскому языку, направленных на формирование коммуникативной активности учащихся на занятиях английского языка, и необходимостью введения в педагогическую практику основной школы новых игровых технологий в обучении английского языка, способствующих развитию иноязычных коммуникативных умений и навыков, межкультурного общения.

Актуальность изучения и определения путей преодоления указанных противоречий обусловила выбор темы и формулировку проблемы исследования: **«Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учащихся путём создания игровых ситуаций на занятиях английского языка»**

Цель исследования: теоретически обосновать педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учащихся путём создания игровых ситуаций на занятиях английского языка и практически апробировать их эффективность.

Задачи исследования:

1. Определить понятийно-терминологический аппарат проблемы исследования и основные подходы к ее решению.
2. Раскрыть сущность, структуру и особенности англоязычных коммуникативной компетенции, описать уровни их сформированности у учащихся в процессе изучения английского языка.
3. Определить и обосновать педагогические условия и экспериментальную методику формирования коммуникативной компетенции учащихся путём создания игровых ситуаций на занятиях английского языка.
4. Апробировать разработанные педагогические условия в процессе формирования коммуникативной компетенции на занятиях английского языка.

Объект исследования – обучение учащихся английскому языку в старшей школе.

Предмет исследования – педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учащихся на занятиях английского языка.

Гипотеза исследования. В основу исследования было положено **предположение**, что формирование коммуникативной компетенции английского языка учащихся будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- положительная мотивация изучения иностранного языка в организации образовательного процесса с внедрением медиапространства;
- владение методикой проведения и организации игровых ситуаций, включающих междисциплинарные связи в преподавании английского языка;
- возможность создания реальной языковой среды межкультурного общения с использованием технологии проектной деятельности.

В ходе выполнения диссертационной работы использовался комплекс **методов педагогического исследования:**

- **теоретические:** метод теоретического анализа и синтеза литературных источников по педагогике, психологии, философии, теории и методике обучения английскому языку для обоснования сущности, содержания и структуры коммуникативной компетенции учащихся, а также выявления педагогических условий и модели ее формирования средствами игровых ситуаций;

- **эмпирические:** педагогическое наблюдение за работой учащихся на уроках, влиянием игровых ситуаций на формирование коммуникативной компетенции учащихся; индивидуальные беседы; диагностические методы оценки результатов коммуникативной деятельности учащихся, использованные для диагностики уровней сформированности коммуникативной компетенции; констатирующий и формирующий этапы эксперимента, позволившие определить исходное и конечное состояние исследуемого явления в образовательном процессе;

- **методы математической статистики** для обработки полученных экспериментальных данных, определяющих значимость и надежность полученных результатов.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- *впервые* обосновано моделирование формирования коммуникативной компетенции учащихся путём создания игровых ситуаций на занятиях по английскому языку, основанное на внедрении и соблюдении педагогических условий формирования исследуемого феномена; осуществлено применение типологии игровых ситуаций;

- *уточнено* и конкретизировано понятие «коммуникативная компетенция учащихся» (интегративное личностное образование, сформированное на основе теоретических знаний, практических умений, ценностных ориентаций, интегративных показателей культуры речи и стиля общения, приводящее к осуществлению качественной коммуникативной деятельности, реализации ее ведущих функций и приобретаемых ими в ходе естественной социализации, обучения и воспитания);

- определена и теоретически обоснована структура коммуникативной компетенции учащихся: ценностно-мотивационный, когнитивно-содержательный, рефлексивно-эмоциональный, контрольно-диагностический компоненты; их критерии и показатели: мотивационный (мотивация изучения английского языка, отношение к изучению английского языка); коммуникативный (лексикологические знания; коммуникативные умения, умения невербальной коммуникации); эмоционально-волевой (коммуникативная толерантность, эмпатия, эмоциональный интеллект); диагностический (уровень знаний коммуникативных знаний, уровень владения английским языком);

- *дальнейшее* развитие и определение получили понятия «компетентностный подход», «коммуникативная компетенция», «игровая задача», «игровая ситуация», «моделирование игровых ситуаций».

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что: проведена апробация в конкретных условиях типологии игровых ситуаций

коммуникативной и личностной направленности. Определение методических требований к формам и методам формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка способствовало оптимизации игрового обучения; разработана технология моделирования коммуникативных ситуаций, определение методических требований к игровым формам и методам обучения привело к развитию коммуникативной компетенции учащихся; созданы различные игровые ситуации; апробирована методика проведения занятий по английскому языку, построенных на принципах коммуникативной направленности и ролевого взаимодействия в системе отношений «учитель-учащиеся», а также успешно использована методика проведения ролевых и деловых игр на основе свободного выбора заданий; разработаны методические рекомендации в помощь учителям общеобразовательных школ по формированию активной коммуникативной позиции учащихся в ходе имитационно-игрового обучения.

Материалы исследования могут служить основой при разработке содержания профессионально-ориентированных курсов для учителей филологических специальностей и использоваться в процессе преподавания иностранного языка.

Апробация и внедрение результатов исследования. Различные аспекты исследования обсуждались и получили положительную оценку на международных конференциях: The 6th International scientific and practical conference “Perspectives of world science and education” (Osaka, Japan. 2020) [73], The 7th International scientific and practical conference “Scientific achievements of modern society” (Liverpool, United Kingdom. 2020) [74] и всеукраинских научно-практических конференциях: «Теорія та практика управління педагогічним процесом» (Одеса, 2017) [173], Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи» (Одеса, 2019) [174].

Публикации. Результаты исследования опубликованы в 14 статьях, из них 8 в международном периодическом издании, 4 – тезисы конференций.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, 3 глав, выводов к каждой главе, общих выводов, списка литературы (215 наименований, из них 16 – на иностранных языках), 12 приложений (объем – 34 страницы). Общий объем диссертации составляет 217 страниц, объем основного текста 153 страницы. В тексте содержатся 23 таблицы и 10 рисунков.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПУТЁМ СОЗДАНИЯ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данном разделе рассмотрено значение иностранного языка в современном мире и необходимость его изучения; осуществлен анализ подходов ученых к пониманию сущности понятий «компетентностный подход», «компетентность», «компетенция», «коммуникативный подход», «коммуникация», «общение», «коммуникативная компетентность», «коммуникативная компетенция». Определено понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция». Выяснено, что основными составляющими коммуникативной компетентности учащихся являются лингвистическая (фонетическая, орфографическая, лексическая, грамматическая) и речевая (говорение, аудирование, чтение, письмо) компетенции. Раскрыта роль игровых ситуаций на уроках иностранного языка и во внеклассной работе в формировании коммуникативной компетенции учащихся.

1.1. Содержание и специфика понятия «коммуникативная компетенция» учащихся

В течение последних десятилетий отечественные ученые активно исследуют основные факторы и тенденции мирового образовательного процесса и творчески адаптируют зарубежные достижения, которые основательно воздействуют на человечество, изучается также влияние глобализации и развития новых экономических систем и взаимоотношений в мультикультурном обществе.

Современный учащийся развивается в процессе глобализации информационных потоков, активно пользуется современными информационными технологиями, часто сочетает обучение с работой. К получению образования молодое поколение относится прагматично, оно ориентировано на креативность, свободу, минимизацию коллективных и институциональных воздействий. Уже за период обучения у учащихся формируется устойчивое представление об особенностях будущей профессиональной деятельности, поэтому вполне объективна потребность приобретения профессиональных компетенций.

Сегодня в большинстве профессий знание иностранного языка является необходимым, поскольку многие компании, фирмы сотрудничают с зарубежными партнерами. В таком случае свободное владение иностранным языком повышает конкурентоспособность при поступлении на работу в престижную фирму или компанию. К этому можем добавить и то, что сегодня в Украине учатся и работают иностранные

граждане, большинство которых кроме родного языка вполне свободно владеют английским языком, что дает им возможность общаться друг с другом. Кроме профессиональной деятельности владение иностранным языком, в частности английским, дает широкие возможности для изучения культурно-национальных особенностей и достояний различных стран во время путешествий, обогащения знаний при изучении мировых научных достижений в различных отраслях, что несомненно будет влиять в будущем на карьерный рост в выбранной профессии. Немаловажным фактом есть и то, что во многих высших учебных заведениях иностранный язык является одним из вступительных экзаменов.

Изучение языка, особенно иностранного, – достаточно сложная работа. Результат этой работы – правильное восприятие услышанной информации; понимание прочитанного и способность говорить и писать на иностранном языке.

Сознательное отношение к языку начинается с проникновения в его лексическое богатство. Поскольку слово – активная единица речи, то изучению лексемы следует уделять должное внимание на всех образовательных уровнях. Достаточный лексический запас – одно из условий свободного владения устной и письменной речью, которая является фундаментальной основой развития учебно-познавательной активности старшеклассников не только на уроках языка, но и в процессе изучения всех других предметов.

В психолого-педагогической литературе неоднократно подчеркивалась неразрывная связь развития речи учащихся с их умственным развитием (К. Ушинский [137], Д. Эльконин [154] и др.). «...Развивать язык отдельно от мысли невозможно» [12, с. 19]. Эта точка зрения легла в основу выводов современных исследователей, утверждающих, что полноценное развитие речи может обеспечить только та методическая система, которая одновременно направлена на развитие логического мышления, а также других сфер личности ребенка. Именно поэтому теоретической основой современной методики обогащения словаря школьников является психолого-педагогическая концепция развивающего обучения, представленная в трудах П. Гальперина [39], И. Якиманской [157] и др. Учеными сформулированы основные критерии развивающего обучения, дана характеристика факторов, обеспечивающих интеллектуальное развитие школьников, аргументирована оценка готовности учащихся к овладению приемами умственной деятельности.

Проблема овладения иностранным языком достаточно полно освещена в трудах Дж. Брунера, Л. Выготского, Г. Митронова, Л. Рубинштейна, А. Усовой и др. Вопросы

обогащения словарного запаса были исследованы в трудах С. Заболотной, И. Зоренко, А. Кона, Н. Скакун и др. Обогащение словарного запаса учащихся в психолого-педагогической литературе рассматривалось разнопланово: в лингвистическом (Л. Булаховский, В. Горпинич, Н. Плющ, Н. Хомский [141]); психофизиологическом (Г. Кольцова, Н. Красногорский, И. Павлов и др.); лингводидактическом (А. Арушанова, Т. Потоцкая, Т. Рамзаева, А. Хорошкова и др.) аспектах [186, с. 72]. Исследователи отмечают: для того, чтобы достичь высокого уровня владения иностранным языком, необходимо иметь богатый словарный запас. Обогащение словарного запаса в обучении языку имеет важное значение, поскольку является неотъемлемой составляющей процесса развития устной и письменной речи.

В педагогической литературе можно встретить терминологическое сочетание «основной словарный запас». С точки зрения исследователей (А. Коньшева [87], И. Коптелова [88], А. Миролубов [100] и др.), на максимальном уровне словарный запас составляет около 8000 слов. Ученые полагают, что изучать большее количество слов (за исключением каких-то особых целей) вряд ли необходимо. Восемью тысяч слов достаточно для полноценного общения в любых условиях. Но можно ограничиться и более коротким списком. В психолого-педагогической литературе выделяют следующие уровни словарного запаса:

Уровень А (базовый словарный запас): 400–500 слов. Их достаточно, чтобы покрыть примерно 90% всех словоупотреблений при повседневном устном общении или около 70% процентов несложного письменного текста;

Уровень Б (минимальный словарный запас, мини-уровень): 800–1000 слов. Их достаточно, чтобы покрыть примерно 95% всех словоупотреблений при повседневном устном общении или около 80-85% процентов письменного текста;

Уровень В (средний словарный запас, меди-уровень): 1500–2000 слов. Их достаточно, чтобы покрыть примерно 95–100% всех словоупотреблений при повседневном устном общении или около 90% процентов письменного текста.

Примером добротного словаря основного словарного запаса можно считать словарь, автором Е. Клетта в Штутгарте, 1971, под названием «Grundwortschatz Deutsch» (Основной словарный фонд немецкого языка). В нем дано по 2000 самых необходимых слов на шести языках: немецком, английском, французском, испанском, итальянском и русском.

Основным подходом в организации учебно-познавательной деятельности учащихся, обеспечивающей усвоение ими содержания и достижения целей обучения (в

частности, в процессе изучения иностранных языков) при решении определенных проблемных задач является компетентностный подход. Компетентностный подход в системе образования – предмет научного исследования И. Бабина [159], Н. Бибик [160], Г. Гаврищак [167], О. Заболоцкой [170], И. Зимней [63], Н. Кичук [175], А. Овчарук [183], О. Оноприенко [184], Н. Побирченко [185], В. Пометун [187], И. Родыгиной [190], К. Савченко [122], О. Ситникова [192] и др.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы, возникающие:

- в познании и объяснении явлений действительности (ориентироваться, понимать, давать оценку) при освоении современной техники и технологий, информационной культуры;
- во взаимоотношениях людей, при ориентировании в этических нормах, в индивидуальной и групповой психологии, при выборе партнеров, при оценке собственных действий и поступков;
- в практической жизни при выполнении социальных ролей;
- при ориентации в среде обитания, в правовых нормах и административных структурах;
- в ситуации выбора профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, при необходимости ориентироваться на рынке труда, в системе профессионального образования.

На адаптивных возможностях компетентностного подхода акцентируют внимание такие ученые, как А. Вербицкий [32], Э. Зеер [61], Г. Селевко [124], А. Хуторской [143], Б. Эльконин [153]). Так, Г. Селевко рассматривает компетентностный подход как механизм постепенной переориентации доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, тождественных способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного социально-политического, рыночно-экономического, информационно- и коммуникационно-насыщенного пространства [124]. Д. Эльконин пишет о том, что в рамках компетентностного подхода надо создавать и заранее задавать ситуации включения – восприятия учебной ситуации, производить действия и отношения, в которых она нуждается, искать новый опыт, осознавать его ценность [153]. Такой процесс обучения отличается от того, где требуется «запомнить и ответить», где предоставляется готовая

формула, в которую нужно только подставить значения. Компетентностный подход требует постановки самой задачи, проектирования и оценки нового опыта, рефлексии и контроля эффективности собственных действий.

По мнению А. Вербицкого [32], внедрение компетентностного подхода в образование означает изменение всей педагогической системы общеобразовательной и профессиональной школы, переход к новому типу образования и воспитания. Переход к компетентностному образованию стимулирует длительный процесс осмысления, исследований, разработок и принятия научно обоснованных и административно взвешенных решений. Также в реализации этого процесса, по мнению ученого, нужна опора на развитую психолого-педагогическую теорию или комплекс теорий [62].

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучение, самоопределение (самодетерминации), самоактуализации, социализации и развитие индивидуальности. Как инструментальные средства достижения этих целей выступают принципиально новые «метаобразовательные конструкты»: компетентности, компетенции и метакачества. Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования [105, с. 238].

Осуществляя рефлексивный анализ практики внедрения идей компетентностного подхода в украинском образовательном пространстве, академик Н. Бибик акцентирует внимание на том, что одним из вариантов гуманистического отклика на глобальные противоречия мира является формирование у субъектов обучения нового понимания мира на основе холистических и гуманистических взглядов, нового отношения к миру и нового способа деятельности с целью сохранения равновесия и гармонии систем «человек и природа», «человек и общество», «человек и человек». По ее мнению, поскольку основа уникальности глобального образования – в его содержании, в отборе отраслей человеческого опыта, характерных для нашей действительности, то коррективы в содержании образования через внедрение компетентностного подхода должны основываться или, по крайней мере, учитывать принцип глобально ориентированного образования [160, с. 408].

Компетентностный подход в педагогическом образовании основывается на междисциплинарных, интегрированных требованиях к результату образовательного процесса.

Именно необходимость помочь учащимся научиться правильно решать те или иные проблемы в определенных ситуациях (учебных, жизненных, профессиональных) побуждает к применению компетентностного подхода в образовательном пространстве.

О положительном результате применения компетентностного подхода в образовании можно говорить тогда, когда система образования начинает обеспечивать качество, соответствующее представлениям «заказчика», когда изменяются образовательные стандарты как своеобразные формализаторы социальных норм и потребностей, а образование соответствует «требованиям социооморфности, национальным традициям, социально-экономическому развитию, национально-этническому архетипу менталитета населения» [55, с. 6].

В контексте компетентностного подхода в организации учебно-воспитательного процесса в заведениях общего и среднего образования уместно рассмотреть такие понятия, как «компетентность» и «компетенция», которые достаточно плодотворно исследуются и разносторонне рассматриваются, но до сих пор единого подхода в современной педагогической науке к определению этих понятий еще не выработано. Следует отметить, что некоторыми исследователями понятия «компетентность» и «компетенция» отождествляются. Мы придерживаемся точки зрения тех ученых, которые различают эти понятия.

В Государственном стандарте базового и полного общего среднего образования как основные термины компетентностного подхода используются следующие ключевые понятия: «Компетентность» – приобретенная в процессе обучения интегрированная способность ученика, состоит из знаний, умений, опыта, ценностей и отношения, которые могут целостно реализовываться на практике; «Компетенция» – общественно признанный уровень знаний, умений, навыков, отношений в определенной сфере деятельности человека (см. [46]). В последнее время в педагогической периодике широко освещается содержание базовых (используется также термин «ключевых» как синонимический) компетенций, присущих образовательным системам стран Европы и США.

Например, отмечается, что в Австрии определены следующие ключевые компетенции: предметная (subject-matter competence) – возможна в контексте передачи знаний и независимом оперировании знаниями и их критическим отражением; личностная (personal competence) – развитие индивидуальных способностей и талантов, осведомленность в собственных сильных и слабых сторонах, способность к самоанализу, динамические знания; социальная (social competence) – способность брать ответственность, сотрудничество, инициатива, активное участие, динамические знания. Это понятие подразумевает также открытость миру и ответственность за окружающую среду, умение работать в команде (охватывающая традиционное понятие рабочей этики) и способность общаться; методологическая (methodological competence) – является

требованием для развития предметной компетентности [122, с. 72].

А. Пометун рассматривает компетентность как индикатор реального результата современной подготовки в школе, который, вместе с тем, что ученик знает и умеет в школьных предметах, проявляет способность «идентифицировать и решать, независимо от контекста (от ситуации) проблемы, характерные для определенной сферы деятельности» [116, с. 18].

Каждая компетентность строится на комбинации соответствующих познавательных отношений и практических навыков, ценностей, эмоций, поведенческих компонентов, знаний и умений, – всего, что можно мобилизовать для активного действия.

Рассматривая понятие «компетентность» с точки зрения педагогики, И. Зязюн акцентирует внимание на том, что компетентность – это свойство индивида, существующее в разных формах: «как высокий уровень умелости, как способ личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлеченности); как некоторый итог саморазвития индивида, форма проявления способностей и т.д.» [172, с. 17].

По мнению Н. Кичук, в современной науке компетентность определяется, как способность квалифицированно осуществлять деятельность, выполнять определенное задание или работу, которая требует соответствующего набора знаний, навыков и отношений, дающих возможность личности эффективно осуществлять деятельность или выполнять функции, способствующих достижению определенных стандартов в отрасли профессии или вида деятельности [175].

Различая понятия «компетентность» и «компетенция», И. Зимняя отмечает, что они несут разный смысл. Так, «компетентность» рассматривает как приобретенную характеристику личности, ее способность принимать самостоятельные решения и действовать, опираясь на полученные знания и опыт. Компетенции же, по ее мнению, – «это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [63, с. 12]. То есть И. Зимняя считает, что актуализированные в деятельности компетенции являются предпосылкой формирования компетентности.

По А. Хуторскому, «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способов деятельности, опыта) и являются, прежде всего, предварительно заданным социальным требованием (нормой) к образовательной подготовке учащегося, необходимым для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [143, с. 141].

Аналогичную точку зрения высказывает В. Шадриков, акцентируя внимание на различии указанных понятий, которые «наблюдаются в понимании компетентности как актуального качества личности или предметной наполняемости компетенций как системных новообразований» [147, с. 30]. Интерпретируя высказывание автора, компетенцию можно рассматривать как набор определенных знаний, умений, навыков, ценностного отношения личности и ее опыта, а компетентность, как более широкое понятие, как владение компетенцией или компетенциями.

Нельзя не согласиться со взглядами выдающегося лингводидакта А. Богуш, по мнению которой компетенция – это заранее заданные требования (конечные результаты) образовательной подготовки..., сформированность соответствующих знаний, умений и навыков и их использование в практической деятельности, а компетентность – это качественное свойство личности, ее комплексная характеристика; результат усвоения системы знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций, отношений, личного опыта, приобретенного как в процессе обучения, так и в ежедневном общении. Компетентность, по утверждению автора, и мы полностью разделяем ее мнение, предусматривает сформированность ряда предметных компетенций [161, с. 161].

Таким образом, рассмотрев определения основных понятий «компетенция» и «компетентность», мы придерживаемся мнения, что эти ключевые понятия не являются синонимами, хотя по значению близки. «Компетенция» – это хорошая осведомленность в чем-нибудь; наличие необходимых знаний, умений и навыков для эффективного выполнения какой-либо деятельности. «Компетентность» – более широкое понятие, которое, в контексте исследования, определяется как способность человека адекватно действовать, эффективно решать актуальные проблемы в разных сферах жизнедеятельности, проявляя полученные знания и умения в определенных практических ситуациях.

В аспекте темы исследования, считаем целесообразным рассмотреть такие категории, как «коммуникация» и «общение». Но нельзя оставить без должного внимания и «коммуникативный подход», с помощью которого и происходит обучение иностранным языкам.

В систему образования существенный вклад в развитие коммуникативного подхода внесли Е. Пассов [106], И. Бим [15], А. Леонтьев [90], П. Гурвич [48] и др. В результате научных исследований в этой области в Европе, США, Канаде в конце 70-х-начале 80-х годов XX века в преподавании иностранных языков возникает коммуникативный подход (Communicative Approach).

Коммуникативный подход пришел на смену грамматико-переводному методу изучения живых языков, где анализ текста превалировал над анализом «языка в действии». Навык правильного использования языка вырабатывался путем грамматических упражнений, заучивания диалогов и фраз наизусть, постоянного контроля со стороны учителя и коррекции ошибок в устной или письменной форме. При этом навыку беглости речи не уделялось должного внимания. Коммуникативный же подход повернул процесс обучения иностранному языку в сторону общения на изучаемом языке.

Коммуникативный подход предполагает:

- коммуникативную направленность обучения, т.е. язык служит средством общения в реальных жизненных ситуациях, которые требуют общения;
- взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения;
- аутентичный характер учебных материалов: для обучения даже на ранних этапах выбираются оригинальные тексты без упрощений и адаптаций;
- принцип ситуативности. На занятии учитель воссоздает ситуации, с которыми ученики могут столкнуться в реальной жизни, например, разговоры в магазинах, на улице, обсуждение актуальных тем, ежедневные ситуации на работе или в школе и т.п. Моделирование ситуаций меняется изо дня в день, создавая новые коммуникативные задачи для учащихся.
- личностно ориентированная направленность обучения. При разговоре учащийся выражает свое мнение, рассказывает о себе, обсуждает актуальные для него вопросы и темы. Работа в паре либо в группе позволяет проявить творческие способности и активно взаимодействовать на занятии [209].

Как отмечалось выше, коммуникативный подход представляет собой совокупность принципов, определяющих стратегию обучения, моделирующую общение. Это направлено на формирование у обучающихся восприятия и понимания смысла иностранной речи; овладение языковым материалом и способами действия с ним для построения речевых высказываний [108]. Коммуникативный подход нацелен, прежде всего, на обучение непосредственно общению. Здесь отсутствуют строго предписанные методики проведения занятий, что придает данному подходу своеобразную гибкость в обучении.

Основная цель коммуникативного подхода в процессе обучения иностранным языкам на всех его этапах заключается в формировании в учащихся коммуникативной компетенции. Под коммуникативной компетенцией понимаем способность осуществлять

речевую деятельность посредством изучаемого языка в соответствии с целями и ситуацией общения в той или иной сфере деятельности. В ее основе лежит определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками, умениями, которые позволяют человеку коммуникативно продуктивно и целесообразно участвовать в речевом общении [123]. Формирование коммуникативной компетенции происходит при обучении всем видам речевой деятельности — говорению, аудированию, чтению и письму — при непосредственном речевом взаимодействии преподавателя и обучающихся в рамках моделируемых и реальных ситуаций общения. Именно создание условий для коммуникации на изучаемом языке, когда обучение языку строится через общение, и предполагает коммуникативный подход.

Таким образом, используя коммуникативный подход, ученик овладевает не только знаниями о языке, но и усваивает образцы поведения в обществе, нормы и знания о культуре страны изучаемого языка, что позволят ему адекватно взаимодействовать с носителями в ситуациях реального общения.

Марджи С. Бернс, специалист в области коммуникативного метода, пишет, что «язык является взаимодействием; это межличностная деятельность, и она имеет четкую связь с обществом. В этом свете изучение языков должно обращать внимание на использование (функцию) языка в контексте, как в языковом (то, что произнесено до и после), так и в социальном, или ситуационном (кто и что говорит, каковы социальные роли, в какой ситуации)» [206, с. 5].

Коммуникативный подход рассматривает в качестве своей цели преподавание коммуникативной компетентности, т.е. умения использовать язык для конструктивного общения. Коммуникативная компетентность включает в себя следующие аспекты владения языком:

- знание, как использовать язык в зависимости от целей и функций высказывания;
- знание, как правильно использовать язык в соответствии с ситуацией и участниками (например, когда использовать формальную и неформальную речь);
- умение создавать и понимать различные типы текстов (например, описание, отчеты, интервью, беседы);
- умение поддерживать разговор, несмотря на наличие ограничений в своем знании языка (например, за счет использования различных видов стратегий коммуникации). [207, с. 4].

Также необходимо отметить, что компетентность учителей напрямую зависит от

результата данного метода.

Есть ошибочное мнение, что коммуникативный подход – это просто означает разговор – и все, то есть ничего больше делать не надо. Во-первых, коммуникативная методика предусматривает развитие всех аспектов языка, в том числе и письма, во-вторых, без их равномерного развития не будет явного прогресса в разговоре. Кроме того, учитель должен грамотно строить свои высказывания так, чтобы в процессе разговора ученик узнавал что-то новое либо тренировал определённые грамматические структуры.

В настоящее время коммуникативный подход является основным методом в преподавании иностранных языков. Он нацелен, прежде всего, на формирование у обучающихся коммуникативной компетенции. Реализуется коммуникативный подход в ряде основных принципов: ситуативности, новизны, функциональности, речевой направленности, индивидуализации. Умелое использование данных принципов на занятиях способствует более успешному овладению учащимися навыками иноязычного общения и делает процесс обучения в целом более эффективным.

В свою очередь, отметим, что в научных источниках представлены различные толкования понятия «коммуникация». Коммуникация определяется как совместная деятельность людей, которые обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями и чувствами [3, с. 97]; определенная деятельность, обусловленная системой социально значимых норм и оценок, образцов и правил общения, принятых в обществе [77, с. 2].

С психологической точки зрения, «коммуникация» рассматривается как «сложный и многогранный процесс, который может выступать в то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процессе их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания» (Б. Парыгин) [165, с. 140].

Учеными (И. Зимняя [63], А. Леонтьев [90] и др.) установлено, что коммуникация имеет неизменно деятельный, диалогичный характер. Эти же черты присущи и общению. Аналогичных взглядов придерживаются и такие авторитетные зарубежные ученые, как Т. Парсонс [210] и К. Черри [203]. По мнению первого, коммуникацию можно рассматривать как общение, взаимодействие между людьми. К. Черри отмечает, что коммуникация – «это, в сущности, социальное явление», «социальное общение» с использованием многочисленных систем связи, выработанных людьми, среди которых главными, «несомненно, являются человеческая речь и язык» [203]. С. Самыгин и Д. Столяренко уточняют, что «общение – более узкое по объему, коммуникация – более

широкое по объему понятие – связь» [132, с. 43].

Проанализировав различные определения, мы пришли к выводу, что единого толкования понятие «коммуникация» не имеет. Но существуют два основных понимания этого термина: коммуникация в узком смысле как передача информации с использованием различных каналов и знаковых систем, как аспект общения и коммуникации в широком смысле – это общение между людьми.

Рассматривая понятия «коммуникация» и «общение», М. Каган приходит к выводу о том, что процесс общения может быть материальным, практическим, духовным, информационным, а коммуникация заключается только в передаче сообщений, то есть по большому счету она является преимущественно информационным процессом [76, с. 144]. Учеными «общение» определяется, как: один из видов человеческой деятельности (Б. Ананьев [4], А. Леонтьев [90] и др.); высшая психическая функция личности (Н. Андреева [5], Л. Петровская [111] и др.); средство формирования коммуникативных умений (Ю. Емельянов [57], О. Жорник [169], О. Мостова [101] и др.).

На основании вышесказанного, можно утверждать, что коммуникация и общение выступают основой осуществления коммуникативной деятельности человека, которая рассматривается как система последовательно реализуемых действий, каждая из которых направлена на решение определенного задания и является «шагом» в направлении к цели общения, то есть это сложный многоканальный феномен взаимодействия людей [71, с. 71].

При этом ученые (А. Богуш, Н. Гавриш) настаивают на необходимости осознания различий между общением и коммуникацией в коммуникативной деятельности, акцентируя внимание на том, что «жизнь в обществе требует умения действовать как с позиции субъекта, так и объекта деятельности, быть как участником информационного процесса (адресатом или адресантом), так и партнером в общении. Процессы общения (межличностного взаимодействия) и процессы коммуникации – восприятия и передачи вербальной информации (как непосредственно, так и через средства информации) выступают звеньями единой коммуникативной деятельности» [162].

На уровне человеческого общения средствами коммуникации становятся различные социально выработанные и зафиксированные в данной культуре знаковые системы, важнейшая из них – язык (речь устная и письменная). Значительную информационную нагрузку могут нести системы пара- и экстралингвистической коммуникации (интонации, паузы), оптико-кинетических знаков (жесты, мимика, пантомимика) и т. д.

Выделяют следующие основные функции коммуникации: побудительная (убеждение,

внушение, приказ, просьба), информативная (передача истинных или ложных сведений), экспрессивная (возбуждение или изменение характера эмоциональных переживаний), фатическая (установление или поддержка возможности коммуникативного контакта).

Можно говорить о различных видах коммуникации: формальной и неформальной, устной и письменной, межличностной и безличностной, непосредственной и опосредованной, планируемой и спонтанной (Н. Ващекин).

Процесс коммуникации нельзя сводить только к передаче информации, так как в условиях человеческого общения информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается. Таким образом, необходимо выявить специфику именно процесса обмена информацией.

Во-первых, общение нельзя рассматривать как отправку информации какой-то передающей системой или как прием ее другой системой, потому что, в отличие от простого «движения информации» между двумя устройствами, здесь мы имеем дело с отношением индивидов. Поэтому в коммуникативном процессе и происходит не простое «движение информации», а активный обмен ею.

Во-вторых, характер обмена информацией между людьми, определяется тем, что посредством системы знаков партнеры могут влиять друг на друга. Коммуникативное воздействие, здесь возникающее, есть не что иное, как психологическое воздействие одного коммуникатора на другого с целью изменения его поведения. Это означает изменение самого типа отношений, который сложился между участниками коммуникации [3, с. 97].

Таким образом, передача любой информации возможна лишь посредством знаков, точнее, знаковых систем. Существует несколько знаковых систем, которые используются в коммуникативном процессе. Различают: вербальную коммуникацию (как знаковая система используется речь) и невербальную коммуникацию (используются различные неречевые знаковые системы).

В вербальной коммуникации с помощью речи осуществляется кодирование и декодирование информации: коммуникатор в процессе говорения кодирует её, а реципиент в процессе слушания декодирует. К *вербальным средствам* общения относятся виды речевой деятельности: продуктивные (говорение и письмо) и рецептивные (аудирование и чтение).

К *невербальной коммуникации* относятся следующие средства: паралингвистические (интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность); экстралингвистические (стук в дверь, смех, плач, различные шумы); кинетические (жесты, мимика, контакт глаз); проксемические (позы, телодвижения, дистанция).

Ученые считают, что «коммуникативный процесс оказывается неполным, если мы отвлекаемся от невербальных его средств» [30, с. 14]. Так, к примеру, используя невербальные средства общения, учитель может: создавать положительный тонус общения, устанавливать и сохранять контакт; влиять на речевую активность учащихся; использовать эти средства с целью регуляции и оценки работы учащихся [Idem, с. 15-14].

Одной из функций человеческой коммуникации, имеющей свою специфику, является педагогическая коммуникация, которая стимулируется на трех уровнях человеческой активности: биологическом, социальном и духовном. Педагогическая функция коммуникации следует из потребности индивида быть признанным среди других и передать свое внутреннее бытие (социальный опыт, убеждения, любовь и ненависть к другим) [38, с. 47].

Есть основания говорить о всеобщем значении коммуникативной функции, реализуемой как в общественном, так и в индивидуальном бытии. Цель коммуникации – психологически присоединиться к другим людям, присоединить их к себе или друг к другу, то есть объединить.

Рассмотрим понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция», которые являются основными категориями в научно-понятийном аппарате предлагаемого исследования.

В Государственном стандарте к числу семи ключевых компетентностей отнесено умение общаться на государственном, родном и иностранных языках. А среди предметных компетентностей на первом месте стоит коммуникативная. «Коммуникативная компетентность» – способность личности использовать в конкретном виде общения знания языка, способы взаимодействия с людьми, окружающими ее и находящимися на расстоянии, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями» [46].

В работах А. Богуш [161], О. Мостовой [101], И. Щитовой [199] педагогическая категория «коммуникативная компетентность» рассмотрена в рамках усвоения норм и правил (культуры) родного языка в дошкольном или младшем школьном возрасте.

Коммуникативная компетентность – это высшая способность личности, которая позволяет решать проблемы, возникающие в различных жизненных ситуациях. Это конгломерат знаний, языковых и внеязыковых умений и навыков общения, приобретенных личностью во время естественной социализации, обучения и воспитания (по Ю. Емельянову [57, с. 3]).

Коммуникативная компетенция рассматривается как система внутренних ресурсов,

необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определённом круге ситуаций межличностного взаимодействия [75]. Как и всякое действие, коммуникативный акт включает в себя анализ и оценку ситуации, формирование цели и состава действия, реализацию плана или его коррекцию, оценку эффективности.

В соответствии с решениями Европейского Совета основной компетенцией на занятиях иностранного языка является коммуникативная компетенция, так как она обеспечивает приобретение учащимися умения обсуждать проблемы, доказывать свою позицию, формулировать собственный взгляд, адаптироваться в языковой среде. Она также способствует развитию критического и креативного мышления.

Иноязычная компетенция, согласно с общеевропейскими рекомендациями по языковому образованию, – это «способность функционировать в реальных условиях общения, то есть в динамическом обмене информацией, где лингвистическая компетенция должна приспособиться к приему большого объема информации как лингвистического, так и паралингвистического характера». При этом делается акцент на усваиваемость коммуникации, которая зависит как от готовности и желания коммуникатора идти на риск выражать свои мысли на иностранном языке, так и от его изобретательности по умению пользоваться собственным словарным запасом и известными ему грамматическими структурами для передачи сообщения» [104, с. 56].

Иноязычная коммуникативная компетенция трактуется И. Бим как «способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения». По мнению автора, иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции [16, с. 159–160].

На основании вышесказанного можем сделать вывод о том, что коммуникативная компетенция – это способность личности осуществлять общение на иностранном языке в непосредственной практической деятельности, применяя полученные знания, умения и навыки.

Основу коммуникативной компетентности составляют коммуникативная компетенция. Рассмотрим их более детально.

Теория и практика формирования коммуникативной компетенции разрабатывалась учеными Г. Андреевой [5], Л. Бахманом [201], Ю. Емельяновым [57], Л. Петровской [111] и др. Проблема развития коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка исследована в трудах И. Бим [16], И. Зимней [63], Е. Пассова [106], Е. Полат [114], Г. Роговой [119] и др.

Теорию коммуникативной компетенции в последние годы ученые активно рассматривают в контексте речевого поведения, установления сотрудничества, межкультурного диалога, координации действий, предотвращения конфликтов. Соответственно, большинство исследователей рассматривает способность людей к эффективному общению устной или письменной форме, на родном и на иностранных языках как существенный признак коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция (по мнению А. Хуторского [144]) включает:

- умение презентовать себя устно и письменно (написать анкету, заявление, резюме, письмо, поздравление и т. д);
- умение презентовать свой класс, школу, страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовать с этой целью знание иностранных языков;
- владение способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; умение выступить с сообщением, задать вопрос, корректно вести диалог;
- владение способами сотрудничества в группах; приемами действий в ситуациях общения; умение искать и находить компромиссы;
- владение положительными навыками общения в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе, основанными на знании исторических корней и традиций различных национальных общностей и групп [144, с. 63].

Выделяют такие составляющие коммуникативной компетенции: ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и жизненном опыте индивида;

- способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды;
- адекватная ориентация человека в самом себе – собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации;
- готовность и умение налаживать контакты с людьми;
- внутренние средства регуляции коммуникативных действий;
- знания, умения и навыки конструктивного общения;
- внутренние ресурсы, необходимые для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия.

По мнению ученых, коммуникативная компетенция представляет собой интегрированное бикультурное явление, составляющими которой являются различные

компетенции, способствующие эффективному изучению иностранных языков.

На сегодняшний день образовательная политика Совета Европы в сфере иностранных языков направлена на формирование коммуникативной компетенции. В статье Л. Низаевой [102] выделены следующие ее составляющие:

1) лингвистическая компетенция – это знание системы языка на всех уровнях, правил функционирования языковых единиц в речи, способность адекватно интерпретировать мысли другого человека и высказывать собственные суждения в устной и письменной форме;

2) социолингвистическая компетенция – знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, а также способность пользоваться языком в зависимости от условий речевой ситуации, коммуникативных целей говорящего;

3) социокультурная компетенция – знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, способность пользоваться языком в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета и т. д.;

4) стратегическая (компенсаторная) компетенция – способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке;

5) социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что иностранный язык (английский, немецкий, французский и т. д.) не должен восприниматься учащимися как отдельная учебная дисциплина. Он занимает более высокое положение, так как является неотъемлемой частью современной жизни, средством общения.

В общеобразовательных школах или частных языковых школах, где преподают иностранный язык, целью педагогов является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции и ее составляющих.

Так, например, другими исследователями (И. Бим Дж. Ван Эк, В. Рыжов Дж. Трим и др.) выделяются шесть составляющих коммуникативной компетенции (лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную, социальную и стратегическую).

Другие ученые (М. Канале, М. Свейн) считают, что структура коммуникативной компетенции включает грамматическую (связана с синтаксисом), социолингвистическую (касается социальной целесообразности), дискурсивную и стратегическую (ориентируется на прагматическую функцию коммуникации) составляющие [202, с. 9].

Д. Норманом была предложена такая модель коммуникативной компетенции: 1)

лингвистическая компетенция (состоящая из организационной, прагматической, функциональной и социолингвистической компетенции); 2) *стратегическая компетенция*; 3) *психомоторные умения*, когнитивные процессы. Позднее к этим составляющим коммуникативной компетенции он добавил *иллокутивную компетенцию* (способность должным образом формировать иллокутивный (языковой) акт (попросить что-то, запросить, проинформировать кого-то) в соответствии с ситуацией общения) [209]. По убеждению Н. Геза, составляющими коммуникативной компетенции являются: 1) вербально-коммуникативная компетенция; 2) лингвистическая компетенция; 3) вербально-когнитивная компетенция; 4) метакоммуникативная компетенция [41, с. 17].

Модель коммуникативной компетенции, предложенная В. Коккотом, состоит из: 1) фонологической компетенции; 2) лексико-грамматической компетенции; 3) социолингвистической компетенции; 4) страноведческие знания, навыки и умения, обеспечиваемые дискурсивной, иллокутивной и стратегической компетенциями. Следует отметить, что к страноведческой компетенции он относит и лингвострановедческую компетенцию – знания и правила использования таких иноязычных слов и высказываний, которые называют предметы, явления, факты, идеи, которых либо нет в своей стране, или называются они иначе, то есть безэквивалентных слов и выражений [99, с. 19–20].

Проанализировав предложенные исследователями модели коммуникативной компетенции, наиболее важными при изучении иностранного языка в общеобразовательной школе считаем лингвистическую и речевую. (см. рис. 1.1).



Рис. 1.1. Составляющие коммуникативной компетенции

Рассмотрим коммуникативные языковые и речевые компетенции более детально.

Коммуникативная лингвистическая (языковая) компетенция обеспечивает человеку возможность действовать на основе использования специфических лингвистических средств. Они, как указывает Л. Димова, складываются из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического. Особенность лингвистических компетенций заключается в том, что они «включают лексические, фонологические, синтаксические знания и умения и другие параметры языка как системы независимо от социолингвистического значения их вариантов и от прагматических функций их реализации» [53, с. 28].

Лингвистическая («lingvo» в переводе означает «язык», поэтому некоторыми исследователями она определяется как языковая) компетенция предполагает развитие новых языковых средств (фонетических, орфографических, лексических и грамматических) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения; овладение учащимися языковым материалом с целью использования его в устной и письменной речи [115].

Лингвистический аспект фонетики рассматривает звуковую сторону языка с точки зрения ее функций в процессе коммуникации. Поэтому лингвистический аспект иначе может быть назван функциональным.

Функциональный аспект фонетики как особая область лингвистического исследования был выдвинут русским лингвистом И. Бодуэном де Куртенэ (1845-1929) в 70-х гг. прошлого века. Бодуэн де Куртенэ полагал, что фонетика рассматривает, во-первых, материальную природу звуков (акустический и физиологический аспект) и, во-вторых, «роль звуков в механизме языка, их значение для чутя народа, не всегда совпадающее с соответственными категориями звуков по их физическому свойству и обусловленное, с одной стороны, физиологической природой, а с другой – происхождением, историей звуков; это разбор звуков с морфологической, словообразовательной точки зрения [25]. Вторая сторона фонетики (позже Бодуэн де Куртенэ назвал ее психофонетикой) и составляет её функциональный аспект. Он связан, как показал Бодуэн де Куртенэ, прежде всего с морфологией.

Идея Бодуэна де Куртенэ о двух сторонах фонетики получила широчайшее признание в лингвистике. Основываясь на идеях Бодуэна де Куртенэ, Л. Щерба (1880-1944), один из виднейших его учеников, создал оригинальную, глубокую фонетическую теорию, главным звеном которой является учение о фонеме.

В основе теории Л. Щербы лежит мысль о том, что звук может быть

непосредственно связан со значением.

Основная цель обучения языку в школе – обеспечение должного уровня речевой культуры говорящего. Достижение цели возможно лишь через овладение речевыми нормами всех языковых уровней, что для устной формы речи обеспечивается в первую очередь обучением орфоэпии, для письменной – орфографии. Для оптимизации процесса обучения необходимо пересмотреть и обновить языковедческий арсенал и отработать приемы работы с ним, т.е. актуализировать полученные ранее знания и автоматизировать приобретенные на их основе навыки.

При рассмотрении лингвистического аспекта обучения научной лексике, и в частности проблемы предъявления слов, необходимо учитывать принципы, способствующие скорейшему усвоению вводимых лексических единиц. Так, рассматривая особенности введения научной лексики на занятиях с учащимися-нефилологами, Е.Стемпковская выделяет принцип отражения деривационных связей вводимого слова, принцип отражения логических связей, принцип отражения грамматических характеристик слов [131, с. 6]. Очевидно, что учет указанных выше принципов существенно стимулирует усвоение учащимися научной лексики. К сожалению, объективные значения лингвистических явлений, лексических единиц, словообразовательных процессов, синтагматических, парадигматических и ассоциативных связей, характерных для языка специальности, зачастую носят для учащихся отчужденный характер. Как показала практика, интерес к новому слову или грамматическому явлению пропадает сразу после того, как стал ясен, по мнению учащихся, смысл предложения, в котором оно встречается. Таким образом, необходимо вывести объективные значения лингвистической информации на смысловой личностный уровень обучаемых, перевести их в личностные психические структуры.

Использование различных способов семантизации научной лексики позволяет насытить, уплотнить, разнообразить смысловое образовательное пространство, помогает учащимся найти в предлагаемом материале личностно значимый компонент и в результате эффективно овладеть заданным содержанием, порождая смыслы более высокого порядка. Лексико-грамматические конструкции, характерные для языка специальности, являются лингвистической базой для развития всех видов речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере общения. То есть, лексикология изучает индивидуальные свойства отдельных слов, а грамматика – общие правила комбинации отдельных языковых единиц, их употребления и понимания. Внутри грамматики принято выделять такие разделы, как морфология (наука о грамматических свойствах слова) и

синтаксис (наука о грамматических свойствах предложения и словосочетания).

Следующий не менее важный аспект – это социолингвистический. Социолингвистика (социологическая лингвистика) – раздел языкознания, изучающий связь между языком и социальными условиями его бытования. Социолингвистика тесно связана с такими лингвистическими дисциплинами, как психолингвистика и этнолингвистика. На стыке социолингвистики и экономической теории развивается такое направление исследований, как экономика языка.

Социолингвистика возникла в 1920-ом году (Афанасий Селищев), развитие получила в 1950-1970-е годы (Уриэль Вайнрайх, Уильям Лабов).

Предметом социологической лингвистики является широкий круг вопросов: язык и нация, национальные языки как историческая категория, социальная дифференциация языка, взаимосвязи между языковыми и социальными структурами, типология языковых ситуаций, определяемых социальными факторами, социальные аспекты многоязычия и т.п.

Метод социолингвистики представляет собой синтез методов и приёмов, применяемых в лингвистике и социологии, таких как фиксирование и анализ социально-обусловленных речевых актов, моделирование социально-детерминированной речевой деятельности с помощью социолингвистических правил, анкетирования, интервьюирования, социологических экспериментов и обработки их результатов с помощью аппарата математической статистики и т. п.

Несомненно, человек, владеющий родным языком, умеющий на нем общаться и добиваться успеха в процессе коммуникации заслуживает уважения. Однако без знания иностранного языка современный человек не всегда будет востребованным в профессиональной сфере, не сможет полноценно изучить интересующий его вопрос, будучи ограниченным лишь источниками на доступном ему родном языке. Сегодня, когда социальные изменения в обществе особенно заметны ввиду глобализации, значимость изучения иностранного языка в разы возросла и не подвергается сомнению. Но вопрос эффективности изучения и обучения иностранному языку остается актуальным. Несмотря на множество предлагаемых методик и подходов, далеко не каждому дается иностранный язык. А основная причина всему, как показывает опыт, все-таки отсутствие реальной мотивации. Исходя из мотивации, следует строить занятие. Зачастую в процессе обучения мы тратим время на ненужные грамматические структуры или предлагаем к изучению материал никак не связанный с целями изучения языка индивидом. А ведь если обучающийся видит, что предложенная информация вряд ли ему понадобится, это может послужить фактором, который снизит эффективность восприятия информации.

Английский язык сегодня в нашем сознании представляется в виде языка международного общения и на самом деле является таковым. Так, данный язык уже давно стал средством коммуникации в научном сообществе, в деловых кругах, на политической арене и в бытовой сфере общения. Следовательно, желание многих родителей отдать своего ребенка на языковые курсы или в школу с лингвистическим уклоном вполне объяснимо. Однако не стоит забывать и о самих детях, которые зачастую не имеют серьезной мотивации к изучению языка и принимают желание родителей как нечто просто «нужное», обязательное. Кроме того, знание иностранного языка, в частности, английского дети воспринимают как дань моде, что не может выступать в качестве серьезной мотивации к процессу изучения языка. Полагаем, что родители и преподаватели должны в первую очередь стимулировать желание и всячески поддерживать стремление к овладению иноязычным кодом общения.

Однако при изучении иностранного языка важно не забывать, что язык – это лишь средство общения, поэтому необходимо учитывать не только собственно языковые моменты, но также и уделять достаточно внимания культуре и традициям, свойственным носителям изучаемого языка. Еще В. фон Гумбольдт говорил: «Через многообразие языков для нас открывается богатство мира... Язык всегда воплощает в себе своеобразие целого народа» [31]. Так, посредством обучения иностранному языку через изучение социально-культурной или политической информации, излагаемой в новостных статьях, мы не только имеем возможность дать «техническую сторону» языка, но и расширить мировоззрение обучающегося, что является не менее важной задачей в процессе обучения.

С учетом того, что целью изучения иностранного языка является не только техническое владение им, а практическое применение полученных знаний в процессе коммуникации, важно делать акцент на содержательную сторону преподаваемого материала. И здесь преподавателю необходимо знать о цели изучения языка, о мотивах, побудивших учащегося окунуться в сферу иноязычного общения. Зачастую межкультурная коммуникация является спонтанной, незапланированной и происходит с участием большого количества людей. Разные территории проживания при межкультурной коммуникации порождают отсутствие общего фонда знаний ввиду территориального разделения этносов. Отсюда видим необходимость подготовить обучающихся реагировать не только на лексическую и структурную составляющую процесса коммуникации, но и на систему невербального общения, изучить жесты и общепринятые знаки, легко распознаваемые носителями того или иного языка. Это поможет приблизиться к «статусу» полноценного билингва. Изучение языка приводит к

изменению самого человека, это познание и принятие новых социальных и культурных моделей поведения и способов существования [68, с. 83].

Рассмотрим прагматические аспекты – это аспекты общения, связанные с влиянием субъектов общения друг на друга и выраженные в языке. Известны четыре вида таких аспектов:

1. Аспекты общения, связанные с адресантом.
2. Аспекты общения, связанные с адресатом.
3. Аспекты общения, связанные с отношениями говорящих.
4. Аспекты общения, связанные с ситуацией общения.

К аспектам общения, связанным с адресантом, относят открытую или скрытую цель высказывания, речевые стратегии и тактики, тип речевого поведения, установки говорящего; оценку говорящим фонда знаний, интересов, психологии, характера, способностей адресата; отношение говорящего к сообщению.

Аспекты общения, связанные с адресатом, включают интерпретацию речи, правила вывода скрытых смыслов, влияние высказывания на адресата, тип речевой реакции на полученный стимул (уход от прямого ответа, нападение).

Аспекты общения, связанные с отношениями говорящих, включают в себя жанр речевого общения и социально-этикетную сторону речи.

К аспектам общения, связанным с ситуацией речи, относят время, место и условия общения. От этих аспектов зависит интерпретация указательных слов типа *тут*, *теперь*, *этот*; влияние на тему общения места коммуникации: одна и та же тема будет по-разному выражаться, если мы в гостях, в больнице, у адвоката и т.д.

К компонентам коммуникативного акта, связанным со всеми четырьмя аспектами вместе, относят также социальный статус и коммуникативную роль.

Социальный статус – это одобряемый обществом образец поведения, обусловленный положением говорящего на социальной иерархической лестнице (чаще всего его должностью: например, начальник – подчинённый; хотя некоторые исследователи относят к социальному статусу и главенствующую роль в семье и системе образования: родители – дети, преподаватель – студент, учитель – ученик). Статус характеризует место человека на вертикальной оси: высокое или низкое положение занимает личность в обществе.

Коммуникативная роль – это система коммуникативного поведения, обусловленная какими-либо характеристиками адресанта, ситуацией общения или установками говорящего. К постоянным или долговременным характеристикам человека относят пол, возраст, положение в семье, профессию (таковы роли мужа, отца, сына, слесаря, студента

и т. п.). Кроме этого, роль может быть навязана ситуацией, в которой оказывается личность (роли пассажира, покупателя, пациента и т. п.). Ролевое поведение подчиняется определенным социальным нормам, в большинстве случаев неписанным, но достаточно строгим и общеобязательным. Существование этих норм проявляет себя в том случае, когда они нарушаются. Мы интуитивно чувствуем эти нарушения и иногда бурно на них реагируем.

Статусно-ролевое общение основано на ожиданиях того, что языковая личность будет соблюдать речевые нормы, свойственные ее положению в обществе и определяемые характером взаимоотношений с собеседником. От ребенка ждут послушания, от старца - мудрых суждений, от преподавателя - знаний в области преподавания, от студента - желания эти знания получить. Каждая роль состоит из специфического набора прав и обязанностей. Представления о типичном исполнении той или иной роли складываются в стереотипы ролевого поведения. Они формируются на основе опыта, частой повторяемостью ролевых признаков, характеризующих поведение, манеру говорить, двигаться и т. п. Так в сознании членов общества кристаллизуется представление о том, каким должно быть исполнение той или иной роли.

Прежде чем рассматривать языковую компетенцию, хотелось бы уделить внимание межкультурному аспекту, который ориентирован на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в развитии личностной (профессиональной) социализации учащихся в современном поликультурном пространстве при обучении иностранным языкам в школе.

Иноязычное образование встроено в парадигму общего образования в совокупности достижения личностных, метапредметных, предметных результатов учебной деятельности. Как следствие, иноязычная коммуникативная компетенция, понимаемая как способность осуществлять общение в определенном социокультурном контексте, получила более расширенную интерпретацию. Способность осуществлять иноязычное общение в свете современных требований образования (а также в связи с переходом на компетентностную основу обучения) понимается уже в широком смысле межкультурной коммуникации. При этом «продуктом» формирования такой коммуникативной компетенции становится выпускник, способный и готовый корректно начать и грамотно поддержать межкультурный диалог с позиций собственной национально-культурной идентичности. Такой участник общения выступает в качестве комплексноличностного медиатора межкультурного диалога, обладающего полным комплексом коммуникативных, личностных, метакоммуникативных, метапредметных, а

также национально-гражданских интенций и умений.

Столь широкое понимание цели обучения иностранным языкам является достаточно новым в современном образовании и потому не лишенным трудностей в реализации на практике. В большинстве случаев обучение предмету «Иностранный язык» исчерпывается развитием коммуникативных умений, то есть формированием исключительно лингвистической компетенции, не затрагивая должного развития личностных качеств, обучающегося как представителя национально-культурной общности в современной поликультурной среде. Как следствие, развитие лингводидактики именно с позиций межкультурного подхода к иноязычному образованию, сущностью которого является межкультурное общение, представляется особо важным и актуальным [44].

Межкультурное общение как процесс сопричастия различных культур сопряжено с трудностями адекватного взаимопонимания. Вступая в контакт с иной ментальностью, национальная культура реализует субъективную концептуальную картину мира в рамках своего самосознания. При этом доминирующую роль в интерпретации инокультурной информации играет общее (коллективное) знание, организованное по принципу стереотипного мышления [43].

Учитывая вышеизложенное, можно определить интеркультуру как способность участников межкультурного диалога добиваться понимания путем осознанного преодоления стереотипного содержания общего знания в ходе индивидуального формирования интеркультурного знания. Понимая национальную культуру в межкультурном общении как общенациональное знание ее носителей, следует, однако, особо указать на деятельностный потенциал интеркультуры, проявляющий себя как способность преодолевать, анализировать, размышлять, т.е. активизировать культурный потенциал личности. Иными словами, интеркультура выступает как своего рода компетенция коммуникантов преодолевать межкультурное непонимание. В контексте межкультурного подхода к обучению иностранным языкам интеркультуру можно, таким образом, понимать как основу межкультурной компетенции обучаемых.

В научный оборот термин «языковая компетенция» введен Н. Хомским, который характеризовал его как «идеальное знание говорящего-слушателя о своем языке»; «способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения» [26]. Почвой языковой компетенции, по мнению автора, являются врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность

ребенка «конструировать для себя грамматику» – правила описания предложений, которые воспринимаются в языковой среде [141].

Следует отметить, что исследователи рассматривают «языковую компетенцию», как психологическую систему, которая включает два основных компонента: языковой опыт, накопленный человеком в процессе общения, и деятельность; и знания о языке, усвоенные в процессе специально организованного обучения (О. Божович); «...владение лексикой, грамматикой, умение адекватно воспринимать и порождать текст» (А. Леонтьев); «свободное высказывание своих желаний, намерений, а также пояснение смысла и состава своих действий при помощи речевых и неречевых средств» (Т. Пироженко) [178]; усвоение, осознание языковых норм, которые исторически сложились в фонетике, лексике, грамматике, орфоэпии, семантике, стилистике и адекватное их использование в практической деятельности [179].

А. Богуш выделены структурные компоненты языковой компетенции, которые отвечают уровням системы языка: фонетический, лексический, грамматический.

Лексическая компетенция – наличие определенного запаса слов в рамках профессионального развития, способность к адекватному использованию лексем, целесообразное употребление образных выражений, поговорок, пословиц, фразеологических оборотов.

Фонетическая компетенция – правильное произношение всех звуков делового языка, звукосочетаний в соответствии с орфоэпическими нормами, ударениями, хорошо развитый фонематический слух, который позволяет дифференцировать фонемы; владение интонационными средствами выразительности речи (темп, тембр, сила голоса, логическое ударение и т.д.).

Грамматическая компетенция – неосознанное употребление грамматических форм родного и иностранного языка согласно законам и нормам грамматики (род, число, падеж и т.д.), чувство грамматической формы, наличие коррекционных навыков относительно правильности употребления грамматических форм [161, с. 13].

Второй составляющей коммуникативной компетентности является **речевая компетенция**, которая означает развитие коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме). Это владение способами формирования и формулирования мыслей с помощью иностранного языка, а также способность практически использовать язык в процессе общения в определенных речевых ситуациях. Целью этой компетенции является научить пользоваться языком, а не просто сообщать знания о нем. При коммуникативном обучении все упражнения должны быть по

характеру речевыми, то есть упражнениями в общении [115].

По утверждению ученых (М. Бахтин, Д. Девидсон, М. Кабардов, О. Митрофанов и др.), речевая компетенция является ничем иным, как знаниями правил выражения умственного содержания при помощи определенного языка и владения необходимыми для этого вида деятельности операционными структурами и навыками их реализации; – это языковая система в действии, использование ограниченного количества языковых средств, закономерностей ее функционирования для построения высказывания [171].

Речевая компетенция, по мнению А. Богуш, – это умение адекватно и уместно практично пользоваться языком в конкретных ситуациях (высказывать свои мысли, желания, намерения, просьбы и т.д.), использовать для этого как языковые, так и неязыковые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи [161, с. 13]. Речевая компетенция, продолжает автор, определяется, как усвершенствование коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности – слушании, говорении, чтении и письменной деятельности; умение планировать свое речевое и неречевое поведение, умение использовать стилистические богатства родного языка [Idem, с. 53].

Таким образом, **коммуникативная компетентность** рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определённом круге ситуаций межличностного взаимодействия. Как и всякое действие, коммуникативный акт включает в себя анализ и оценку ситуации, формирование цели и состава действия, реализацию плана или его коррекцию, оценку эффективности.

коммуникативная компетенция учащихся – интегративное личностное образование, сформированное на основе теоретических знаний, практических умений, ценностных ориентаций, интегративных показателей культуры речи и стиля общения, приводящее к осуществлению качественной коммуникативной деятельности и реализации ее ведущих функций и приобретаемых ими в ходе естественной социализации, обучения и воспитания.

Наиболее продуктивно изучение иностранного языка, на наш взгляд, происходит в игровой деятельности.

1.2. Игровая ситуация как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся

Анализ педагогической теории и практики убеждает в том, что в условиях современной общеобразовательной школы традиционный подход к обучению не всегда

себя оправдывает, поскольку не обеспечивает должным образом интенсивного овладения системой знаний. Общий темп изучения материала и объем знаний предназначен для усвоения учеником среднего уровня, большое количество знаний учащиеся получают в готовом виде через учителя.

Современные требования к будущему педагогу устанавливают необходимость модернизации технологий его обучения, что существенно меняет подходы к учебно-методическому и организационному и техническому обеспечению учебного процесса. Требованием стандартов к организации учебного процесса в школе является способность обучаемых к самоорганизации и самообразованию. Общая тенденция совершенствования методов и форм обучения состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность обучаемых и максимально развивать их самостоятельность.

Согласно профессиональному стандарту педагога [118], «он должен быть готов к переменам, мобилен, способен к нестандартным трудовым действиям, ответственным и самостоятельным в принятии решений». Обучаемые должны приобрести целостный опыт решения предметных и профессиональных проблем, осознавать постановку задачи, оценивать новый опыт, контролировать эффективность собственных действий через развитие навыков самостоятельной работы [29].

Ученые определили недостатки применения различных методов и технологий обучения (в первую очередь, это касается изучения иностранного языка): программы были скучны и малоинтересны, обучение ограничено техническими возможностями, фиксация и деление учебного материала на учебные единицы возможно не для всех видов обучающих материалов, индивидуализация в обучении не достигала необходимо эффекта.

Принимая во внимание указанные недостатки, значительный процент образовательных программных приложений в настоящее время уже основывается на теории конструктивного обучения.

Термин «конструктивизм» впервые начал использоваться Ж. Пиаже в конце 1960-х гг. и далее приобрел распространение в 1980-е гг. для обозначения теоретических и методологических схем, акцентирующих роль прошлого опыта, категоризации, установок и схем в процессе восприятия, роль языка, дискурсов и других культурных практик в построении картины мира, роль социальных, исторических и культурных факторов в производстве научных знаний [145].

Конструктивизм – это педагогическая философия, ключевая идея которой заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. Можно лишь только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и

самовозрастания знаний учащихся. С более общих позиций конструктивизм отражает достаточно простую истину: на протяжении всей жизни каждый из нас конструирует свое собственное понимание окружающего мира. Именно поэтому каждый из нас уникален своим видением мира, своими убеждениями, своим мировоззрением. Именно поэтому нам интересна оригинальная точка зрения другого человека, именно поэтому очень важно оставаться самим собой, со своим почерком и стилем.

Согласно Ж.-Ж. Пиаже [112], это именно та стартовая позиция, с которой и начинается конструирование нового знания у ребенка путем преодоления когнитивного конфликта между внутренней сложившейся структурой (опытов) и внешней неизвестной реальностью. Устранение этого конфликта восстанавливает так называемую временную когнитивную стабильность (или когнитивное равновесие), характеризующуюся сконструированным знанием на базе прежней когнитивной структуры. Особую значимость сложившейся когнитивной структуры (прежнего опыта) в конструировании новых мыслительных структур подчеркивали позже Дж. Брунер, Н. Хомский и др.

Определяющей сущностной характеристикой конструктивистской дидактики является деятельностный подход и опора на активность обучающегося.

Существует два направления конструктивизма по отношению к обучению – когнитивное и социальное.

В теории когнитивного конструктивизма основной функцией педагога является оказание помощи обучающимся в выработке активной позиции в процессе обучения и создании существенных связей между имеющимися знаниями и конкретным процессом получения новых знаний. Тогда роль ученика сводится к созданию собственных понятий и осознанию своих возможностей. То есть, когнитивно-конструктивистское течение берет за основу генетическую эпистемологию, операциональную концепцию или синтетический подход к исследованию психики Ж.Пиаже. В области обучения наиболее известным теоретиком когнитивно-конструктивного течения является С. Пейперт [109], который охарактеризовал конструктивистский подход как «комплексный», так как предполагает целостность и интегрированность материала.

Когнитивное конструирование – субъективная форма познавательной активности учащегося в образовательном процессе. Что касается когнитивного обучения – механизм социализации интеллекта обучающегося, индуцируемый когнитивно-конструирующей деятельностью.

В наше время больше внимание сосредоточено на конструктивном обучении, которое частично обсуждалось в работах Л. Выготского, П. Гальперина, В. Кудрявцева,

Т.Кудрявцева, Б. Бим-Бада, Д. Эльконина, М. Махмутова, в практико-ориентированных работах автора Н.Шаталовой и Ф. Бунятовой, а также С. Пайперт.

Однако в условиях развития современного (электронного) обучения больший интерес представляет социальный конструктивизм. Большинство американских ученых в своих работах отмечают Л. Выготского [35] как родоначальника социального конструктивизма.

Концептуальные положения педагогики социального конструктивизма – целенаправленное саморазвитие и «самопостроительство» личности в ходе ее активного взаимодействия с обществом и окружающей средой в течение всей жизни человека, активность личности в учении, и неэффективность передачи знаний обучаемому в готовом виде, значимость знаний, наделенных личностным смыслом, необходимость создания условий для саморегулируемого познания, сотрудничество и очень «мягкое» управление учением со стороны педагога [110].

Конструктивизм рассматривает позицию обучаемого как активную, самоуправляемую, построенную преимущественно на собственной конструктивной активности, лишь ситуационно управляемую извне учителем. Современный взгляд зарубежных исследователей и методистов на организационные аспекты педагогического процесса выражается в том, что учитель создает условия для саморазвития своего ученика, оказывая ему помощь в случае необходимости, но не дает готовых знаний, моделей, алгоритмов и способов решения задач. Деятельность учителя направлена на формирование самостоятельности каждого ученика посредством управления самостоятельным конструированием им своего опыта, что приводит к развитию навыков метапознания.

Термин «метапознание» – способность анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своей познавательной деятельностью – ввел Джон Флейвел [205] в 1976 году.

Как отмечает Н. Шаталова [150] конструктивное обучение включает в себя такой процесс, как самопознание проблемы. Это очень важно для самого процесса обучения, так как обучение взаимосвязано с решением педагогических задач разного характера, а их, прежде всего, важно увидеть, изучить, сопоставить с ранее встречающимися. Процесс конструктивного обучения способствует развитию конструктивного мышления, которое в конечном счете приводит к изменению схем деятельности и мысли.

Изучив теоретические основы развития конструктивизма [149], пришли к выводу, что конструктивное мышление – это вид мыслительного процесса, направленный на

решение проблемных ситуаций, путем выдвижения гипотез и конструирования алгоритмических действий.

Суть конструктивного мышления заключается в том, что оно не приводит лишь к одному верному выводу, оно указывает на возможность рассмотреть несколько вполне равноценных выводов и выбрать из них наиболее предпочтительный.

Использование социального конструктивизма помогает глубже осознать и структурировать саму учебную деятельность (предвидение различных проблем, выбор целей, организация действий). Умение структурировать зависит от умения распознавать ситуации, когда новая задача похожа на старую, решение которой уже известно. Поэтому с позиции ученика конструктивное обучение дает новый импульс к поиску новых технологий и приемов в области обучения на основе самоанализа, рефлексии и интуиции при совместной деятельности.

Согласно теории социального конструктивизма, учащийся является полноправным участником процесса обучения со своими собственными мнениями и представлениями об окружающем мире, учебный материал представляется от «общего к частному», с акцентом на обобщенных понятиях и умениях, важными являются рассуждения обучающихся, сознательно исправленные ими ошибки, подлежат оценке все продукты учебно-познавательной деятельности обучаемых, показывающие не только результаты обучения, но и усилия, приложенные учениками к конструированию нового знания и их прогресс в обучении.

Родоначальниками и сторонниками социального конструктивизма являются К.Герген, Р. Харре, Дж. Шоттер, П. Бурдье, Н. Луман, П. Бергер, Т. Лукман и др. Социальный конструктивизм представляет собой направление в социальных науках, признающее первостепенную роль дискурса и отношений между людьми в конструировании мира и собственного Я. Социальный конструктивизм критикует подходы, основанные на превосходстве одних теоретических конструкций над другими. В отличие от других видов конструктивизма социальный конструктивизм настаивает на том, что индивид конструирует реальность не индивидуально в своем сознании, а совместно с другими в процессе социальных практик [135].

Конструирование представлений о реальности и системы ценностей происходит посредством языка в процессе общения с другими людьми. Теоретические конструкции являются результатом соглашения внутри социальной группы. По мнению Н. Лумана, само общество тоже является социальным конструктом, продуктом отдельных коммуникативных актов. Ученый утверждает, что социальные системы являются операционально

замкнутыми, самореферентными, инореферентными системами. Социальные системы способны к трансформации через интерактивность, коммуникацию [92].

Социальный конструктивизм широко распространен в психологии образования, педагогике и применяется в теориях обучения. Социальный конструктивизм наряду с бихевиоризмом, социальной педагогикой и конструктивизмом является одной из основных теорий детского развития, возникшей на основе концепции когнитивного развития Жана Пиаже.

Сущность социально-когнитивного конструктивизма как педагогической философии инновационной модели профессионального образования заложена в его определении, которое интегрировало основные направления развития современной философии конструктивизма.

Социально-когнитивный конструктивизм трактует образовательный процесс как интеракционную систему когнитивного обучения, в котором когнитивная активность субъектов этого процесса является главным условием его эффективности, а социализирующее знание предстает как базовый элемент когнитивного конструкта профессиональной или социальной компетенции.

С позиции социально-когнитивного конструктивизма когнитивный конструкт профессиональной компетенции предстает как динамически развивающаяся система, динамизм функционирования и развития которой обеспечивают другие ее элементы: интерпретация знания; рефлексия прагматики социализирующего знания; рефлексия смысла знания и т.п.

Тотально ускоренное развитие науки обнаружило повышенные требования к человеку, вследствие чего возникла потребность в формировании конструктивной личности. Личности, в которую заложены механизмы самореализации, саморазвития, саморегуляции и другие, необходимые для становления самобытного образа, для диалогичного взаимодействия с людьми, культурой, цивилизацией.

Считая за основу формирования конструктивных навыков моделирование, планирование и конструирование деятельности в стандартной и нестандартной обстановке, можно сказать, что идея формирования конструктивных навыков не противоречит современным тенденциям в образовании, она скорее дополняет, а в некоторых направлениях обобщает и систематизирует общепринятые установившиеся концепции в обучении и воспитании вообще.

Основная идея теории конструктивизма (J. Bruner) состоит в том, что обучение – активный процесс, в котором обучаемый конструирует новые идеи и понятия, основанные

на своих прежних знаниях. Обучаемый, подбирает информацию, выдвигает гипотезы и принимает решения, опирающиеся на познавательные структуры. Познавательные структуры (логические построения, мысленные эксперименты) обеспечивают приобретение опыта и позволяют человеку «шагнуть за рамки имеющейся информации» [50].

Каждый человек в современном мире включен в творческий процесс. Конструктивное обучение, несомненно, включает в себя творческий процесс. Творческая конструктивность – это сбор научных данных, изобретательская активность, функциональность, скорость выработки новых технологических решений.

В противоположность традиционным теориям, согласно которым знание сообщается от учителя ученику путем прямой инструкции, конструктивистская теория учения понимает учение, как процесс самоорганизации знания, которое происходит на основе построения смыслов и действительности каждым отдельным учащимся и тем самым является индивидуальным и непредсказуемым.

Учитель должен создать многообразное окружение (среду) по возможности богатую, мультимодальную, интересную и ориентированную на коммуникацию. Эта игровая среда с одной стороны обращена к опыту, уже имеющемуся у ребенка, с другой содержит в себе загадки и потенциальные открытия. Среда должна привлекать детей, побуждать их к поиску, исследованию, самоориентации, к обнаружению проблем и поиску их решений.

Устранение различных противоречий возможно при условии изменения технологии традиционного обучения на игровое. Игровое обучение рассматриваем как обучение, в процессе которого учащиеся под руководством учителя, проявляя инициативу, самостоятельность и состязательность, вступают в активную познавательную деятельность в игровой форме и овладевают знаниями, умениями и навыками; имитируются признаки, качества, состояния, проявляются способности, умения, необходимые для дальнейшей жизнедеятельности [73].

С начала появления игр как способа передачи информации о реальной деятельности для обучения, также находят свое отражение в книге Д. Эльконина *“Психология Игры”* [154]. Автор трактует игру как деятельность, возникающую на определенном этапе, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых. Также им доказано, что первые игры возникли еще в первобытных общинах, которые выступали как средство обучения, передачи информации. В это же время появляются и ритуальные игры.

С переходом от первобытнообщинного общества – к рабовладельческому и феодальному обществу ритуалы и обряды перестают играть столь важную роль в жизни общества. В играх появляются две основные разновидности: игры – театрализованные, в виде представления, и спортивные игры. Игра становится важнейшей частью досуга народа. В них проявляется ловкость, смекалка, юмор участников. Долгое время единственной формой существования игры была – детская игра. Однако в настоящее время игра приобретает большое значение в подготовке не только детей, а также переподготовке взрослых.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: игра является предметом изучения различных наук. Игра, есть вид развивающей деятельности, форма освоения социального опыта, одна из сложных способностей человека. А игровые технологии являются составной частью педагогических технологий.

Об обучающих возможностях использования игрового метода известно давно. Поэтому предметом исследования в данной работе является игровая ситуация (игра) – методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. Внедрение этого приема в учебный процесс способствует достижению целей обучения диалогической и монологической речи, активизирует речемыслительную деятельность школьников, формирует у них навыки и умения самостоятельно выражать мысли, а также образованию и воспитанию учащихся средствами иностранного языка.

Многие ученые, разрабатывающие методику обучения иностранным языкам, справедливо обращали внимание на эффективность использования игрового метода. Это объясняется тем, что в игре проявляются особенно полно и порой неожиданно способности любого человека, а ребенка в особенности. Анализ психолого-педагогической литературы по теории возникновения игры в целом позволяет представить спектр ее назначения для развития и самореализации учащихся.

Игра – разновидность общественной практики, действенное воспроизведение жизненных явлений вне реальной практической установки. Она всегда выступает в двух временных измерениях: в настоящем и будущем, даря сиюминутную радость, а также служит удовлетворением назревших актуальных потребностей личности. В ней моделируются жизненные ситуации, закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных и творческих функций.

В общественной практике последних лет в науке понятие игры осмысливается по-новому, как общественная, серьезная категория. Дидактическое значение игры доказывал еще К. Ушинский. Педагогический феномен игры учащихся истолкован в трудах А.Макаренко, В. Сухомлинского, Д. Эльконина и др. Ценными являются и практические исследования таких ученых, как Н. Аникеев, В. Смирнов.

По мнению психолога А. Леонтьева [90], мотивация, создаваемая игрой, должна быть представлена наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической мотивацией.

В психологической концепции А. Леонтьева [Ibidem] и Д. Эльконина [154] игра определяется как деятельность, предмет и мотив которой лежат в самом процессе ее осуществления. В их исследованиях доказывается, что именно игра имеет большие возможности для развития интеллекта ребенка. Д. Эльконин определял игру как социальную по своей природе деятельность, возникшую из условий жизни ребенка в определенной социальной среде.

Игра признается и исследуется мировым психологическим сообществом в качестве важного компонента культурного развития ребенка: как детская традиция (В. Мухина), как практика воспитания (Е. Субботский, Дж. Брунер), как неотъемлемая часть образа жизни и культуры народа (И. Кон), как способ передачи этнокультурного опыта, который обеспечивает инкультурацию ребенка (М. Мид).

Определяя игру как особый тип деятельности, который представляет собой совокупность сознательных действий, объединенных единым мотивом, С. Рубинштейн считает: «Игра – это деятельность, это значит, что игра является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности» [128, с. 251].

И. Кон [88] понимает игру как обобщенную модель формирования «самости» ребенка, способ сбора в ней «своего Я», важнейшую универсальную форму, в которой происходят «мощные процессы самоодухотворения, самопроверки, самоопределения, самовыражения, самоутверждения и самореабилитации».

По мнению выдающегося психолога и исследователя теории игр Д. Эльконина [154], игра как отражённая модель поведения, проявления и развития сложных самоорганизующихся систем, включает в себя альтернативные сценарии различных процессов жизни. Но в любой игре заложены «свободные» основы самовыражения, импульсы творческих ходов, выборов, предпочтений.

В. Сухомлинский [139] писал, что без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Наиболее интенсивное развитие личности ученика происходит не

на уроке, а в сфере свободного общения, досуга, труда, любимых занятий и в игре. Именно в ней раскрывается перед детьми окружающий мир, проявляются творческие возможности личности.

Поскольку задачей нашего исследования является организация игровых ситуаций в процессе формирования коммуникативной компетенции учащихся, мы предлагаем рассмотрим термин «педагогическая ситуация».

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к трактовке этого термина. Н. Гузий рассматривает педагогическую ситуацию как фрагмент педагогической деятельности, содержащей противоречия между достигнутым и желаемым уровнями воспитанности учащихся и коллектива, которые учитывает учитель в выборе способов воздействия для стимулирования развития личности [58, с. 59]. Н. Кузьмина определяет педагогическую ситуацию, как «реальные обстоятельства в учебной группе и в сложной системе отношений и взаимоотношений учеников, которые необходимо учитывать при принятии решения о способах влияния на них» [99, с. 216].

По мнению Г. Балла, педагогическая ситуация возникает тогда, когда стремление к любой цели встречает преграды и возникает потребность преодолеть, чтобы достичь поставленной цели [15].

Л. Спирин [130] отмечает, что педагогическая ситуация помогает выявить сущность явлений обучения и воспитания и путей достижения педагогических целей, поэтому педагогическую ситуацию можно считать комплексом условий педагогической деятельности, возникающей в процессе учебно-воспитательной работы.

Педагогические ситуации – это такие ситуации, отмечает Н. Селиванова [126], которые можно использовать с целью накопления и обогащения положительного, полезного опыта учащихся. Такие ситуации в учебно-воспитательном процессе или же возникают сами, или создаются педагогом [204, с. 26–30]. В нашем исследовании мы опираемся на мнение И. Зязюна, который считает, что каждая педагогическая ситуация может быть смоделирована по-разному, однако эффект воспитания будет непосредственно зависеть от знаний педагога, его способностей [177].

Ситуация, как система взаимоотношений, не рождается произвольно. Учащимся можно задать определённые ситуативные позиции, сама же ситуация возникнет и будет функционировать на их основе, а это при управляемом обучении позволяет заранее планировать необходимые ситуации. Итак, ситуация – это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных

взаимоотношений субъектов общения, отражённая в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций, общающихся [106].

Интересны мнения о коммуникативно-игровых ситуациях, которые служат средством развития личности учащихся. Л. Кондрашова считает, что в школьной практике необходимо моделировать имитационно-игровые ситуации, активизирующие не только информационный, но и процессуальный аспекты общения, что, в свою очередь, предполагает непосредственное участие школьников в учебной и воспитательной деятельности [84, с. 144]

Взаимосвязь игры и коммуникации отмечает и О. Газман [38]. Учёный считает, что игра для подростков остается наиболее освоенной деятельностью, в ней они чувствуют себя уверенно: владеют способами, приемами общения, умеют ставить цели, согласовывать действия, предвидеть результат. Игра как социально-культурное явление реализуется в общении. Через общение она передается, общением организуется, в общении функционирует. Игра порождается специфической потребностью – потребностью в общении.

Именно в процессе игры создаются возможности для проявления личной активности, демонстрации своих потенциальных способностей, качеств и навыков общения. Игра дает свободу действий и выбора, возможность самоопределиться, думать и выражать свои мысли, контролировать эмоции, познавать самих себя. Она позволяет каждому подняться над личными проблемами во взаимодействии с окружающим миром [174].

Общение в школе несет в себе более глубокую функцию, чем просто контакты между людьми. В. Грехнёв придерживается позиции, согласно которой одним из лучших способов организации активного общения на уроке является деловая или ситуативно-ролевая игра, потому что в таких играх осуществляется формирование положительных установок на овладение и практическую проверку знаний учащихся, отработку определенных умений и навыков. В игре осуществляется психологическая адаптация учащихся друг к другу [47, с. 24].

Особенностью коммуникативных ситуаций является то, что учитель должен создавать такие учебные условия, которые позволяют раскрыть и реализовать коммуникативные способности учащихся. Разновидности коммуникативных ситуаций – это: коммуникативные игры, коммуникативные имитации, свободное общение.

Игра – своеобразная школа общения, в ходе которого ребенок усваивает нормы свободного, творчески преобразовательного поведения. Использование в образовательном процессе игровых ситуаций позволяет создать точную модель общения, поскольку

предполагает подражание действительности.

Общение учащихся друг с другом – очень сложное и тонкое явление. Неэффективность общения может быть связана с полным или частичным отсутствием того или иного коммуникативного умения, например, умения ориентироваться и вести себя в конкретной ситуации.

Коммуникативные игры (communication games) – задания типа «information gap», которые имеют различные формы: picture gap (у учеников имеются почти одинаковые рисунки, некоторые изображения отличаются; различия нужно обнаружить при помощи вопросов, не видя рисунка партнера, – matching tasks); text gap (у учеников имеются одинаковые тексты или фрагменты одного и того же текста, где подробности, присутствующие в тексте одного ученика, отсутствуют в тексте другого; недостаток информации нужно восполнить – jig-saw reading); knowledge gap (у одного ученика имеется информация, которой нет у другого, ее нужно восполнить – complete-the-table tasks); belief/opinion gap (у учеников имеются разные убеждения, но нужно выработать единое мнение); reasoning gap (у учеников имеются разные доказательства, которые важно собрать вместе и сопоставить).

Коммуникативные имитации (communicative simulations in roleplays and problem-solving) – задания предполагают наличие проблемной ситуации, коммуникативной задачи общения и отношений среди обучаемых; присутствие борьбы за мнение, принятие решений между обучаемыми с присущим для каждого речевым поведением и разрешением той или иной проблемы. При работе над обсуждаемой проблемой применялись задания типа «перенос информации» (“information transfer”) и проблемные речемыслительные задания, основанные на: последовательности действий (sequencing); причинно-следственном рассуждении (cause-and consequence reasoning); критическом мышлении (critical thinking); предположении (hypothesis); догадке (guessing); классификации (classification); нахождении сходств и различий (comparison and contrast); ранжировании по порядку (rating); открытию (discovery); интерпретации (interpretation); умозаключении (inferencing); суждении (judgement); исключении лишнего (odd-one-out).

Свободное общение (socialisation) предполагало наличие темы обсуждения с выявлением межличностных отношений внутри группы обучаемых и свободный обмен мнениями, высказывание собственных точек зрения для поддержания темы разговора.

Анализ проблемы в педагогической теории и практике позволил сформировать ряд подходов к классификации игровых ситуаций или игровых упражнений. Предложенная классификация является попыткой отразить все характеристики игры и представить ее как

эффективный метод обучения на уроке английского языка. В исследовании мы использовали игровые упражнения, они имеют большой методический потенциал: обеспечивают мотивацию учебной деятельности, создают эмоциональную и позитивную атмосферу обучения, благоприятные условия для коллективного взаимодействия при выполнении игровых и учебных задач. Под игровым упражнением мы понимаем такое упражнение, целью которого является формирование, совершенствование и развитие навыков и умений учащихся в различных видах речевой деятельности путем многократного и разнообразного выполнения речевых или языковых действий, которые становятся личностно значимыми для субъекта обучения, поскольку являются мотивированными участием в игровой деятельности.

Рассмотрим разновидности игровых упражнений по степени значимости их на занятиях английского языка:

1) по функциям:

- учебные – способствуют развитию общих учебных умений и навыков, таких как память, внимание, восприятие информации различной модальности; развитию навыков владения родным и иностранным языками;
- воспитательные – моделируют поведение в игровых моделях жизненных ситуаций;
- учебно-воспитательные – способствуют овладению иностранным языком, учитывая аспект воспитания;
- развлекательные – создают благоприятную атмосферу на занятиях, превращая урок в увлекательное путешествие;
- коммуникативные – объединяют учащихся в единый коллектив, помогают установлению эмоциональных контактов, способствующих формированию навыков и умений общения;
- развивающие – способствуют гармоничному развитию личных качеств для активизации резервных возможностей.

2) по психологическому влиянию:

- релаксационные – снимают эмоциональное напряжение, вызванное нагрузкой на нервную систему при обучении;
- стимулирующие – стимулируют процессы мышления, запоминания, воспроизведения действительности (имитационные);
- направляющие – побуждают ученика к действию на уроке;

3) по дидактической цели речи:

- направлены на овладение монологической речью, то есть связным непрерывным

высказыванием одного человека, адресованным одному или нескольким собеседникам;

- направлены на овладение диалогической речью, то есть способствуют формированию процесса непосредственной беседы двух партнеров, не планируют заранее;

4) по степени введения в урок (в зависимости от этапа школьного урока):

- игровые упражнения, которые используются на начальном этапе урока. Их целью является введение ребенка в иноязычную деятельность;
- игровые упражнения, направленные на введение нового материала;
- игровые упражнения, направленные на закрепление нового материала;
- игровые упражнения, которые требуют свободного использования уже знакомого материала;
- игровые упражнения для повторения учебного материала.

4) по использованному материалу (по характеру изучаемого языкового материала):

- лексические – направлены на отработку лексических единиц с учетом их особенностей;
- фонетические – направлены на овладение спецификой произношения звуков английского языка и интонацией английского языка;
- грамматические – направлены на овладение грамматикой английского языка;

5) по воссозданию действительности:

- учебные – основные игровые ситуации во время учебного процесса; передают атмосферу на уроке, призваны побудить ученика к активной работе на уроке;
- деловые – проектируют будущую профессиональную деятельность (врача, строителя и т. д.);
- ролевые – направлены на добровольное вживание в роль и использование реплик, слов, которые лучше всего характеризуют эту роль;
- игровые упражнения – воображения – призваны перенести ученика в воображаемый мир, где он сможет с помощью иностранного языка отразить свои чувства;
- творческие – художественные игровые ситуации, направленные на овладение специфической изобразительной лексикой;
- игровые упражнения – фантазии – похожи на игровые ситуации – воображения, помогают ученику с помощью иностранного языка закончить ту ситуацию, которая была предложена учителем;

6) познавательные игровые упражнения:

- игровые упражнения – знакомства – происходит первая встреча ученика с материалом, во время которой от ребёнка не требуется его использования;
- игровые упражнения – прикосновения – происходит более глубокое понимание материала;
- игровые упражнения – попытки использовать материал, пропустить его через себя;
- глубинные игровые упражнения – требуют владения основным и вспомогательным учебным материалом, его использования;

7) по инициативе:

- игровые упражнения, придуманные учащимися для воспроизведения взрослой жизнедеятельности;
- игровые упражнения, придуманные для учеников взрослыми;
- игровые упражнения, придуманные взрослыми для себя, для лучшего понимания мира учащихся, их окружением;

8) по возрасту участников игровых упражнений:

- дошкольные – игровые упражнения для детей дошкольного возраста;
- младшего школьного возраста – игровые упражнения для учащихся начальной школы;
- среднего школьного возраста – для учеников средней школы;
- старшего школьного возраста – направлены на восприятие серьезного, сложного материала.

Современный урок иностранного языка немыслим без интенсивности и требует от учащихся концентрации внимания, напряжения сил. Применение игровых упражнений позволяет сохранить энтузиазм и высокую работоспособность до последних минут урока.

В результате изучения практики работы учителей и теоретического анализа проблемы возникло предположение о том, что игровая форма занятия создается на уроке при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования речевой активности учащихся, установлении новых эмоционально-коммуникативных отношений, основанных на взаимодействии на иностранном языке.

В соответствии с данным предположением в задачи нашего исследования входило определить формы организации игровых ситуаций на уроках иностранного языка, выявить особенности организации учебно-речевого общения школьников в игре, определить некоторые пути формирования иноязычной деятельности в игровом общении.

Создавая игровые ситуации на уроках иностранного языка, учащиеся практикуются в речевой деятельности, которая благодаря этому автоматизируется в определенных и постоянно расширяющихся пределах. Однако все это реализуется лишь при правильном подборе и организации игр учителем.

Все игры должны проводиться методически грамотно. Для этого необходимо:

- Одну и ту же игру повторить несколько раз (путем подстановки новых лексических единиц).
- Новую игру начинать учителю (роль ведущего), а затем эту роль передать хорошо подготовленному ученику.
- Придать игре характер соревнования, для того чтобы получить от игры наибольший эффект.
- Снабдить играющих различными красочными аксессуарами, предметами, пособиями.
- Использовать особый вокабуляр, который поможет учителю проводить игру на иностранном языке [8].

Игровые ситуации способствуют активизации учащихся на занятиях, развивают их речевую инициативу. Игровая форма работы дает возможность повторить и закрепить усвоенные лексические единицы и типовые фразы, разнообразить формы урока и поддерживать внимание учащихся на уроке.

Урок должен быть насыщен такими игровыми ситуациями, которые позволили бы чередовать виды деятельности учащихся.

Исследуя процесс формирования навыков говорения, необходимо выяснить еще два требования по применению игровых ситуаций в образовательном процессе:

- систематическое использования игровых ситуаций как составной части общей системы упражнений;
- комплексное использование игровых ситуаций, которые реализуются путем объединения программы формирования других навыков, когда упражнения из разных комплексов могут успешно применяться на одном занятии или объединяться в одну ситуацию как ее элементы.

Наличие многих критериев, организованных иерархически, позволяет характеризовать любое игровое упражнение с разных сторон, что будет сделано далее в примерах к системе игровых ситуаций. Игровые ситуации являются наиболее эффективным приемом обучения, поскольку введение игрового элемента на занятиях по английскому языку вызывает у учащихся интерес к предмету, способствует быстрому усвоению нового лексического материала и формированию навыков устной речи в естественной для ученика игровой обстановке. Игровая ситуация делает нелегкий труд ученика по изучению иностранного языка увлекательным и приносит и моральное удовлетворение.

Моделирование конкретных ситуаций общения и их анализ или решение коммуникативных задач призваны обогащать учащихся знаниями об общении, его функциях и возможностях, развивать различные вербальные и невербальные умения и навыки [173]. А. Матюшкин и М. Посталюк под коммуникативной задачей понимают моделирование проблемной ситуации, встречающейся в процессе реального общения. Решение коммуникативных задач предполагает заранее разработанный педагогом логический план, по которому он следит за её выполнением, при необходимости направляя учебную ситуацию в нужное русло [176, с. 206].

Игры можно использовать на всех этапах обучения иностранному языку в школе, однако содержание языкового материала и характер заданий должны быть подобраны в соответствии с возрастом школьников и уровнем подготовки определенного класса. На начальном этапе обучения особого внимания заслуживают игры на простое восприятие и воспроизведение материала, а на следующем – на развитие у учащихся умений выявлять, сопоставлять и сравнивать явления и факты; анализировать и обобщать их; делать правильные выводы и тому подобное [211]. Игру подбирает учитель, потому что только он может решить, что лучше предложить учащимся.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [40].

Игровая деятельность в процессе обучения выполняет коммуникативную функцию. Она заключается в создании атмосферы иноязычного общения, объединении коллектива учащихся, установления новых эмоционально-коммуникативных отношений, основанных на взаимодействии на иностранном языке.

Место игры на уроке и отводимое игре время зависят от ряда факторов: подготовки учащихся, изучаемого материала, конкретных целей и условий урока и т.д. Следует отметить, что необходимо соблюдать определенные требования к игре как к приему обучения. В нашем понимании они будут следующими:

- обязательное осознание учениками игрового результата (таким результатом может быть создание при помощи слов необычных образов: говорящие звери, танцующие куклы и т. д.);

- осознание учениками правил, соблюдение которых поможет достичь запланированного результата;
- возможность выбора конкретного действия в игре каждым учащимся, что обеспечивает индивидуальную активность при коллективной форме игры;
- игра должна поставить ученика перед необходимостью мысленного усилия, хотя бы небольшого: необязательно давать учащимся правила игры в строгих формулировках, можно использовать любую схему или рисунок [86].

Учителю необходимо точно знать, какой именно навык или умение тренируется в данной игре, что ученик не умел делать до проведения игры и чему он научился в процессе игры. Если ученик в игре повторяет песни и стихотворения, воспроизводит заученные диалоги, то новых умений и навыков он не приобретает. Если же он научился изменять слова, подбирать нужное по смыслу слово, стоять самостоятельно словосочетание, фразу или текст, тогда ученик приобретает новые навыки.

Одна и та же игра может быть использована на различных этапах урока. Но все зависит от конкретных условий работы учителя, его темперамента и творческих способностей. Здесь следует отметить, что при всей привлекательности и эффективности игрового метода необходимо соблюдать чувство меры, иначе игры утомят учащихся и потеряют свежесть эмоционального воздействия. Успех использования игр зависит от атмосферы необходимого речевого общения, которую учитель создает в классе. Важно, чтобы учащиеся привыкли к такому общению, увлеклись и стали вместе с учителем участниками этого процесса. Доверительность и непринужденность общения учителя с учащимися, возникающие благодаря общей игровой атмосфере, располагает школьников к серьезным разговорам, обсуждению любых реальных ситуаций, так как урок иностранного языка – это не только игра. Ведь цель игрового метода обучения – способствовать развитию речевых навыков и умений. Возможность проявлять самостоятельность в решении речемыслительных задач, быстрая реакция в общении, максимальная мобилизация речевых навыков – характерные качества речевого умения – могут быть проявлены во время проведения игр.

С точки зрения И. Даниловича, игровое упражнение – это особым образом организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игровые упражнения способствуют:

- созданию психологической готовности детей к речевому общению;
- обеспечению естественного непринужденного многократного повторения

ими языкового материала;

– тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще [23].

Ю. Федусенко доказывает, что тщательно продуманная и хорошо проведенная игра облегчает изучение и закрепление языкового материала (фонетики, лексики, грамматики) и способствует формированию соответствующих умений и навыков [67].

Игра является эффективным средством обучения, охватывает различные виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), она помогает в овладении иностранным языком, а кроме того, учащиеся испытывают эмоциональное удовлетворение как в процессе игры, так и при достижении результатов.

Н. Скакун [193] высказывает мнение о том, что проведение уроков иностранного языка с использованием игрового материала активизирует школьников, способствует достижению высокой результативности обучения и воспитывает любовь к английскому языку. Игры созданы в соответствии с требованиями школьной программы с учетом психологических особенностей, познавательных возможностей учеников. Своим содержанием они направлены на развитие речи и самостоятельную поисковую работу школьников. Игры не заменяют другие формы и виды работы по иностранному языку, а только дополняют их.

Игры могут быть использованы на различных этапах школьного изучения английского языка – как на уроке, так и во внешкольной работе: на занятиях кружка, при проведении конкурсов, викторин и тому подобное. Дидактическая игра сочетает в себе черты игровой и учебной деятельности. В обучении иноязычной устной речи дидактическая игра обеспечивает прежде всего речевую деятельность учащихся, в ходе которой они проигрывают различные социальные и межличностные роли, реализуя при этом как вербальные, так и невербальные средства общения (жесты, позы, мимику и тому подобное) [74].

В первую очередь хочется отметить, что в игре может создаться такая ситуация, которая может повториться в реальной жизни. Во-вторых, с помощью игры можно научиться как правильно реагировать, действовать, вести себя в той или иной ситуации. Так же игры удовлетворяют многие психологические потребности. Не зря игрофикация – применение игровых элементов (достижений) в неигровой среде – стала отдельной научной дисциплиной. При этом она во многом основывается на психологии.

Игра формирует инициативу, причем инициатива формируется, начиная с момента вхождения в игровую ситуацию.

Игра – это и возможность пережить неудачу, почувствовать себя героем, примерить на себя роль мамы или папы, проиграть ситуацию, которая может немножко

травмировать, страшить. Например, я не люблю врачей – могу побыть доктором.

Игра выполняет много разных функций. Это такое пространство, где чувствуешь себя свободным, потому что игра – это вид человеческой деятельности, у которого принципиально нет и не может быть никакого результата. Это процессуальная деятельность, где удовольствие приходит не от того, какого я достиг результата и как этот результат оценен социально, а от самого процесса, от взаимодействия, от коммуникации, от проживания какой-то воображаемой ситуации.

Игра – это уникальный вид деятельности. Поэтому сейчас и взрослые все чаще и чаще прибегают к играм, в библиотеках открываются игротeki, люди туда специально приходят, чтобы поиграть. Это необыкновенное пространство большой внутренней свободы, которую ты можешь пережить в очень окультуренной форме. Это высококультурная, выработанная цивилизацией за многие годы форма деятельности, в которой человек может быть абсолютно свободным. И эта деятельность одновременно метафорическая, релаксационная, коммуникативная.

Игра очень сильно мотивирует на многие вещи: коммуникацию, взаимодействие, подражание, развитие воображения, дает возможность внутренне идентифицировать себя с каким-то персонажем и побыть этим персонажем в воображаемой ситуации.

Управление активностью школьников традиционно называют активизацией. В педагогической практике используются различные пути активизации. Среди основных – те, что связаны с применением методов стимулирования, а именно поощрения и соревнования.

Поощрение – способ выражения положительной оценки деятельности учащихся. Действие поощрения основано на возбуждении положительных эмоций. Именно поэтому оно повышает уверенность, ответственность, создает позитивный настрой. Виды поощрения разнообразны: благодарность, одобрение, награждение грамотами, подарками и т.д.

Метод поощрения требует осторожности. Опыт применения поощрения показывает, что неумелое или избыточное его использование может нанести вред ученику. Следует придерживаться таких правил применения этого метода:

- 1) поощрение требует личностного подхода. Очень важно своевременно ободрить неуверенного, отстающего;
- 2) поощряя, учителя должны заботиться о том, чтобы поведение ученика мотивировалось и направлялось не желанием получить одобрение, вознаграждение, а внутренним убеждением;
- 3) главное правило – придерживаться справедливости.

Следующим методом для активации общения является соревнование. Это метод направления естественной потребности школьников к соперничеству. Соревнуясь между

собой, школьники быстро осваивают опыт общественного поведения, развивают физические, нравственные, эстетические качества. Организация соревнования – трудное дело, требующее знаний из области психологии, соблюдения целого ряда важных условий и требований, среди которых можно выделить следующие:

1) организация соревнования – основа его эффективности. Выясняются цели, задачи соревнования, составляется программа, разрабатываются критерии оценок, создаются условия для подведения итогов и награждения победителей; 2) должна быть установлена направленность и содержание соревнования.

Эффективность соревнования значительно повышается, если его цели, задачи и условия проведения определяют сами школьники, они же подводят итоги и определяют победителей. Однако педагог не просто регистрирует события, он направляет инициативу учащихся, корректируя, где нужно, их неумелые действия.

Х. Леймитс одним из средств активации общения считает познавательное общение при групповой работе, что требует временного распределения на группы для совместного решения задач. Ученикам предлагается обсудить задачу, определить способ решения, реализовать его на практике и показать найденный совместными усилиями результат. Такая работа обеспечивает учет индивидуальных особенностей ученика, открывает большие возможности для сотрудничества и возникновения познавательного общения [168].

Особенности коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам наиболее четко выражаются в положениях, которые приобретают статус принципов обучения (И. Бим [15], М. Ляховицкий [93], Е. Пассов [106]). Представляем это в виде схемы (Рис. 1.2.)



Рис. 1.2. Принципы коммуникативной направленности при обучении иностранному языку

Работа в группах предусматривает:

- организацию совместных действий, ведущую к активизации учебно-познавательных процессов;
- взаимное обогащение учащихся в группе;
- распределение начальных действий;
- коммуникацию, познавательное общения;
- обмен способами решения задачи, взаимопонимание, которое диктуется характером включения учащихся в совместную деятельность;
- рефлекссию, через которую формируется отношение к собственным действиям и обеспечивается коррекция.

Деление на группы осуществляется по различным признакам. Например, учитель выделяет сильных, средних, слабых учеников по уровню знаний. И предлагает разрабатывать специальные варианты упражнений для выравнивания их знаний [20].

Следует отметить, что в условиях непосредственного общения двух или более лиц для решения конкретных задач или получения определенной информации возникает цепь последовательных реплик. Это диалог, который является еще одним из активных методов общения.

Диалогическая речь – это объединённое коммуникативными мотивами и ситуативно-тематической общностью сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками во время непосредственного акта общения. Диалогическая речь связана с рядом умений, обеспечивающих ход беседы.

Первым умением является стимулирование собеседника к высказыванию. А вторым – реагирование на речевой стимул. Реплика – стимул, реплика – реакция и ответ составляют диалогическое единство.

Как свидетельствует практика изучения иностранных языков, дидактические игры обеспечивают последовательность и динамику формирования лингвокультурных знаний учащихся. Игра не только предполагает элемент соревнования, что значительно оживляет урок, но и максимально приближает речевую ситуацию к реальной, жизненной.

Обучающие игры помогают сделать процесс обучения иностранному языку интересным и творческим. Они дают возможность создать атмосферу заинтересованности и снимают усталость у старшеклассников. В любой вид деятельности на уроке иностранного языка можно внести элементы игры, и тогда даже самая скучная работа приобретает интересную форму.

Во время учебной игры (игрового упражнения) все имеют равный статус. Она под силу даже слабым ученикам. Слабый в языковой подготовке ученик может стать первым в игре:

находчивость и сообразительность становятся важнее знания предмета. Чувство равенства, атмосфера восторга и радости, ощущение того, что задача под силу – все это дает возможность преодолеть стеснительность, мешающую свободно использовать в речи слова другого языка, обеспечивает достаточный уровень усвоения того или иного учебного материала.

Игровые упражнения способствуют:

- созданию психологической готовности детей к речевому общению;
- обеспечению естественной непринужденной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
- тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Игровые упражнения, используемые в обучении иностранному языку, должны соответствовать дидактическим требованиям:

- реализовать принципы сознания, развивающего обучения, наглядности, продолжительности результатов обучения, положительного эмоционального фона, посильной трудности;
- общеметодическим требованиям, которые соотносятся с методическими принципами интенсивного обучения иностранному языку, а именно личностно-ориентировочного общения, личностно-ролевой организации учебного материала и учебного процесса, коллективного взаимодействия, концентрированности процесса обучения;
- отдельным методическим требованиям, определяются и промежуточными целями обучения данного вида речевой деятельности или соотносятся с конкретными задачами определенного этапа обучения.

В психолого-педагогической литературе разработана общая классификация игровых упражнений на основе иерархии из восьми обоснованных критериев. Эти критерии классифицируются:

1) по цели – игровые упражнения для формирования речевых навыков (лексических, грамматических, произносимых, орфографических, графических) и игровые упражнения для развития речевых умений (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод);

2) по уровню коммуникативности – коммуникативные игровые упражнения, условно-коммуникативные игровые упражнения и некоммуникативные игровые упражнения;

3) по направленности учебного действия и получение или выдачи информации – рецептивные игровые упражнения, репродуктивные игровые упражнения и производительные игровые упражнения;

4) по степени управления действиями участников – игровые упражнения с полным управлением, игровые упражнения с частичным управлением и игровые упражнения с минимальным управлением;

5) наличием ролевого компонента – игровые упражнения с ролевым компонентом и игровые упражнения без ролевого компонента;

6) наличием элемента соревнования (личное/командное первенство) и игровые упражнения без элемента соревнования;

7) с учетом подвижности – подвижные и статические игровые упражнения;

8) с использованием предметов – игровые упражнения с предметами и игровые упражнения без предмета.

Наличие многих критериев, организованных иерархически, позволяет характеризовать любую игровую упражнение с разных сторон, что и будет сделано далее в примерах в системе игровых упражнений (см. Приложение 14).

Изучение вопросов типологии упражнений и положений теории систем (И. Блауберг [18], И. Лисеев [91], Е. Юдин [155] и др.), исследование системного подхода к решению методических проблем (И. Бим [17], В. Скрипченко [129] и др.) позволило разработать систему игровых упражнений, которая составляет интегральную часть общей системы упражнений и методически опирается на приведенную общую классификацию игровых упражнений.

Анализ научной литературы и собственный педагогический опыт показывают, что дидактические игры можно активно использовать в обучении иностранному языку, особенно в работе со старшеклассниками.

Прежде всего это обусловлено следующими основными факторами: коммуникативный подход к обучению иностранному языку; интересы несовершеннолетних; естественная потребность учащихся в игре.

Учитывая это, установлено, что понятие «игровая ситуация» можно расширить, выделив из него группу игр, являющихся подготовкой к коммуникативной деятельности и обогащающих словарный запас учащихся, и игры, обеспечивающие коммуникативную деятельность.

Такую дифференциацию можно изобразить схематически (Рис. 1.3.).

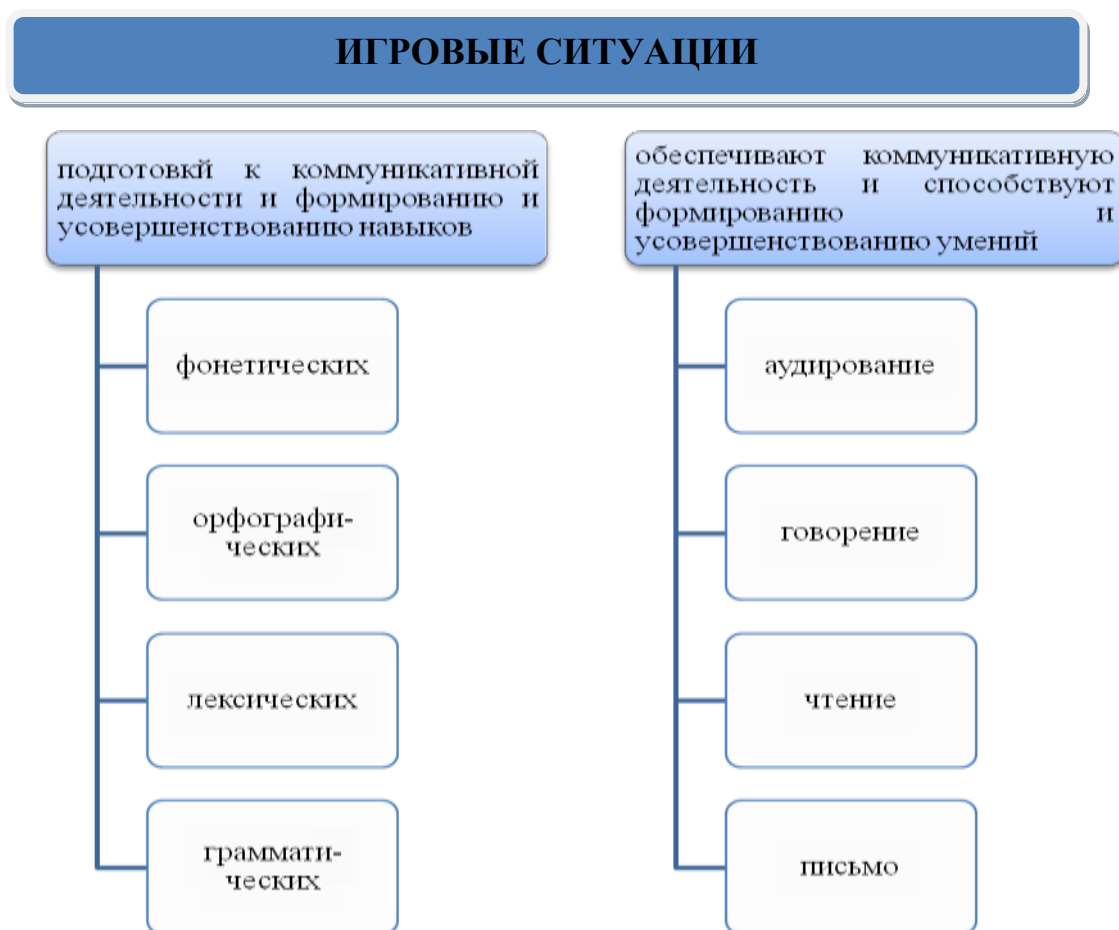


Рис. 1.3. Схема игровых ситуаций, которые способствуют подготовке к коммуникативной деятельности

Учитывая эту классификацию, учитель выбирает и организует игру, которая, прежде всего, отвечает бы условиям обучения, а уже потом – теме и цели конкретного урока.

Положительная роль игры на уроках иностранного языка огромна, так как она позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным для каждого ученика.

Игровая деятельность на уроке иностранного языка не только организует процесс общения, но и максимально приближает его к естественной коммуникации. С помощью игры учитель может пробудить любопытство учеников, чтобы в дальнейшем его удовлетворить. Также с помощью игры хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи. С её помощью можно снять психологическое утомление; её можно использовать для мобилизации умственных усилий учащихся, для развития у них организаторских способностей, привития навыков самодисциплины, создания обстановки радости на занятиях.

Целями игрового обучения иностранного языка школьников являются: развитие мышления средствами иностранного языка; повышение мотивации в его изучении; обеспечение личностного роста каждого участника игры; содействие совершенствованию умений активно и доброжелательно взаимодействовать друг с другом.

Использование игровых приёмов в обучении иностранного языка, способствует закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности учащихся.

Применение игр и игровых ситуаций на начальном этапе обучения даёт возможность не только привить учащимся интерес к языку, но и более целенаправленно осуществлять индивидуальный подход в обучении, а также создаёт положительное отношение к его изучению, стимулирует самостоятельную речемыслительную деятельность учащихся.

Игровые формы обучения иностранному языку актуальны не только на начальном, но и на старшем этапе обучения, так как они диктуются особенностями развития и мировосприятия старших подростков. Кроме того, они активизируют познавательные процессы учащихся, повышают мотивацию к изучению иностранного языка. Но что особенно важно – игровые методики создают вполне естественные ситуации общения между участниками.

На старшей ступени обучения активное развитие получают чтение, монологическая и письменная речь, увеличивается словарный запас. Ведущим видом деятельности подростков становится межличностное общение. Игровые методы дают возможность изучать новый лексический материал в ситуациях общения, повышая мотивацию к изучению иностранного языка. В игре активизируются мыслительные процессы, и возрастает мотивация к изучению иностранного языка. Мотивация учащихся и их интерес являются основным фактором в изучении иностранного языка. Игровой метод имеет большой обучающий и психотерапевтический потенциал, так как игра создает умственное напряжение, без которого невозможен активный процесс обучения в старшей школе.

В настоящее время в методической литературе существует достаточно большое количество классификаций, систематизирующих виды учебных игр в соответствии с тем или иным классификационным критерием.

Типологии игр выстроены в зависимости от целей и задач учебной игры, формы проведения, способа организации, степени сложности, количественного состава участников.

По целям и задачам обучения учебные игры, используемые на занятиях по иностранному языку, можно разделить на языковые (аспектные) и на речевые.

Языковые игры, помогая усвоить различные аспекты языка (фонетику, лексику, грамматику, синтаксис, стилистику), делятся соответственно на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические, стилистические. Языковые игры способствуют активизации учащихся на занятиях, развивают их речевую инициативу.

Речевые игры нацелены на формирование умения в определённых видах речевой деятельности. Каждому виду речевой деятельности соответствует определённый вид

учебной игры, нацеленной на обучение аудированию, обучение монологической и диалогической речи, обучение чтению и обучение письму.

По форме проведения выделяют игры предметные, подвижные с вербальным компонентом, сюжетные или ситуационные, ролевые, игры-соревнования, интеллектуальные игры (ребусы, кроссворды, чайнворды, шарады, викторины и т. д.), игры-взаимодействия (коммуникативные, интерактивные) [79, с. 22].

Обучающие игры помогают снять усталость, преодолеть языковой и психологический барьеры. Их использование повышает интерес к предмету, позволяет сконцентрировать внимание на главном – овладении речевыми навыками в процессе естественной ситуации общения во время игры [148, с. 46].

Практика показывает положительное влияние на воспитательно-образовательный процесс всех видов игр: дидактических, подвижных, творческих и других. Каждая игра выполняет свою функцию, способствуя накоплению языкового материала у детей, закреплению ранее полученных знаний, формированию речевых навыков, умений.

Считаю, что игры активизируют стремление учащихся к общению, создают условия равенства в речевом партнёрстве, разрушают традиционный барьер между учителем и учеником. Игровые технологии способствуют формированию и развитию интеллектуальных способностей учащихся, закреплению языковых явлений в их памяти, дают возможность использовать имеющиеся знания, опыт, навыки общения в разных ситуациях.

Использование игры как одного из приёмов обучения иностранному языку значительно облегчает учебный процесс, делает его ближе и доступнее детям. Игра позволяет разнообразить урок, сделать его увлекательным, живым, весёлым. Использование различных игр на уроке иностранного языка способствует овладению языком в занимательной форме, развивает сообразительность, поддерживает интерес к изучаемому языку. Кроме того, игровые технологии помогают повысить эффективность урока, привлечь ребят к активной речевой деятельности, сделать процесс овладения иностранным языком интересным для учеников.

Как показывает опыт работы, игры способствуют не только повышению качества успеваемости и обогащению лексического словаря учащихся, но и развитию личностного творческого потенциала обучающихся, умения принимать самостоятельные решения, расширению кругозора, формированию личной ответственности за результат труда. Благодаря играм активизируются все познавательные процессы учащихся: развиваются память, мышление, воображение, творческие способности. Игры обогащают язык и закрепляют запас слов учащихся, способствуют решению определённых учебно-

воспитательных задач по обучению иностранному языку.

Использование на уроках и во внеклассной работе игровых технологий способствует активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, развивает и совершенствует речемыслительную деятельность детей, воспитывает инициативность, развивает организаторские способности, положительно влияет на качество обучения, повышает его эффективность.

Однако, несмотря на все позитивные стороны игровой деятельности, существует ряд моментов, которые заставляют некоторых учителей с опаской относиться к введению игровых ситуаций в урок английского языка, а именно:

- игровые элементы отвлекают от учебного материала (в процессе игры ребёнку гораздо важнее сосредоточиться на условиях игры, а не на её содержании);
- возникает трудность поддержания дисциплины на уроке (на объяснение правил уходит много времени – дети отвлекаются от учебного материала);
- дети включаются в игру не одновременно (кто-то слишком поздно, а кто-то вообще играть не хочет, так как не ассоциирует развлекательную форму деятельности с уроком);
- учеников любого возраста трудно вывести из игры, сконцентрировать внимание на других формах работы;
- учителю приходится тратить много времени на подготовку дидактического материала к игре;
- игры на уроках часто провоцируют конфликты между детьми.

Не каждая игровая деятельность может быть эффективной. Только дидактически целесообразное ее использование и методически оправданная организация дают возможность считать игру эффективным средством обучения. Как уже отмечалось, процесс обучения иностранному языку в современном общеобразовательном учебном заведении должен быть коммуникативно направленным [7]. Следовательно, подавляющее большинство форм и видов работы, в том числе и игровая деятельность на уроке с учащимися, также должна быть коммуникативно направленной, учитывать возрастные особенности школьников и их интересы.

Итак, становление теории детской игровой деятельности прошло долгий и сложный путь. Интерес к учебной игре на протяжении многих лет не угасает, появляются новые направления ее исследования. Однако и сейчас еще недостаточно теоретически обоснованы игровые методы и формы обучения, отсутствует их классификация, не

разработана структура игрового обучения, технология применения и оценка эффективности использования тех или иных игровых методов и форм обучения, в частности в начальной школе. Требуется разработки технология подготовки учителей к использованию игровых методов и форм обучения.

Игровые ситуации на уроках иностранного языка в контексте нашего исследования мы определили, исходя из структуры деятельности, как активный вид учебной деятельности по имитационному моделированию систем, процессов и явлений, которые изучаются

Таким образом, использование системы позволяет эффективно формировать, совершенствовать и развивать навыки и умения во всех основных видах речевой деятельности. Игровые упражнения, которые используются систематически, способствуют моделированию условий реального общения в процессе обучения, что, в свою очередь, усиливает мотивацию к изучению иностранного языка. Так, игровые упражнения с ролевым компонентом способствуют усилению мотивации участия учащихся в иноязычном общении на занятии. Игровые упражнения с элементом соревнования обеспечивают мотивацию учебной и речевой деятельности благодаря её активизации.

1.3. Выводы к первой главе

Исследование теоретических аспектов формирования коммуникативной компетентности учащихся в свете компетентностного подхода, содержания и структуры коммуникативной компетентности школьников при изучении иностранного языка, особенностей ее формирования средствами игровых ситуаций, дало основания для таких обобщений.

1. На основе изучения и анализа научной литературы, относящейся к исследуемой проблеме, установлено, что современный этап поисков содержания качества подготовки учащихся к изучению иностранного языка предполагает развитие важных качеств и компетенций учащихся, в частности – способностей к самостоятельному решению нестандартных задач, становлению стремления к совершенствованию иностранной речи.

2. Компетентностный подход как одно из стратегических направлений реформирования образования является системным и междисциплинарным, имеет практическую, прагматическую и гуманистическую направленность, предоставляет образовательному процессу центральный характер, способствует повышению ответственности школы за конечный результат подготовки учеников к культурным и интеллектуальным запросам общества, используя принципы научности, гуманизма,

демократизма, преемственности и непрерывности.

3. Коммуникативная компетенция представляет собой интегрированное бикультурное явление, составляющими которой являются лингвистическая (фонетическая, орфографическая, лексическая, грамматическая) и речевая (говорение, аудирование, чтение, письмо) компетенции.

4. В результате проведенного теоретического исследования были сформулированы собственные определения основных понятий. *Коммуникативная компетентность* рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определённом круге ситуаций межличностного взаимодействия. Как и всякое действие, коммуникативный акт включает в себя анализ и оценку ситуации, формирование цели и состава действия, реализацию плана или его коррекцию, оценку эффективности.

Коммуникативная компетенция учащегося как интегративное личностное образование формируется на почве теоретических знаний, практических умений, ценностных ориентаций, интегративных показателей культуры речи и стиля общения, что приводит к готовности осуществлять качественную коммуникативную деятельность. Несомненно, важную роль при этом играют природные данные и потенциал индивида.

5. Недостаточно теоретически обоснованы игровые методы и формы обучения, отсутствует их классификация, не разработана структура игрового обучения, технология применения и оценка эффективности использования тех или иных игровых методов и форм обучения, в частности в начальной школе. А главное – требует разработки технология подготовки учителей к использованию игровых методов и форм обучения.

6. Игровая ситуация – это задачи, которые включают в себя специально разработанные учебные ситуации. Коммуникативные диалоги способствуют проектированию процесса развития коммуникативного потенциала личности ученика.

7. Под игровым упражнением мы понимаем такое упражнение, целью которого является формирование, совершенствование и развитие навыков и умений учащихся в различных видах речевой деятельности путем многократного и разнообразного выполнения речевых или языковых действий, которые становятся личностно значимыми для субъекта обучения, поскольку являются мотивированными участием в игровой деятельности. Игровые упражнения имеют большой методический потенциал: они обеспечивают мотивацию учебной деятельности, создают эмоциональную и позитивную атмосферу обучения, благоприятные условия для коллективного взаимодействия во время выполнения игровых и учебных задач.

8. Учитывая характерные особенности игры и потенциал ее использования в учебных целях, можно утверждать, что игра является мощным стимулом в изучении иностранного языка, а также эффективным методическим приемом. Использование игр на уроках иностранного языка повышает готовность ученика к общению, он получает возможность в необременительной форме учиться правильному построению предложений, диалога с собеседником, а, следовательно, и грамотной речи. Кроме того, использование игр в процессе обучения развивает навыки работы в коллективе и необходимую для успешной коммуникации культуру общения. Все это позволяет охарактеризовать игру как ценное педагогическое явление и методическое средство формирования коммуникативной компетенции учащихся.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данном разделе научно обоснованы педагогические условия (положительная мотивация в изучении иностранного языка при организации образовательного процесса с внедрением медиа-пространства; владение методикой проведения и организации игровых ситуаций, включающих междисциплинарные связи в преподавании английского языка; возможность создания реальной языковой среды межкультурного общения на базе технологии проектной деятельности) формирования коммуникативной компетенции учеников. Представлена модель формирования коммуникативной компетенции учащихся способом игровых ситуаций на занятиях по английскому языку. Определена компонентная структура коммуникативной компетенции учащихся (ценностно-мотивационный, когнитивно-содержательный, рефлексивно-эмоциональный, контрольно-диагностический компоненты), критерии их проявления (мотивационный, коммуникативный, эмоционально-волевой, конструктивный, диагностический), охарактеризованы уровни (высокий, средний, низкий) сформированности коммуникативной компетенции учащихся.

Согласно сказанному выше, разработана модель использования игровых ситуаций как средства формирования коммуникативной компетенции учеников. Она изображена на рис. 2.1.

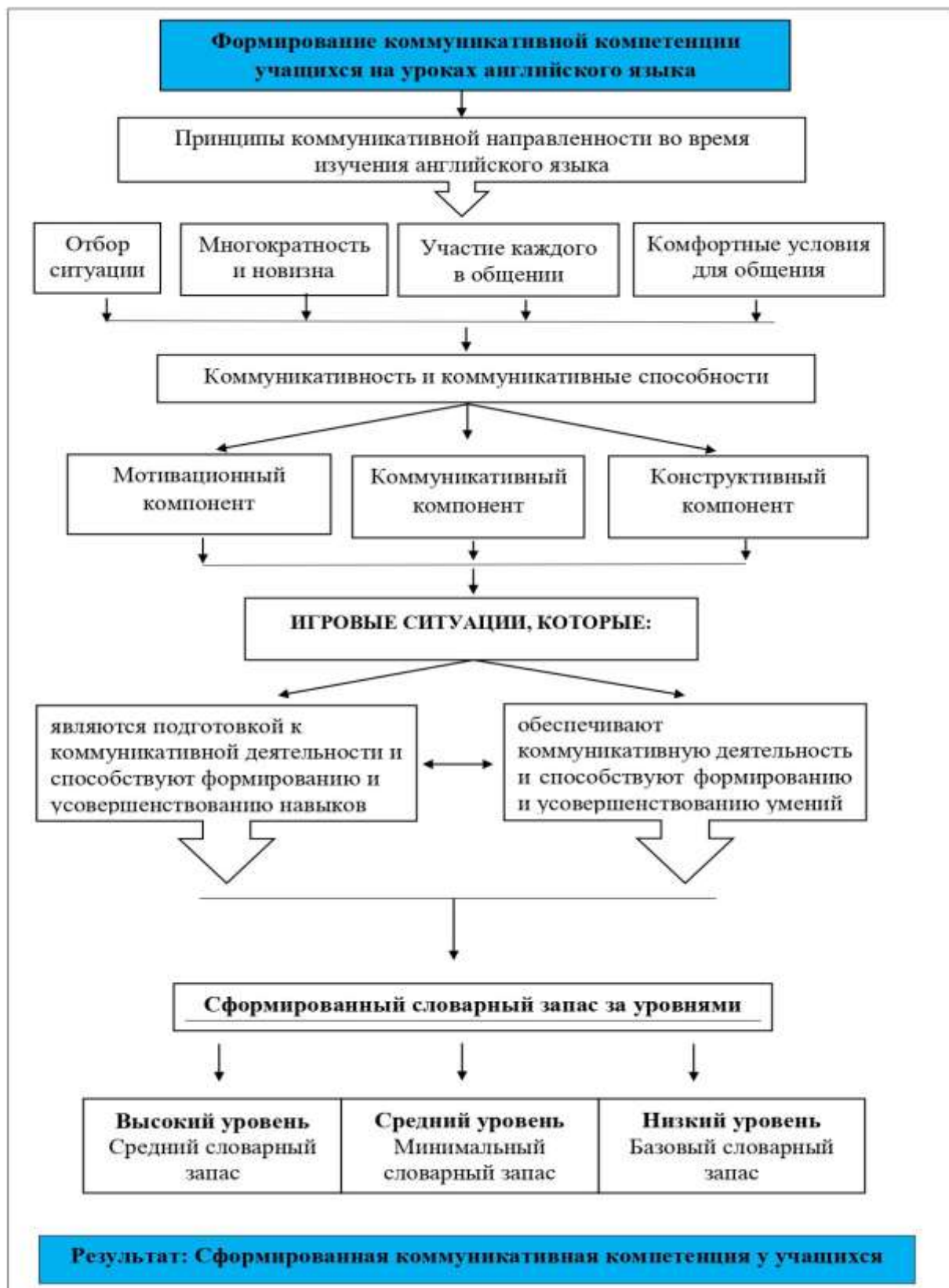


Рис. 2.1. Модель использования игровых ситуаций как средства формирования коммуникативной компетенции учеников

2.1. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учащихся средством игровых ситуаций

Процесс формирования коммуникативной компетенции учащихся средством игровых ситуаций происходит под влиянием педагогических условий, стимулирующих ее развитие в учебно-воспитательном процессе школы и дальнейшем саморазвития.

Следует отметить, что существуют различные подходы к трактовке терминов «условие». Например, согласно философскому словарю «условие – это философская категория, которая выражает отношение предмета к окружающему явлению, без которого оно не может существовать. Сам предмет предстает как нечто обусловленное, а условие – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, которая непосредственно порождает то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются [41, с. 40]. По мнению С. Бруновой, «условие – это правило, которое обеспечивает нормальную работу чего-нибудь». Надо отметить, что многие авторы (в соотношении с другим подходом) трактуют понятие «условие», выводя его из теории причинности. Таким образом, условие является совокупность объектов (вещей, процессов), необходимых для возникновения, существования или изменения, данного предмета. Из общей философской трактовки интересующего нас понятия следует, что условия должны отражать существующие характеристики процесса и предмета.

Выделяя педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учащихся посредством игровых ситуаций, мы руководствовались системным, деятельностным и коммуникативным подходами, которые взаимосвязаны и отражают сущностную характеристику изучаемой компетенции. Выявленные педагогические условия находятся в тесной взаимосвязи и направлены на поэтапное и последовательное формирование каждого структурного и содержательного компонента коммуникативной компетенции учащихся средствами игровых ситуаций. Попробуем охарактеризовать каждое из четырех педагогических условий.

Условие 1. Положительная мотивация в изучении иностранного языка при организации образовательного процесса с внедрением медиа-пространства. Мотивация выступает одним из сложных механизмов в соотношении внутренних и внешних факторов личностного поведения, которые определяют возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности [27]. Многие исследователи (Ю. Бабанский [9], П. Гальперин [39], А. Леонтьев [91], С. Рубинштейн [120], Г. Щукина [152], П. Якобсон [158]) выделяют две основные группы мотивов учения: лежащие вне

сферы учебно-познавательной деятельности (социальные и прочие) и познавательные.

Б. Бим-Бад называет их «непосредственными» и «опосредованными» мотивами [36]. Первые из них непосредственно включены в сам процесс деятельности и соответствующие ей социально-значимые цели и ценности (познавательные мотивы развития личности; расширение возможностей ее самореализации). Вторые – связаны с целями и ценностями, лежащими вне самостоятельной деятельности, но частично в ней удовлетворяющиеся (социальные мотивы; мотивы достижения; стимульные мотивы).

А. Петровским осуществлена систематизация познавательных мотивов личности [Арид 158]. Автор рассматривает мотив как внутреннюю характеристику структуры деятельности, что позволяет в значительной мере преодолеть традиционный разрыв операционного и мотивационного начал.

Совокупность внешних и внутренних факторов социума, влияющих на мотивы и мотивацию учеников, на формирование их образа мира при изучении иностранного языка мы называем *мотивационным пространством*. При определении мотивационного пространства в ходе исследования (участвовало 90 респондентов) были выявлены четыре группы мотивов: *языковые, страноведческие (культурные), коммуникативные и лингвистические*.

В мотивационном пространстве мы выделяем в качестве ведущих группу *лингвокультурологических мотивов* (мотив обучения в культуросообразной среде, который способствует знакомству с культурой и ценностями страны в рамках «диалога культур», мотив овладения знаниями и способами развития мышления и ценностных ориентацией учеников средствами иностранного языка).

Вторую группу составляют *языковые мотивы*, направленные на развитие умений и навыков монологической и диалогической речи, на развитие навыков чтения и письма, активизацию языкового материала.

Третью группу составляют *страноведческие мотивы* (мотив знакомства с культурой, традициями и бытом страны изучаемого языка непосредственно при контакте с его носителями). Они проявляются через возможность самореализации в рамках международных проектов.

И, наконец, еще одну группу составляют *лингвистические мотивы*, проявляющиеся через возможность организации учебной творческой работы и осуществления самостоятельного научного поиска совместно с партнерами в рамках лингвистических дисциплин. Учебно-познавательная, исследовательская и творческая деятельности учеников способствует их гуманитарному развитию в естественной языковой среде.

Учитывая ведущую роль коммуникативных мотивов, в качестве основного показателя сформированности мотивационной составляющей обучения Е. Полат и А. Петрова выделяют структуру коммуникативных качеств, которая, по их мнению, должна быть представлена четырьмя уровнями:

- осознание учащимися роли межкультурной коммуникации в изучении иностранного языка;
- расширение кругозора личности учащихся и приобретение языковых, страноведческих, лингвистических знаний в рамках международного сотрудничества;
- формирование комплекса коммуникативных действий учащихся и творческое использование коммуникативных знаний и навыков для решения задач обучения;
- самоутверждение и самореализация личности учащихся, удовлетворенность межличностными отношениями в процессе межкультурной коммуникации [134].

Таким образом, на основе анализа вышеперечисленных определений представляется возможным дать следующее определение мотива при овладении иностранным языком: мотив – «намерение, стремление, потребность или конечный результат, который побуждает индивида к действию, определяет его выбор средств и стратегию для наиболее эффективного достижения цели, в том числе коммуникативной или образовательной».

Опыт преподавания указывает на то, что учащихся без мотивации к обучению не бывает. Любая познавательная деятельность учащихся совместно с операционными компонентами (знания, умения, навыки) включает и мотивационные (мотив, интерес, отношение). Мотивация – это источник активности, а мотив – это объект, на который направлена активность индивида. Учебная деятельность побуждается не одним мотивом, а, как правило, определенной системой мотивов, которые взаимодействуют между собой и дополняют друг друга. Однако не все мотивы влияют на учебную деятельность в равной степени. Одни из них являются основными, ведущими, другие – второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Второстепенные мотивы обычно подчинены ведущим. Ведущие мотивы направлены на внутренние установки личности, на приобретение личностного смысла деятельности, а второстепенные, как правило, обусловлены внешними факторами и не связаны непосредственно с содержанием деятельности.

Сегодня в учебном процессе широко используются инновационные образовательные технологии, способствующие повышению мотивации, активности

учащихся на занятиях, значительному развитию личности обучаемого; они поднимают качество обучения и способствуют расширению границ его доступности.

На основании предпринятого теоретического анализа педагогической литературы [60; 198] можно констатировать, что теория и практика современного образования расширяют границы доступности обучения за счет реализации инновационных подходов к его организации.

В. Андреев, рассматривая инновационные процессы в современном образовании, отмечает, что они выражаются в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений, которые в совокупности приводят к существенным изменениям в сфере образования [5].

По мнению других исследователей, [10; 166; 56; 169; 95 и др.], инновационные процессы в образовании – это система, которая активно откликается на вызовы социокультурной реальности и, не отвергая существующих традиций современного образования, вносит принципиально новые изменения в обучение, воспитание и развитие личности.

Н. Юсуфбекова отмечает, что инновационная модель образования – это создание благоприятных условий для творчества, социальных потребностей личности [156].

По утверждению В. Сластенина, в рамках инновационного образования создаются условия для развития личности, осуществления ее права на индивидуальный творческий вклад, личностную инициативу, свободу и пр. [216].

В современной педагогической науке сложились две модели инноваций:

1) *инновации – модернизации*, обновляющие образовательный процесс и направляющие его на достижение гарантированных результатов в рамках традиционной репродуктивной ориентации. В их основе лежит технологический подход к обучению, направленный на сообщение ученикам знаний и формирование способа «деятельностей» по образцу;

2) *инновации – трансформации*, которые преобразуют образовательный процесс, принося в него исследовательский характер, способствуя поисковой и учебно-познавательной деятельности обучающегося. Этот подход предполагает формирование у обучающихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, применения их в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций.

Совершенно очевидно, что любые инновации обусловлены инновационной деятельностью. М. Кларин определяет инновационную деятельность как длительный,

сложный, многофакторный и противоречивый процесс, разнообразный по своему содержанию и технологиям [95].

Исследования, проведенные в области обучения иностранным языкам, говорят о том, что организация учебного процесса по их освоению все больше приобретает характер инновационной образовательной среды [194] и, прежде всего, благодаря использованию компьютерных телекоммуникационных технологий. Использование таких технологий в изучении иностранных языков повышает доступность обучения, усиливает интерактивный характер образовательной коммуникации. Именно на это обращает внимание Н. Андреева [5], подчеркивая влияние процесса информатизации на формирование новой модели образования. Меняется способ представления и усвоения знаний, форма взаимодействия преподавателя и учеников и пр., учебный процесс рассматривается как интерактивное взаимодействие преподавателя и учеников на основе деятельностного подхода и личностно-ориентированной образовательной парадигмы, требующих использования новых информационных средств обучения [181].

Сеть Интернет постоянно расширяет свои возможности, сервисы. Современные средства телекоммуникации вовлечены почти во все области образовательной деятельности, используются и в школьной практике. Они дают возможность появления новых форм обучения, без которых становится невозможным решение постоянно возобновляемого спектра задач современного образования. Так, к примеру, серьезной альтернативой традиционным формам занятий способен стать вебинар как новый формат обучения [65; 189]. Он обладает массой преимуществ. Вебинар – это технология, позволяющая в полной мере воссоздать условия коллаборативной (совместной) формы организации обучения, несмотря на то, что его участники могут физически находиться в разных местах. Таким образом, создается виртуальная «аудитория», объединяющая всех участников вебинара.

Вебинары имеют целый ряд преимуществ: полное отсутствие географических рамок; размер аудитории ограничен лишь техническими возможностями и задачами мероприятия; существенная экономия времени и средств как организатора, так и участников; интерактивное взаимодействие участников, возможность их групповой работы; удобство – восприятие информации в подходящей обстановке; возможность воспроизведения хода вебинара в любое подходящее время; дальнейшее использование в работе материалов вебинара после его завершения (на основе видеозаписи).

Хотя во всем мире вебинары широко внедряются в учебно-воспитательный процесс, эта форма чаще всего встречается при организации профессионального обучения

взрослой аудитории. Учитывая все преимущества использования вебинаров и особенности их проведения, внедрение такой формы обучения будет целесообразным и в школьной практике преподавания иностранного языка. К примеру, подобным образом можно привлекать специалистов-консультантов или носителей языка к живому общению с классом. Итак, технология вебинаров имеет значительные дидактические возможности.

Использование медиапространства (газеты, журналы, интернет, рекламные тексты (видео), кино, художественная литература, инсталляции) как средства формирования коммуникативной компетенции.

Как уже отмечалось ранее, коммуникация – это одна из сторон взаимодействия людей в процессе их деятельности. Письменное сообщение (текст) так же, как и устное высказывание, служит целям коммуникации. От текста в большой степени зависит успешность процесса коммуникации. Нужно отметить, что процесс коммуникации с помощью чтения письменного сообщения не заканчивается пониманием текста, а продолжается каким-либо речевым поступком как формой вербального поведения. При работе с текстом очень важна готовность индивида правильно его понять, осмыслить, обеспечив тем самым коммуникацию в процессе его чтения. Вышесказанное вытекает из общечеловеческой потребности в вербальном общении. Таким образом, текст является письменной формой коммуникации.

Для письменной формы коммуникации характерен специфический набор языковых средств (в письменной речи часто используется то, чему нет места в устной речи); большая, чем в устной форме, структурная сложность [163, с. 15]. По мнению исследователя Я. Яноушека, в таком специфически человеческом обмене информацией особую роль играет именно значимость этой информации [216, с. 98].

Итак, можно сделать вывод, что процесс коммуникации учащихся на уроке иностранного языка зависит и от письменного сообщения (текста), и от значимости информации, которую включает в себя текст.

Развитию коммуникативных умений учеников на уроке иностранного языка способствуют такие источники: книги, газеты, журналы, интернет, рекламные тексты.

Преподаватели иностранных языков приходят к важному выводу: нужен синтез письменной и устной форм речи на любом уровне обучения иностранному языку. Больше всего подходит для этого публицистический текст (газета). Во-первых, работа с ним способствует усвоению правил конструирования письменной формы публицистического стиля, то есть учит письменному общению в определенном стиле. Во-вторых, чтение публицистических текстов расширяет кругозор учащихся, способствует не только

овладению языком, но и развитию общих знаний и мышления, позволяет познавать через язык мир в целом, его актуальные проблемы, события и объективно оценивать их [28; 96].

Работа с *газетой* начинается уже на *начальном этапе обучения* и сводится к чтению коротких информационных заметок, несложных заголовков.

Приступая к работе с газетным текстом, учитель должен:

- продумать, как подбирать материал;
- учитывать специфику языка газетных текстов (так как в них часто встречается много трудных для восприятия заголовков, в том числе с нарушением грамматических норм); предварительно ознакомить учащихся с конкретной общественной ситуацией и соответствующими реалиями.

Обучение чтению газеты означает создание конкретной языковой коммуникации, которая формируется постепенно на основе изучения языковых явлений, характерных для газетного текста, а также путем систематического чтения этих текстов. Отсюда двойственность решаемых задач: изучение языковых элементов иллюстрируется газетным текстом, а изучение (чтение и понимание) текста осуществляется с помощью изучаемых лексических единиц и грамматических явлений [22, с. 45].

Рекламный текст является источником специфической информации о товарах и услугах. Данные сообщения с полным правом могут считаться текстами, которые нельзя сводить только к вербальной части рекламных материалов, то есть к рекламным текстам. Как и любое сообщение, эти тексты полны недоговоренностей, умолчаний, намеков, аналогий, рассчитанных на то, что реципиент сам сумеет восстановить очевидные тривиальные части сообщения. Нельзя не учитывать, что широкое развитие электронных СМИ привело к формированию нового типа человека, по-другому взаимодействующего с окружающим миром и воспринимающего окружающую информацию. Что же может оправдать привлечение рекламного текста в процесс обучения иностранному языку наряду с традиционными текстами страноведческой тематики? Во-первых, их яркая образность. Во-вторых, рекламный текст отличается аутентичностью, понимаемая как ориентированность материалов на носителя языка и культуры. Именно это обстоятельство ведет к насыщенности рекламного текста фоновыми знаниями. Любой текст создается в расчете на то, что у его потенциального получателя информации есть определенный запас фоновых знаний, потому что они – обязательное условие понимания сообщения. При этом уровень восприятия информации зависит от объема фоновых знаний воспринимающего. В связи со сказанным выше можно утверждать, что рекламные тексты стимулируют коммуникацию в плане восприятия инокультуры [37, с. 11–12].

Большую роль в обучении иностранным языкам играет также художественная литература. Еще Л. Щерба отмечал первостепенное значение художественных текстов для обучения восприятию, пониманию фактов изучаемого языка.

Понятие «художественная литература» в сфере преподавания иностранных языков, как известно, используется в двух значениях:

- художественная литература страны изучаемого языка;
- художественная литература на иностранном языке.

Курс художественной литературы страны изучаемого языка вносит вклад в реализацию образовательной и воспитательной целей обучения, общей филологической и страноведческой подготовки учащихся, поскольку предусматривает ознакомление их с художественными текстами на родном языке.

Художественная литература на иностранном языке как компонент содержания обучения и учебный материал подается в учебном процессе в форме художественного произведения (в дисциплине «домашнее чтение») и в форме художественного текста (в дисциплинах «работа с учебными текстами»).

Художественные произведения формируют и развивают познавательную активность учащихся, выступая богатым источником страноведческой информации. Художественная литература стимулирует умственную деятельность учащихся, вызывая множество ассоциаций с собственным жизненным опытом, влияет на чувства и эмоции, способствует развитию творческих способностей, формированию эстетического вкуса. Художественная литература стимулирует развитие коммуникации учащихся на уроках иностранного языка [23, с. 46].

Итак, полифункциональность художественных произведений, связанная с многоаспектным и многоуровневым характером художественных текстов, позволяет использовать к ним информационно-познавательный подход и рассматривать их как важную содержательную основу для развития устной речи.

Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд задач на уроке:

- формировать умения чтения, непосредственно используя интернет-материалы разной степени сложности;
- совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений;
- пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного иностранного языка, которая отражает определенный этап развития

культуры народа, социального и политического устройства общества;

– знакомить с культуроведческими знаниями, которые включают в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка [9, с. 15]. Коммуникативная компетенция в современном ее понимании предусматривает формирование межкультурного взаимодействия.

Важно определиться, для каких целей мы собираемся использовать возможности и ресурсы Сети:

– для включения материалов в содержание урока (интегрировать их в программу обучения);

– для самостоятельного поиска информации учащимися в рамках работы над текстом;

– для систематического изучения определенного курса иностранного языка дистанционно под руководством преподавателя.

Все это, вполне очевидно, разные задачи, объединенные, однако, целью обучения – формированием коммуникативной компетенции. Исходя из специфики предмета, зная функции сети Интернет, ее возможности и ресурсы, мы можем определить, для решения каких задач могут использоваться те или иные её услуги и ресурсы. Только после этого можно определяться с методикой их применения на уроке или во внеучебное время.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить такие *этапы работы над текстом – ресурсом медиaprостранства*:

1. Презентация аутентичного текста на английском языке с использованием разных жанров (художественный, научно-публицистический, технический и др.).

2. Снятие различного рода трудностей (языковых, лингвострановедческих и др.) на основе использования электронных словарей или энциклопедий.

3. Разделение текста на смысловые части, составление оглавления всего текста.

4. Детальное обсуждение учениками главных героев текста, их характеров, манеры поведения и др., а также выявление места действия и хода разворачивающихся событий.

5. Проведение преподавателем блиц-опроса и обсуждение всего текста с выделением подробностей, наиболее ярких, кульминационных моментов текста.

6. Предоставление каждому из учеников возможности высказать своё мнение по поводу прочитанного материала.

7. Написание сценария по тексту.

Заметим, что медиaprостранство также может быть использовано для создания

гибкой системы обучения чтению: способствует развитию навыков техники чтения, расширению поля восприятия при чтении, увеличивает индивидуальный темп чтения, формирует умение учеников пользоваться словарем и другой справочной литературой в режиме on-line.

Решение рассмотренных выше задач предполагает построение технологической структуры обучения английскому языку на основе модели практического использования медиа-технологий, где текст выступает как единица обучения всем видам речевой деятельности.

Основываясь на результатах экспериментальной части исследования, предлагаем следующие коммуникативные задания и упражнения с текстом (составлены с учетом *принципа самостоятельности*):

- 1) найти в тексте фразы, раскрывающие содержание заглавия;
- 2) выбрать предложения, содержащие: характеристику персонажей, места действия, описание и т. п.;
- 3) разбить текст на смысловые отрезки и озаглавить каждый из них;
- 4) добавить детали и расширить абзац за счет собственной интерпретации текста;
- 5) драматизировать каждый отрезок текста (групповые формы работы);
- 6) обсудить способ представления текста в различных ситуациях;
- 7) использовать логико-синтаксические схемы в качестве опоры;
- 8) составить собственный сценарий по тексту.

Установлено, что просмотр видеофильма, взятого из Интернета в качестве учебного пособия, способствует активности учащихся на занятии и мотивирует их к обсуждению эпизодов и событий, отражаемых в фильме. Однако фильм не должен быть слишком коротким или слишком длинным (оптимальное время просмотра фильма – от 30 до 40 минут), а его продолжительность может зависеть от тематики, уровня сложности языка, целей и уровня владения учениками английским языком.

Ученикам было предложеноделиться на мини-группы, каждая из которых выполняла дофильмовые задания:

- *обсуждение названия фильма*: ученики отвечали на вопрос: «Как Вы думаете, о чем может быть этот фильм?», а затем каждая мини-группа представляла свою версию;
- *интервью*: работая в мини-группах, ученики применяли различные формы опросов (или интервью) для обсуждения поставленной преподавателем проблемы о сюжете предстоящего просмотра;

– *«мозговая атака»*: от каждой мини-группы требовался ответ на вопрос, связанный с ожиданием учеников от просмотра фильма: «У Вас было такое событие, случай и т.п.? Хотели ли бы Вы быть в....? Почему.....? Уверены ли Вы.....? Да? Нет?»;

– *заполнение пробелов, связанных с главной темой (идеей) фильма*: ученики должны были рассказать о том, что они знают о тематике (одной из главных тем), которая может быть затронута в фильме, чего не знают, и что бы они хотели узнать по этой теме из фильма;

– *решение поставленной проблемы*: проблема вытекала из фильма, но преподаватель заранее поставил ее перед каждой мини-группой в отдельности для обсуждения и презентации своего решения перед аудиторией.

После выполнения заданий учащиеся приступали к их обсуждению, на которое отводилось от 25 до 30 минут.

Следующим этапом работы был просмотр видеофильма. Учащиеся получали следующие *сопроводительные задания*:

– используя активную лексику фильма, высказать свое отношение по поводу какой-нибудь проблемы, которая решается в фильме;

– составить вопросы по содержанию всего фильма;

– озаглавить отрывки фильма, разбив его на смысловые части.

Заключительным этапом было выполнение учениками комплекса *упражнений после просмотра фильма*:

– *определить* рейтинг положительных и отрицательных героев, событий, проблем, решаемых в фильме;

– *выделить* утверждения, согласиться /не согласиться с ними, представить свою точку зрения и обосновать, почему согласен /не согласен;

– *обсудить* фильм с позиции того, что знали об этой проблеме /проблемах до его просмотра, что узнали нового, изменилась ли точка зрения;

– *представить* свою версию окончания фильма в устной или письменной форме;

– *сделать* интервью по фильму (дать отзыв, составить вопросы, дать ответы);

– *представить* репортаж с просмотра этого фильма на международном кинофестивале;

– *«разрезать»* текст (сценарий) содержания фильма на мелкие полоски и составить в логическом порядке событий.

Заключительным моментом обучающего эксперимента было проведение «круглого стола» по проблематике видеофильма, после чего выполнялось *итоговое домашнее задание*: используя дополнительную информацию из Интернета по тематике фильма, написать сочинение, предложив ему оригинальное название.

Можно предположить, что современные гаджеты (смартфоны, электронные книги, нетбуки, ноутбуки и т. п.) скоро станут привычным элементом любого урока; что всё больше учащихся будет искать информацию в Интернете, а не в библиотеке; что ученики будут изучать новый материал с помощью видеоуроков, виртуальных лабораторий, а выполнять контрольные работы – в виде онлайн-тестов; что общение учеников с учителями через Интернет станет привычным явлением. Безусловно, современный учитель должен быть готов к этому.

Условие 2. Наличие межпредметных связей в организации игровых ситуаций на занятиях английского языка.

Теоретические основы междисциплинарных связей изложены в трудах А. Борисенко, Н. Василишина, О. Коваленко, К. Куско, С. Николаева, Н. Самарук, Е. Скороходько и др. Связи между знаниями по отдельным предметам, изучаемым в школе, формируют мотивы учения.

Термин «междисциплинарность» употребляется в разных значениях, его близкими синонимами являются «полидисциплинарность» и «трансдисциплинарность», каждый из которых имеет свои отличия в толковании (детально проанализированы Е. Князевой и С. Курдюмовым [67]). Полидисциплинарность обозначает совместное изучение какого-то сложного объекта различными дисциплинами. Определяется возможность диалога между науками, когда каждая наука имеет свой отдельный предмет исследования. Трансдисциплинарность предусматривает выход исследований за дисциплинарные границы, когда происходит перенос исследовательских схем из одной отрасли в другую. Трансдисциплинарное исследование является совместным исследовательским проектом для нескольких отличных отраслей знания. Междисциплинарное взаимодействие предполагает коммуникацию, в которой каждая дисциплина является одновременно автономной и открытой, а не формирует единую познавательную модель.

Междисциплинарность в широком, функциональном ее понимании – это столкновение, взаимопроникновение, синергия разных наук (дисциплин), предусматривающая развитие интеграционных процессов, растущее взаимодействие, взаимообогащение методов, инструментария для получения нового научного знания [81, с. 76–83].

Особенностью иностранного языка как учебной дисциплины является то, что она

является «беспредметной»: язык изучают как средство общения. Поэтому иностранный язык как никакой другой учебный предмет открыт для использования содержания из разных областей знаний, других учебных дисциплин. Взаимосвязи данного предмета с другими учебными дисциплинами многофункциональны.

Осуществление междисциплинарных связей иностранного языка с другими учебными дисциплинами позволяет:

- совершенствовать содержательный план чтения на иностранном языке за счет обогащения его информацией из разных предметных областей;
- совершенствовать общеучебные умения в работе с текстом и формировать на их основе специфические дисциплинарные умения, которые, в свою очередь, позволяют усилить эффективность обучения чтению на иностранном языке;
- работать над систематизацией знаний, полученных учениками как в курсе изучения иностранного языка, так и других предметов, а также использованием этих знаний на занятиях по различным учебным дисциплинам.

Для определения путей реализации междисциплинарных связей иностранного языка с другими учебными дисциплинами целесообразно использовать интегративный подход к отбору и организации материалов для чтения из разных предметных областей. Он предполагает, прежде всего, такие умения:

- умение читать текст и извлекать из него информацию (в частности – умение делить текст на содержательные части);
- умение отделить главную информацию от второстепенной;
- умение устанавливать причинно-следственные связи между фактами истории, литературы, географии и т. д. во время чтения текста на иностранном языке, на занятиях по другим дисциплинам и в внеаудиторной деятельности.

Проведение нестандартных занятий, заседаний круглого стола, телемостов, дискуссий и др. на английском языке также способствует формированию коммуникативно-речевых умений учеников на междисциплинарной основе.

Действенными формами и средствами формирования у учеников межпредметных систем знаний и умений является: проведение семинаров, исследовательской работы, занятий коммуникативной направленности (диалоги, диспуты, интервью), повторительно-обобщающих и комплексных занятий, на которых осуществляются обобщение и закрепление знаний по определенной теме или разделу программного учебного материала. Проведение таких занятий возможно на основе совместного участия преподавателей смежных предметов.

В качестве иллюстрации (и с учётом первого условия) рассмотрим возможности реализации межпредметных связей «иностранный язык – информатика» с ориентацией на развитие коммуникативно-речевых умений учеников.

В учебнике информатики для 10-го класса в разделах «Службы Интернета», «Информационные технологии в образовании» освещаются понятия темы «Услуги сети Интернет». Авторы предлагают следующие практические задачи коммуникативной направленности: электронная переписка с использованием веб-интерфейса; электронная переписка с использованием почтового клиента Outlook Express; обмен мгновенными сообщениями (программа Skype); общение на форумах и в чатах; работа с веб-сайтами, веб-энциклопедиями, дистанционными курсами; работа с программными средствами обучения иностранным языкам [69]. В аспекте исследования задания приобретут междисциплинарный характер в случае их выполнения на английском языке. Аналогично могут быть использованы некоторые материалы учебника для 11 класса. Например, в разделах «Информационные технологии в образовании», «Информационные технологии персональной и коллективной коммуникации» авторы рекомендуют выполнить практические задания по созданию сайта с помощью Google Chrome, по созданию и ведению собственного блога, работу с вики-проектами, Google-документами [70].

Немаловажно, чтобы учащиеся сами находили, открывали пути взаимосвязи между темами, разделами, содержанием учебной работы по какому-либо предмету и источниками информации на изучаемом иностранном языке.

Успешная реализация межпредметных связей в учебной работе во многом зависит от готовности педагога к их рациональному выявлению и внедрению в учебный процесс, созданию организационно-педагогической системы их функционирования в информационном пространстве общеобразовательной школы.

Исходя из вышесказанного, очевидно, что использование на уроках английского языка игровых ситуаций, включающих междисциплинарные связи, является эффективным средством формирования коммуникативных навыков иноязычного общения.

Условие 3. Возможность создания реальной языковой среды межкультурного общения на базе технологии проектной деятельности.

Как уже подчеркивалось, повышение эффективности формирования коммуникативной компетенции учащихся во многом связано с модернизацией обучения иностранному языку. В данном контексте следует обозначить еще одну возможность усовершенствования образовательного процесса, предполагающую внедрение передовых педагогических технологий.

Понятие педагогической технологии как целостной системы включающую в себя цели, содержание, процесс обучения, исследовалось в работах В. Беспалько [14], В. Богомолова [22], А. Вербицкого [33], А. Савельева [121], Г. Селевко [125], Д. Чернилевского [146] и др. Этот термин имеет более 500 формулировок [59]. Так, М. Левина под педагогической технологией понимает проект системы последовательного развертывания деятельности, направленной на достижение целей обучения и развитие личности обучаемых [89]. Педагогическую технологию, считает В. Питюков, следует понимать целостную систему концептуально и практически значимых идей, принципов, методов, средств обучения и воспитания, которые гарантируют надежный и диагностируемый результат в текущий период и при последующем ее воспроизведении [113]. Как отмечает В. Беспалько [14], «любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось с начала», и констатирует: «педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса».

Систематизируя взгляды упомянутых авторов, можно констатировать, что педагогическая технология – это процесс, осуществляемый в различных видах учебно-педагогической деятельности; это совокупность приемов и способов обучения, обеспечивающих гарантированное качество и доступность образовательного процесса, направленного на развитие учеников. В числе современных педагогических технологий – и технология проектной деятельности.

Она обеспечивает активизацию личностных качеств ученика, свободу при разработке темы проекта; предполагает выполнение того, что нравится и интересно самому учащемуся, стимулирует его заинтересованность, творческое выполнение задания и социализацию в рамках межкультурного общения [51; 66; 188 и др.].

Технология проектной деятельности, осуществляемая под руководством преподавателя иностранного языка, направлена на получение конкретного результата в виде материального (коллаж, альбом, ведение дневника, написание писем, создание газеты на иностранном языке т.д.) или идеального (сформированные знания) продукта. В основе технологии проектной деятельности лежит метод проектов [42; 52; 55 и др.].

Согласно нашим наблюдениям, чтобы решить проблему, которая лежит в основе проекта, от учеников требуется не только хорошее владение английским языком, но и большим объемом разнообразных предметных знаний.

Кроме того, по данным других исследователей [6; 67; 99] учащиеся должны

обладать:

- определенными *интеллектуальными умениями* (работать с информацией, выделяя главную мысль, вести поиск нужной информации в иноязычном тексте; анализировать, делать обобщения, выводы),

- *творческими умениями* (генерировать идеи, предлагать варианты решения проблемы; прогнозировать последствия того или иного решения):

- *коммуникативными умениями* (умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение находить компромисс с собеседником и лаконично излагать свою мысль).

Метод проектов предусматривает сочетание индивидуальной самостоятельной работы учеников с работой в малых группах, коллективе.

Основные положения проектной методики обучения иностранному языку можно определить как:

- формирование личностных качеств каждого ученика и развитие его творческих способностей в процессе обучения;

- развитие способности к сотрудничеству в рамках совместной деятельности (работа в группах);

- обучение английскому языку как средству межкультурного взаимодействия.

Работа над проектом способствует развитию учащихся и повышает их мотивацию в силу следующих особенностей: проектная технология является личностно-ориентированной; в ходе ее реализации используются разнообразные дидактические методы (совместное учение, мозговой штурм, проблемное обучение и др.).

Использование метода проектов предполагает разработку замысла, идеи, детального плана того или иного практического продукта. В нашем случае – это *языковой продукт речи*. При этом имеется в виду разработка не только главной идеи, но и условий ее реализации (использование инновационных методических и информационно-коммуникационных технологий) [55; 188].

Успешной реализации данной технологии способствуют *принципы проектного подхода* применительно к обучению английскому языку [194]. Это:

- *Принцип коллективной деятельности*: количество участников в группе должно быть относительно невелико для того, чтобы позволить каждому члену группы свободно вести себя и полностью включаться в совместную деятельность (коллективно-кооперативную; индивидуальную; скоординированную).

- *Принцип самостоятельности:* активизирует мыслительную деятельность учеников, делая обучение более результативным, что способствует расширению области приложения формируемых знаний, действий и отношений на уровне реализации межпредметных связей; переход от задач репродуктивного характера к задачам творческим, требующим знаний межпредметного характера.

- *Принцип творчества:* предполагает наличие у учеников способностей, мотивов, умений превратить занятия в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные им проблемы с учетом особенностей культуры страны изучаемого языка и благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью.

- *Принцип аутентичности учебных материалов:* в процессе обучения английскому языку необходимо учитывать, как соотносится аутентичность текстов с подготовкой учеников, их возможностью полного восприятия устной иноязычной речи через систему ценностей и представлений о мире. Аутентичные материалы должны быть интересны и полезны, не вызывать культурного шока, а наоборот, стимулировать учащихся к изучению английского языка.

Использование проектной технологии позволяет также реализовать принципы доступности и коммуникативной направленности обучения иностранному языку, что возможно, к примеру, в ходе организации совместных международных телекоммуникационных проектов с носителями языка, создающих *реальную языковую среду межкультурного общения* [42; 117; 136 и др.].

Проектная методика как технология интерактивного обучения приобретает все более широкое применение в преподавании иностранных языков. Здесь проект рассматривается как комплекс задач, которые предусматривают организованную, длительную, значимую для учащихся самостоятельную исследовательскую деятельность на иностранном языке. Она осуществляется на занятиях и во внеурочное время с целью создания определенного конечного продукта в виде оформления презентации, газеты, видеофильма и т.д. и устной презентации по выбранной проблеме с использованием разнообразной наглядности (см. [3, с. 51]). Проектная методика дает возможность овладеть информацией, проводить параллели между культурами разных народов, находить общие черты и различия, формировать толерантное отношение к социокультурным различиям. При подготовке проектов ученики активно используют компьютерные программы Open Office Impress, Microsoft Power Point, ресурсы всемирной сети Internet.

Подготовка экскурсий на английском языке, газеты или съемки видеорепортажа требуют больше времени на подготовку, включающую распределение ролей между учениками, утверждение путевого листа, самостоятельный поиск учениками информации и процесс видеосъемки. Преподавателю следует помнить об этом и знакомить учеников с задачей заранее. На уроке ученики презентуют свои проекты, отвечают на вопросы одноклассников и преподавателя. Видеозапись позволяет оценить не только креативность учеников и творческий подход, но и дает возможность самим ученикам критически проанализировать свое произношение, формулировку собственных высказываний, грамматические и лексические ошибки [116; 140].

В качестве примера рассмотрим *учебный телекоммуникационный проект* как совместную учебно-познавательную, творческую и игровую деятельность обучающихся партнеров. Она организуется на основе компьютерной телекоммуникации, имеет общую цель, согласованные виды деятельности, направленные на достижение общего результата.

Международные учебные телекоммуникационные проекты, которые организуются в сети Интернет на основе какой-то общей проблемы, значимы для партнеров разных стран, поскольку создают подлинную языковую среду. Исследуемая совместно проблема может быть: экологической, политической, исторической, страноведческой, лингвистической и т. д. Главное, чтобы она исследовалась, обсуждалась участниками проекта и решалась на английском языке. В ходе организации международного проекта иностранный язык выступает в своей прямой функции – *средства формирования и формулирования мыслей*. Это и является подлинной обучающей средой, настоящим погружением не только в рассматриваемую проблему, но и в саму иноязычную деятельность, в другую культуру.

Поиск нужной информации приводит участников проекта в виртуальные библиотеки, базы данных, виртуальные кафе и музеи, на различные информационные и образовательные серверы. Необходимость живого общения с реальными партнерами обращает его участников к возможностям электронной почты, телеконференций, чат-технологий и под. [107].

Мы сочли необходимым определить следующие требования, которым должен отвечать *международный телекоммуникационный проект*:

- в ходе реализации проекта учащиеся обсуждают решение проблем в рамках реальной языковой среды межкультурного общения;
- работа учащихся осмыслена и активна, т. е. они должны систематически и

четко излагать свои мысли, анализировать поступающую к ним информацию и пытаться систематизировать новые идеи, используя средства информационно-коммуникационных технологий (электронная почта, чат-технологии и др.);

- в проекте организация взаимодействия учащихся полностью отвечает требованиям групповой работы («обучение в сотрудничестве»);

- методика проведения проекта позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

Важно отметить, что в качестве основного метода работы над телекоммуникационным проектом признается исследовательский метод с элементами проблемного обучения [117; 188; 134; 136].

Использование проектной технологии позволяет формировать у *учащихся* полезные навыки – поиск, анализ и отбор информации, работа с аутентичными источниками информации и развивать познавательные умения – самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве и т. п.

Работа над проектом меняет и роль *преподавателя*. Осуществляя гибкую поддержку учащихся, он становится организатором их самостоятельной работы, используя при этом разнообразные формы и методы учебной деятельности.

При организации международного телекоммуникационного проекта важна и роль *координатора*, который помогает преподавателю и ученикам из разных стран в осуществлении проекта.

Как показало наше исследование, работа над телекоммуникационным проектом складывается из нескольких этапов: *подготовительного, основного и заключительного* (иногда к нему добавляют этап практического использования результатов, полученных в ходе проекта); внутри этих этапов мы выделили *отдельные шаги (фазы)*, нацеленные на решение конкретных задач проекта, количество которых может быть различным и зависит от содержания конкретного проекта [78; 134; 195].

Подготовительный этап:

- вовлечение каждого ученика в активный познавательный процесс;
- формирование навыков поисковой и исследовательской деятельности учеников, развитие у них критического мышления;
- развитие каждого ученика как творческой личности, способной к работе с различными материалами и инструментами;

- формирование у учеников целостной картины мира;
- повышение мотивации учеников к совместной работе в группе, сотрудничеству, проявлению коммуникативных умений;
- предоставление ученикам возможности общения со сверстниками разных стран мира и формирование у них представления о «диалоге культур».

Данный этап обучения языку осуществлялся на основе следующих принципов: связь идеи проекта с реальной жизнью; интерес к выполнению проекта со стороны всех его участников; ведущая роль преподавателя в качестве консультанта-координатора; самоорганизация и ответственное отношение участников проекта; нацеленность учеников на создание конкретного продукта, связанного с реальной жизнью; межпредметный характер проекта; временная и структурная завершенность проекта [194; 195].

Таким образом, среди разнообразия педагогических условий формирования коммуникативной компетенции учащихся в игровых ситуациях на занятиях английского языка, мы выделили следующие:

- положительная мотивация в изучении иностранного языка при организации образовательного процесса с внедрением медиапространства;
- наличие междисциплинарных связей в организации игровых ситуаций, на занятиях английского языка;
- возможность создания реальной языковой среды межкультурного общения на базе технологии проектной деятельности.

Использование игровых ситуаций, их разнообразие зависят от знаний, методической подготовки учителя и от его желания сделать образовательный процесс интересным.

2.2. Моделирование формирования коммуникативной компетенции учащихся путём создания игровых ситуаций на занятиях английского языка

Современный этап развития систем образования в Украине характеризуется образовательными инновациями, направленными на сохранение достижений прошлого и одновременно на модернизацию системы образования в соответствии с требованиями времени, новейшими достижениями науки, культуры и социальной практики. Характерная особенность этого периода развития педагогического образования – поиск нового содержания, форм, методов и средств обучения; развертывание широкой экспериментальной работы, направленной на внедрение образовательных инноваций на основе современной философии образования. Компетентностный подход к изучению

иностранных языков рассматривают как такое средство организации учебно-познавательной деятельности учеников, которое обеспечивает усвоение ими содержания обучения и достижения целей обучения при решении определенных проблемных задач. Современная педагогика определяет несколько групп компетенций. В соответствии с решениями Европейского Совета основной компетенцией на занятиях иностранного языка является коммуникативная компетенция, так как она обеспечивает приобретение учащимися умения обсуждать проблемы, доказывать свою позицию, формулировать собственный взгляд, адаптироваться в языковой среде. Она также способствует развитию критического и креативного мышления.

Английский дидакт С. Перри (S. Parry) советует различать «мягкие» и «жесткие» компетенции. К «Жестким» компетенциям относятся специфически профессиональные особенности (знания и умения), тогда как к «мягким» – личностные черты, ценности, стили. Хотя он и признает, что «мягкие» компетенции влияют на ход и результаты выполнения определенной деятельности, однако в базовое определение компетенций их не включает, поскольку считает, что развить их в процессе обучения невозможно.

Коммуникативную компетенцию учащихся мы рассматриваем как сложное личностное образование, представляющее собой многокомпонентную структуру. Нами, с помощью теоретического анализа психолого-педагогической литературы, самооценок, экспертных оценок, наблюдения за коммуникативной деятельностью учащихся, определена ее структура, которая сочетает в себе **когнитивный, аксиологический, праксеологический и аффективный компоненты.**

Коммуникативное обучение носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей [42; 66; 117 и др.]. В этом случае деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения осуществляется через «деятельностные задания» (activities). Они реализуются с помощью методических приемов (techniques) и создают упражнения (exercises), которые строятся на основе игрового, имитационного и свободного общения.

Исследования в данной области привели к созданию модели обучения «Здесь и сейчас» («here and now»), обеспечивающей благоприятные условия для повышения доступности в процессе развития коммуникативной компетенции учеников.

Анализ деятельностной сущности коммуникативно-ориентированного обучения показал важность методической организации процесса обучения иностранному языку.

Поскольку коммуникативные задания нередко выполняются в условиях повышенной речевой и физической активности, оживления учеников, то именно в этой связи важна тщательно продуманная организация коммуникативно-познавательной деятельности в виде определенной обучающей процедуры.

Коммуникативно-ориентированное обучение английскому языку должно быть направлено на формирование коммуникативной компетенции. Универсальное описание коммуникативной компетенции как формирование у учащихся языковой, дискурсивной, разговорной, прагматической, социально-лингвистической, стратегической и мыслительной компетенций предложено Л. Бахмановым [117]. Проведя аналогию с таким определением, мы предлагаем понимать под *коммуникативной компетенцией* наличие:

- грамматической (правила языка),
- социально-лингвистической (правила диалектной речи),
- дискурсивной (правила построения смысла высказанного) и
- стратегической (правила поддержания контакта с собеседником) компетенций.

Важным компонентом коммуникативной компетенции является *лингвистическая компетенция*, представляющая собой готовность использовать иностранный язык как инструмент речемыслительной деятельности.

Универсальной функцией коммуникативной компетенции является прагматическая компетенция, представляющая собой готовность передавать коммуникативное содержание (message) в ситуации общения. Эта способность во многом зависит от того, насколько ученики овладеют коммуникативной стратегией высказывания, т. е. адаптацией речемыслительных процессов к условиям конкретной речевой ситуации.

По нашим наблюдениям, использование педагогических технологий объективно способствует моделированию процессов, в которых одним из главных компонентов выступает когнитивная компетенция, представляющая собой готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности.

Коммуникативно-ориентированное обучение английскому языку в условиях аутентичного процесса социализации учащихся.

Вопрос о модели аутентичного процесса социализации учащихся чрезвычайно сложен. Например, Н. Widdowson [Apud. 117] под понятием «аутентичный процесс» понимает не только использование на занятии «взятого из жизни» учебного материал, но и создание методически целесообразных условий естественного общения. Это подразумевает возможность осуществления аутентичного коммуникативно-ориентированного обучения английскому языку на основе применения заданий речевого

взаимодействия (interactive activities).

Естественно, что для формирования коммуникативной компетенции и решения обучающей задачи в целом недостаточно заниматься в аудитории только имитацией жизненных ситуаций.

Важным моментом является методическая работа, направленная на усвоение как языкового, так и информативного материала, осуществление определенных коммуникативно-познавательных действий учащихся.

Иначе говоря, необходимы упражнения, которые обеспечивали бы соответствующую коммуникативную тренировку и сохраняли бы «аутентичность» применения английского языка в учебных ситуациях.

Следует учитывать также размещение учащихся в аудитории для выполнения заданий речевого взаимодействия, например, по рядам, «подковой» (наиболее благоприятные условия), парами и малыми группами.

Немаловажной является технология организации речевого взаимодействия учащихся. Основываясь на собственном опыте, мы предлагаем три основных формы организации речевого взаимодействия:

- а) сотрудничество участников в выработке единой идеи (при решении разнообразных проблемных задач);
- б) комбинирование информации, известной разным участникам (если имеются отличающиеся от других факты и сведения);
- в) передача информации от одного участника к другому (возможна в заданиях типа «выполнение инструкции» (following instruction)).

Технология организации речевого взаимодействия учащихся должна осуществляться с применением заданий, предполагающих:

- «информационное неравенство» участников (information gap);
- разработку проблемных речемыслительных ситуаций;
- использование организованного ролевого общения учеников;
- применение спонтанного иноязычного общения учеников.

Рассмотрим возможность применения коммуникативно-ориентированного обучения в условиях реализации принципа доступности обучения учеников иностранному языку.

Еще раз подчеркнём, что, принимая во внимание цели обучения иностранному языку, принцип *коммуникативной направленности* следует назвать ведущим принципом в

обучении этой дисциплине. Это означает, что обучение должно строиться на вовлечении учеников в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение и письмо) коммуникацию, то есть в общение на изучаемом языке.

Этот принцип практически определяет все составляющие образовательного процесса по иностранному языку. Поэтому неслучайно говорят о коммуникативно-ориентированном обучении и даже коммуникативном методе (в смысле – направлении) обучения [120].

Действительно, рассмотрение языка как явления социального (обеспечивает общение людей) выдвигает на первый план обучение для коммуникативной цели – научиться на нем общаться с помощью как звукового (устная форма общения), так и графического (письменная форма общения) кода, выделяя в первую очередь чтение.

Принцип коммуникативной направленности определяет и содержание обучения:

- отбор и организацию лингвистического материала,
- конкретизацию сфер и ситуаций общения: какие коммуникативные умения необходимы, чтобы вступить в общение, осуществлять его в устной и письменной формах, и с помощью каких средств можно обеспечивать овладение коммуникативной функцией языка.

Принцип коммуникативной направленности ставит перед необходимостью соответствующей организации обучения, использования различных организационных форм для осуществления общения, включая разнообразные игры, в том числе ролевые. Этот принцип требует соблюдения условий, благоприятствующих общению, и создания специальных учебных заданий (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Принцип коммуникативной направленности в обучении иностранному языку

В настоящее время наука располагает определенными сведениями о механизмах речи, о том, как происходит понимание речи при устном общении, каким образом осуществляется «порождение» устного речевого высказывания, как и какие «механизмы» работают при выражении мысли на письме. Установлено, что для каждого вида речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) характерен свой «набор» действий и даже свое лексико-грамматическое оформление. Это позволило сформулировать принцип *дифференцированного подхода в обучении* иностранному языку. При этом дифференциация осуществляется как бы на разных уровнях обобщения; проводится четкое разграничение в обучении:

- 1) устной речи (аудирование, говорение) и письменной речи (чтение, письмо);
- 2) внутри устной речи – в обучении говорению и аудированию; внутри говорения – в обучении монологической и диалогической речи и, наконец, в каждой из указанных выше форм – обучение подготовленной и неподготовленной речи;
- 3) внутри чтения – в обучении чтению вслух и про себя; в обучении чтению про себя – с общим охватом содержания и чтению с полным пониманием;
- 4) внутри письма – в обучении графике и орфографии; письменному изложению и сочинению.

Одной из главных задач изучения иностранного языка при организации образовательного процесса с внедрением медиапространства было определение сущности, специфики и анализа телекоммуникационного речевого общения при обучении английскому языку. Авторская идея заключалась в следующем:

- в необходимости выполнения дополнительных, не свойственных живому общению внутренних (психических) и внешних (механических) действий. Сложность и объем этих действий определяется в значительной степени качеством программного коммуникационного пакета, степенью доброжелательности его пользовательского интерфейса, а также режимом телекоммуникационного обмена сообщениями и формой их представления;
- в преобладании текстовой формы представления информации (объясняется ее экономичностью); некотором ограничении графической и звуковой информации, что является существенным недостатком для реализации возможностей обучения говорению и аудированию, если не иметь в виду комплексное использование сети и лазерных компакт-дисков;
- в отчетливо выраженной отсроченности во времени при обмене сообщениями

(если общение происходит не в режиме реального времени).

Разработка такой технологии позволила сделать вывод о том, что для повышения доступности обучения английскому языку на основе использования информационно-коммуникационных технологий необходимо учитывать специфические требования к методике проведения занятий в компьютерных классах. Таковыми являются: интерактивность, преобладание текстовой формы представления телекоммуникационных сообщений, разработка дидактических материалов для всех этапов обучения.

Проанализировав функции медиакоммуникационных технологий, представленные в педагогических исследованиях (М. Бухаркина, Е. Полат, С. Bagley, В. Hunter, D. Lake, В. Robinson и др.), мы, в свою очередь, определяем их следующим образом:

- свободный доступ к необходимой информации путем подключения к базам данных практически любого научного, информационного центра мира;
- формирование навыков подлинно исследовательской деятельности путём моделирования работы научной лаборатории, творческой мастерской;
- формирование умения добывать информацию из разнообразных источников (начиная с партнера по совместному проекту, кончая удаленными базами данных), обрабатывать ее с помощью самых современных компьютерных технологий, хранить и передавать на сколь угодно далекие расстояния в разные точки планеты;
- оперативный обмен информацией, идеями, планами по интересующим участников совместных проектов вопросам, темам;
- формирование у партнеров коммуникативных навыков, культуры общения, что предполагает с их стороны умение кратко и четко формулировать собственные мысли, терпимо относиться к иному мнению, вести дискуссию, аргументировано доказывать свою точку зрения, слушать и уважать мнение партнера;
- создание подлинно языковой среды, способствующей удовлетворению естественной потребности в общении;

Таким образом, медиакоммуникационные технологии позволяют осуществить принципиально новый подход к обучению и воспитанию учеников, который заключается в том, что он базируется на широком общении, стирании границ между отдельными социумами; предусматривает использование реальных исследовательских методов (научная или творческая лаборатории).

В первом блоке (процессуальном) реализации предложенной модели выявлялась специфика дисциплины «Английский язык» в условиях использования информационно-

коммуникационных технологий. Было установлено: благодаря их внедрению в учебный процесс становится возможным реально создать и реализовать естественную языковую среду с организацией живого общения и такой деятельности учеников в компьютерных сетях, которую можно рассмотреть с двух сторон:

- использование английского языка на уровне реальной коммуникации, например, при обсуждении каких-либо творческих задач (разработка сценария видеофильма, создание литературных журналов, проведение исследований, обсуждение хода проведения эксперимента) и др. В этом случае язык выступает в роли межкультурного общения в учебно-познавательной совместной деятельности учеников;

- телекоммуникации можно использовать в целях обучения отдельным аспектам языка и видам речевой деятельности, т. е. в языковых проектах, которые разрабатываются преподавателями с целью отработки учебного материала.

Параллельно проводились работы по натуральному моделированию для уточнения специфических методических функций информационно-коммуникационных технологий применительно к обучению английскому языку.

В зарубежных информационных системах (Internet, America-on-Line, BitNet, Fredmail и др.) существуют различные базы данных, предназначенные как для узкопрофессиональных целей, так и для образовательных. Среди последних наиболее популярны такие информационные системы, как Electronic Bookshelf, Electronic Books, где можно найти полный текст различных литературных произведений. В них содержится разнообразная информация страноведческого характера, сведения по географии и истории страны изучаемого языка, культурологии, языкознанию, этнографии, системе образования, политическому устройству разных стран, средствам массовой информации, реферированные сборники и др.

Таким образом, можно привести примеры и виды использования баз данных (БД) для обучения английскому языку:

- БД по лексике английского языка (электронный англо-русский, русско-английский словарь), которая содержит достаточный объем лексических единиц с примерами использования в речевых ситуациях, синонимами и словосочетаниями, встроенной поисковой системой по различным ключам. Обучающий модуль БД по лексике позволяет усваивать лексические структуры на уровне узнавания, ознакомления (при чтении) при помощи лексических игр, тестировать, определять качество усвоения лексического материала;

– БД по страноведению / культурологии, которая предоставляет информацию по стране изучаемого языка географического, исторического, культурологического характера, может познакомить с традициями и бытом народов страны. Встроенная поисковая система облегчит розыск необходимого материала. БД по страноведению могут включать игры и викторины по страноведению, что разнообразит учебную деятельность учеников;

– БД по грамматике содержит информацию справочного характера, объяснит варианты употребления данного грамматического явления на примерах и в таблицах, предоставит возможность отработать грамматические формы в тренировочных упражнениях, в том числе и в игровой форме, и определит пробелы в знаниях учащегося при помощи серии тестовых упражнений (обучающий модуль);

– БД программных средств для самостоятельного изучения английского языка (включая дистанционное обучение) содержат информацию по имеющимся обучающим программным средствам, протестирует уровень знаний по английскому языку, порекомендует программно-методический комплекс для восполнения пробелов в знаниях учащегося.

Во втором (результативном) блоке разработанной модели по итогам педагогического эксперимента ученикам было предложено использовать презентации индивидуализированного речевого продукта, который может быть представлен в различных формах: полилог, диалог, сценарий, электронное письмо, интервью, репортаж, телеконференции и др.

Для этого необходимо было реализовать следующие задачи:

– разработать этапы работы над текстом, который является ресурсом интернет-технологий;

– спроектировать модель практического использования интернет-технологий для повышения уровня доступности обучения английскому языку на основе телекоммуникаций, где текст выступает в качестве единицы обучения во всех видах речевой деятельности.

Для достижения указанных задач был проведен анализ особенностей текстов из Интернета, которые использовались в компьютерных классах.

Серии пилотных экспериментов позволили определить особенности *корпоративной работы* учителя и учеников с такого рода текстами. Среди этих особенностей – *сотрудничество*, которое состоит в интеллектуальной обработке текста из Интернета: совместная систематизация текстов по рубрикам и жанрам; обсуждение

возможности использования текстовой информации и выбор форм её представления и др.

Комплекс различных видов деятельности как конечный *речевой продукт*, который может быть выражен разнообразными формами, приведен на рис. 2.3.



Рис. 2.3. Комплекс речевого продукта учащихся

Таким образом, анализ текстового материала из Интернета, позволяет сделать вывод о возможности выбора интересных, информационно насыщенных текстов для обучения разным видам речевой деятельности, о чем свидетельствуют конечные результаты речевых продуктов, представленные в таблице.

Так, тексты из сети Интернет, предназначенные для обучения чтению, способствуют формированию навыков и техники чтения (языковая догадка, вероятностное прогнозирование, воспроизведение текста, логические связи в тексте).

Разработка этапов работы над текстом, являющимся ресурсом интернет-технологий, решалась путем анализа рекомендаций по работе с такого рода материалами, представленными в авторских пособиях: «Коммуникация «Человек – Компьютер» в компьютерной обучающей системе» и «Телекоммуникационные технологии в обучении английскому языку» [84; 88].

Разрабатывая этапы работы над текстом, мы стремились выделить те из них, которые формировали бы познавательную самостоятельность учащихся, способствовали самостоятельному преодолению различных языковых трудностей, разделению полученной информации из текста на главную и второстепенную и даже проведению стилистического анализа текста.

Тексты для чтения на иностранном языке выполняют целый ряд функций, способствующих успешному овладению этим языком. В методике выделяют несколько

основных *функций* иноязычного текста [103]:

1. *Функция обогащения* и расширения знаний учащихся, главным образом лексических. В процессе чтения ученики получают задание найти определенные слова или словосочетания и определить их значение; найти и вписать слова или структуры по какому-то конкретному признаку; назвать слова, которые были использованы в определенной ситуации и т. д.

2. *Функция тренировки*, цель которой состоит в том, чтобы усвоить лексико-грамматический материал, с одной стороны, а с другой – обеспечить учащихся упражнениями в чтении и использование определенного языкового материала в ответах на вопросы учителя, в процессе свободного пересказа содержания или в переводе, близком к тексту.

3. *Функция развития устной речи* учащихся на основе прочитанного текста: перевод текста своими словами, драматизация отдельных эпизодов, придумывание продолжения фабулы текста или другого начала, беседа по отдельным проблемам, затронутым в тексте, и под.

4. *Функция развития смыслового восприятия* – его понимания. Задача такого характера направлена на: проверку понимания отдельных эпизодов и всего текста; нахождение различных смысловых и формальных элементов, облегчающих процесс понимания; выполнение упражнений, которые помогают преодолеть трудности, возникающие на пути понимания текста.

Как отмечает С. Тер-Минасова [117], современным подходом к проектированию образовательного процесса по иностранному языку является *культурологический подход*, предполагающий обучение в культуросообразной среде. Именно такой подход был избран при моделировании процесса формирования лингвокультурологической компетенции учеников (рис. 2.4).



Рис. 2.4. Топологическая модель формирования лингвокультурологической компетенции учащихся

В основу модели положены две категории принципов. Первый из них – это *принцип дидактической культуросообразности*, согласно которому при отборе учебного материала необходимо: определить его ценностную значимость и целесообразность использования в плане социокультурного обогащения мировосприятия учеников; учитывать интересы и волнующие учеников современные проблемы в качестве стимула к межкультурному общению.

Второй *принцип – доминирования проблемных культуроведческих заданий*: проблемная подача языкового материала развивает поликультурную коммуникативную компетенцию учеников, поскольку побуждает их к размышлению, систематизации полученной информации, способствует самостоятельному овладению стратегиями культуроведческого поиска и способами интерпретации культуры изучаемого языка [139].

Планируя применение интерактивных технологий, преподаватель должен ознакомиться с *принципами интерактивного обучения*. Следуя им, он обеспечивает активное участие всех учеников в процессе общения на иностранном языке.

Так, сущность *принципа открытой обратной связи* заключается в привлечении всех членов группы к обмену мыслями, обсуждению выдвинутых идей (согласию с ними или отрицанию). Характерные черты этого принципа: прозрачность, доступность, готовность оперативно реагировать.

Принцип экспериментирования предполагает активный поиск новых идей и путей решения поставленных задач. Экспериментирование – один из видов познавательной деятельности человека и особая форма поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеполагания, процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащие в основе самодвижения, саморазвития.

Принцип равенства позиций означает, что учитель не стремится навязать ученикам своего мнения, а действует вместе с ними. В свою очередь, каждый ученик имеет возможность побывать в роли организатора, лидера.

Принцип эмоциональности предусматривает формирование у учеников интереса к знаниям. Он направлен на развитие внутренних мотивов учения на основе сотворчества и сотрудничества учителя и учеников, формирование эмоционального, а значит, заинтересованного отношения к процессу и способам получения знаний, формирования умения владеть своими эмоциями.

Представленную модель следует рассматривать в единстве всех ее элементов. Реализация её на практике приводит к достаточно глубоким и устойчивым изменениям в структуре личности ученика, в связи с чем управление, коррекция и диагностирование

должны осуществляться систематически в течение всего учебного процесса.

Обоснуем выбор выделенных компонентов, критериев и показателей сформированности коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательных школ при изучении английского языка.

Уточним, что понятие «критерий» (*греч.* *kriterion* – средство для суждения) в педагогической литературе определяется как мерило оценки, признак, правило, на основе которого осуществляется оценка научной и практической деятельности [85, с. 32], как признак, на основе которого производится оценка, определение или классификация; мерило для определения оценки предмета или явления [177, с. 149], признаки, по которым классифицируются, оцениваются по соответствующим индикаторам психологические явления, действия или деятельность [197, с. 112]; качества явления, отражающие его существенные характеристики и именно поэтому подлежащие оценке [82, с. 35], основание для оценки, определения или классификации; мерило истинности, достоверности человеческих знаний, их соответствия объективной действительности, установленные значения параметров и характеристик [164, с. 588].

Важно, что каждый из выдвинутых критериев должен содержать соответствующие показатели, отражающие его сущность в пределах исследуемого феномена.

Ценностно-мотивационный компонент. Ценности, смыслы и мотивация образуют один из фундаментальных, базовых содержательных компонентов сформированности коммуникативной компетенции школьников при изучении английского языка. Глубокую и содержательную зависимость компетенции от ценностей обнаружил и исследовал в своих работах Дж. Равенна. Опираясь на труды Д. Мак-Клелланда и М. Фишбейна, ученый доказал, что ценности личности имеют доминирующую роль в природе компетенции. Он подчеркивал, что нет смысла оценивать компетенции или способности человека к какой-либо деятельности, необходимо предварительное определение его ценностей, ценностных ориентаций, целей, увлечений – всего того, что составляет мотивационный аспект. Дж. Равен отмечает, что также бессмысленно оценивать отдельно когнитивный, аффективный, волевой компоненты деятельности без учета субъективно значимых целей субъекта деятельности [196, с. 67–68].

Данная составляющая, по определению Н. Ротовой, содержит знания способов и приемов совершенствования навыков педагогического общения; знание приемов психологического и педагогического воздействия; знание возрастных и индивидуальных особенностей детей; знание тенденций развития современного общества [127].

Мотивы – конкретные причины, побуждения, заставляющие личность действовать,

совершать коммуникацию. В основе ценностно-мотивационного компонента в рамках исследования лежит устойчивый интерес к коммуникативной деятельности, необходимость использования приобретенных во время обучения знаний, умений и навыков, мотивация достижения успеха в изучении английского языка, потребность в коммуникации.

Ценностно-мотивационный компонент: включает отношение учащихся к изучению иностранного языка; наличие интереса к овладению иностранной речью; потребность и желание изучать иностранный язык.

Ценностно-мотивационный компонент характеризуется: устойчивой потребностью в общении, соответствующим интересом к коммуникативному процессу, стремлением учащихся по собственному желанию участвовать в коммуникативной деятельности, наличием ценностных жизненных принципов и ориентиров в сфере общения. Поэтому критерием проявления данного компонента выбран мотивационный, показателями которого являются мотивация изучения английского языка, отношение к изучению английского языка.

Когнитивно-содержательный компонент обусловлен необходимостью вооружения учащихся системой знаний, которые нужны для выполнения заданий по английскому языку, при этом необходимо обеспечить развитие у учеников умственных качеств, операций и процессов, видов и форм мышления в соответствии со спецификой задач.

К коммуникативным знаниям относят: комплекс научных знаний о языке и речи в коммуникативном, функциональном, психолингвистическом, прагматическом аспектах; умение оперировать лингвистическими знаниями, способность к языковой рефлексии [133, с. 64]; языковые знания (лексические, грамматические, фонетические и орфографические) и соответствующие навыки; знания по адекватному и уместному пользованию языком в конкретных ситуациях для выражения своих мыслей, желаний, намерений, просьб т. п. (с привлечением для этого как языковых, так и неязыковых (мимика, жесты, поза) и интонационных средств выразительности речи) [12]; лингвистические знания (знание практической и теоретической грамматики и фонетики, языкознания, стилистики, когнитивной лингвистики, дискурс-анализа и др.), а также знание социокультурных и страноведческих особенностей родной страны и страны, изучаемого языка [17, с. 158]; знание научной терминологии, мировой истории и культуры, страноведческие знания, знание различных стилистических приемов [176, с. 136].

Когнитивно-содержательный компонент отвечает за: способность осмысливать процесс общения, знания норм и правил общения с окружающими, умение

прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации; умение воспринимать обратную реакцию собеседника, контролировать эффективность общения на основе установления обратной связи; способность к рефлексии, самопознанию; умение ориентироваться в целях и ситуациях общения, в личности собеседника; оперирование приобретенным фондом знаний и умений. Учитывая вышесказанное, критерий проявления когнитивно-содержательного компонента мы определяем как коммуникативный, показателями которого выступают лексикологические знания; коммуникативные умения, умения невербальной коммуникации.

Рефлексивно-эмоциональный компонент. Рефлексия осуществляется через аналитическую деятельность, превращающую субъективно-приобретенный опыт (отдельные факты, явления, наблюдения, ощущения, действия) в личностно-присвоенные знания. В процессе рефлексии происходит осмысление не только собственного опыта, но и опыта других, обобщенного опыта педагогической науки и практики [117]. Таким образом, имеет значение не сам опыт, а выводы, новые знания, убеждения и осознания, из него вытекающие.

Сущность коммуникативной компетенции учащихся предполагает отказ от прямого копирования как чужого, так и собственного устойчивого опыта, норм, образцов; свободу от стереотипов, указаний и наставлений. Бесконечное разнообразие коммуникативных ситуаций, неадекватность педагогических задач типичным приемам педагогической деятельности объективно стимулируют учащихся к приобретению опыта в трех областях:

- в поиске и нахождении новых способов, методов обучения английскому языку;
- в педагогическом общении и коммуникативном творчестве (поиск и нахождение новых коммуникативных задач, новых средств мобилизации межличностного общения и взаимодействия между учениками; создание новых форм общения в групповой, фронтальной и индивидуальной работе с учащимися);
- в сфере собственной коммуникативной компетенции (поиск путей самореализации и самосовершенствования на основе самоосознания собственной творческой индивидуальности, определение индивидуальных путей саморазвития).

Рефлексивно-эмоциональный компонент отвечает за эмоционально-волевую сферу личности, выражает степень эмоционального отношения к ровесникам, окружающим людям, связан с умением чувствовать чужую боль и радость, умением ставить себя на место другого, видеть себя его глазами, умением владеть своим эмоционально-чувственным состоянием. Поэтому критерием проявления данного компонента мы

называем эмоционально-волевой, а показателями его сформированности считаем коммуникативную толерантность, эмпатию, эмоциональный интеллект.

Контрольно-диагностический компонент характеризует результат процесса формирования коммуникативной компетенции учащихся. За критерий принимается психолого-педагогическая готовность учащихся к позитивной коммуникации. Структура данного компонента объединяет в себе четыре составляющих, которые могут быть представлены в виде показателей, имеющих количественное выражение, а также различные уровни, подразумевающие комплексную диагностику. Контрольно-диагностический компонент позволяет осуществлять как комплексный, так и поэлементный контроль процесса формирования коммуникативной компетенции, что дает возможность коррекции и упорядочения этого процесса. Контрольно-диагностический компонент характеризуется наличием опыта коммуникативной деятельности, проявлением заботы об окружающих, инициативой в оказании помощи, творческим подходом к решению коммуникативных задач. Критерий проявления диагностического компонента мы диагностический, который включает уровень коммуникативных знаний, уровень владения английским языком.

Сопоставление теоретических и эмпирических данных исследования проблемы формирования коммуникативной компетенции в школьной практике позволило нам выделить *три уровня сформированности* коммуникативной компетенции учащихся основной школы:

Низкий уровень. Учащиеся не способны поддерживать диалог, строить собственное высказывание на иностранном языке; у них отсутствует потребность в иноязычном общении, в коммуникативной деятельности; они не стремятся совершенствовать свои коммуникативные умения в иноязычном диалоге, их словарный запас ограничен; не сформировано умение обмениваться информацией; отсутствует способность создавать иноязычную речевую ситуацию; отсутствует коммуникативная активность; имеются ролевые барьеры; ученики не умеют организовать ситуацию общения; не проявляют интереса к изучению английского языка, они случайно выбрали его изучение. Этот уровень характеризуется следующими особенностями: ограниченные, ошибочные или отсутствующие знания о коммуникативном процессе, несформированные умения и навыки общения; отсутствие интереса и потребности в коммуникативной деятельности; отрицательная мотивация общения; неудовлетворенность и негативное отношение к коммуникативной деятельности и партнерам этой деятельности.

Средний уровень. У учащихся имеется стремление совершенствовать иноязычные

коммуникативные умения, но они не обладают связной речью, словарь ограничен; отсутствует умение обмениваться информацией на иностранном языке, не всегда демонстрируется умение строить стратегию общения; ученики могут при желании организовать ситуацию общения, однако у них присутствуют языковые и ролевые барьеры: отсутствует (слабо выражен) интерес к изучению иностранного языка. Этот уровень характеризуется наличием у учащихся общих знаний о процессе общения; ученики не владеют в достаточной степени умениями и навыками общения, не имеют устойчивого интереса и потребности в коммуникативной деятельности, участвуют в общении, но не проявляют собственной инициативы и желания, мотивация выражена недостаточно; не могут предсказать и оценить результат коммуникативной деятельности, проявляют недовольство результатом общения

Высокий уровень присущ ученикам с ярко выраженным познавательным интересом к изучению иностранного языка. Эти ученики стремятся усвоить как можно больше английской лексики, проявляют высокую активность на занятиях по английскому языку, в диспутах, решении познавательных задач и под. Они умеют самостоятельно планировать работу по иностранному языку, у них прослеживается постоянная потребность в иноязычном общении, коммуникативной деятельности, стремлении совершенствовать свои коммуникативные способности. Высокий уровень характеризуется сформированностью у учащихся знаний о сущности и механизмах коммуникативного процесса; они активно стремятся к общению с другими людьми, по собственной инициативе участвуют в иноязычной коммуникации; умеют предвидеть и объективно оценивать результат коммуникативной деятельности, хорошо ориентируются в ситуациях общения; имеют твердые и осознанные знания о культуре, правила общения, эмоционально положительно воспринимают их. Ученики доброжелательны по отношению к партнерам по общению, открыты, искренни, проявляют взаимное доверие и уважение, настроены на сотрудничество. Для них характерна положительная мотивация и удовлетворенность от процесса общения, творческий подход к решению коммуникативных задач.

Как сложное личностное образование коммуникативная компетенция проявляется по-разному на разных возрастных этапах становления личности. Наиболее сензитивным периодом ее формирования является подростковый возраст.

Таким образом, можно констатировать, что проблема обучения иноязычному общению, несмотря на давний интерес к ней ученых и педагогов-практиков, и в настоящее время не утратила своей актуальности; многие вопросы, связанные с формированием

коммуникативных компетенций учащегося в процессе изучения иностранного языка остаются открытыми или нуждаются в дальнейшем исследовании.

2.3. Выводы ко второй главе

1. Компетентностный подход к изучению иностранных языков рассматривают как такое средство организации учебно-познавательной деятельности учеников, которое обеспечивает усвоение ими содержания обучения и достижение целей обучения при решении определенных учебных задач.

2. Обеспечить формирование коммуникативной компетенции учеников путём создания игровых ситуаций на занятиях по английскому языку возможно при соблюдении следующих педагогических условий:

- положительная мотивация в изучении иностранного языка при организации образовательного процесса с внедрением медиапространства.
- владение методикой проведения и организации игровых ситуаций, включающих междисциплинарные связи в преподавании английского языка;
- возможность создания реальной языковой среды межкультурного общения на базе технологии проектной деятельности.

3. Коммуникативная компетенция рассматривается как сложное личностное образование; она имеет многокомпонентную структуру. Представленную модель формирования коммуникативной компетенции учеников с помощью игровых ситуаций на занятиях по английскому языку следует рассматривать в единстве всех ее элементов. Реализация на практике модели приводит к достаточно глубоким и устойчивым изменениям в языковой подготовке ученика и его общем развитии, в связи с чем управление, коррекция и диагностирование должны осуществляться систематически в течение всего обучающего процесса.

4. Разработанная модель формирования коммуникативной компетенции учащихся на занятиях по иностранному языку с помощью игровых ситуаций на первом этапе предполагает использование специфики дисциплины «Английский язык» в условиях применения информационно-коммуникационных технологий. Было установлено, что их внедрение позволяет создать и реализовать потенциал естественной иноязычной речевой среды, организовать живое общение на иностранном языке (в том числе с его носителями), привлечь учеников к работе с иноязычными текстами (в частности, на основе баз таких образовательно-информационных систем, как Electronic Bookshelf, Electronic Books и др.).

Второй этап реализации модели предполагал презентацию учащимися (по итогам

эксперимента) индивидуализированного речевого продукта, Он может быть представлен в различных формах: полилог, диалог, сценарий, электронное письмо, интервью, репортаж, телеконференции и др.

5. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на базе иностранного языка включает такие компоненты:

- ценностно-мотивационный компонент: характеризуется устойчивой потребностью в общении, соответствующим интересом к коммуникативному процессу, стремлением учащихся по собственному желанию участвовать в коммуникативной деятельности, наличием ценностных жизненных принципов и ориентиров в сфере общения;
- когнитивно-содержательный компонент обусловлен необходимостью вооружения учащихся системой знаний, которые необходимы для выполнения заданий по английскому языку, при этом должно быть обеспечено развивающее обучение;
- рефлексивно-эмоциональный компонент отвечает за эмоционально-волевую сферу личности, умение владеть своим эмоционально-чувственным состоянием;
- контрольно-диагностический компонент характеризует результат процесса формирования коммуникативной компетенции учащихся. За критерий принимается психолого-педагогическая готовность учащихся к позитивной коммуникации.

6. Определены критерии проявления каждого из компонентов: мотивационный (мотивация изучения английского языка, отношение к изучению английского языка); коммуникативный (лексикологические знания; коммуникативные умения, умения невербальной коммуникации); эмоционально-волевой (коммуникативная толерантность, эмпатия, эмоциональный интеллект); диагностический критерий (уровень коммуникативных знаний, уровень владения английским языком).

7. Сопоставление теоретических и эмпирических данных исследования проблемы формирования коммуникативной компетенции в школьной практике позволило выделить три уровня сформированности компетенции учащихся основной школы: низкий, средний и высокий. Основным показателем низкого уровня являются несформированные умения и навыки иноязычного общения и отсутствие к нему интереса. Средний уровень характеризуется тем, что ученики не обладают должными умениями и навыками общения и не имеют устойчивой потребности в коммуникативной деятельности на иностранном языке. Высокий уровень присущ ученикам с ярко выраженными познавательными интересами к изучению иностранного языка, постоянной потребностью в иноязычном общении и стремлением совершенствовать свои коммуникативные умения.

3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В главе рассмотрено состояние сформированности коммуникативной компетенции учащихся 10 классов в процессе изучения английского языка на констатирующем этапе исследования. Представлены результаты анкетирования старшеклассников, диагностических методик, при помощи которых оценивалось состояние сформированности тех или иных показателей коммуникативных компетенций учащихся. Представлена методика формирования коммуникативной компетенции учащихся средствами игровых ситуаций на занятиях английского языка путем внедрения в учебный процесс определенных педагогических условий. Освещены результаты сформированности коммуникативной компетенции учащихся после проведения экспериментальной работы.

3.1. Изучение состояния сформированности коммуникативной компетенции учащихся в процессе изучения английского языка

Согласно теоретическим положениям, раскрывающим сущность, содержание и структуру коммуникативной компетенции, в исследовании поставлена цель – выявить и экспериментально проверить совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность внедрения игровых ситуаций в формирование этого сложного интегративного личностного образования.

Цель и задачи исследования обусловили необходимость применения комплекса следующих методов: анкетирование, наблюдение, опрос, тестирование, собеседование. Важное место среди методов исследования занял метод моделирования игровых ситуаций и педагогический эксперимент, включавший три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, на котором осуществлялось сопоставление результатов констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента.

Констатирующий эксперимент проводился на базе общеобразовательных школ города Одессы № 1, 16, 38 и частное учреждение «Одесская частная общеобразовательная школа I-III ступеней – лицей «Черноморский» в течение 2016 – 2018 гг. и охватил 345 учащихся 10-х классов и 38 учителей общеобразовательных школ. Условно старшеклассники были распределены на экспериментальные группы (172 ученика), в которых предполагалось проведение формирующего эксперимента с внедрением выбранных педагогических условий формирования коммуникативной компетенции, и контрольные группы (173 ученика), в которых обучение иностранному языку проводилось традиционно.

Целью констатирующего этапа эксперимента было выявление исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся и проверка теоретических обобщений по решению этой проблемы.

Программа констатирующего эксперимента решала следующие задачи:

- определение уровней сформированности структурных компонентов коммуникативной компетенции у участников эксперимента;
- изучение исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции у участников эксперимента;
- выявление факторов и причин, влияющих на уровень развития коммуникативной компетенции у школьников.

Для оценивания направленности учебной мотивации при изучении английского языка за мотивационным критерием сформированности коммуникативной компетенции учащихся была использована методика Т. Дубовицкой (см. Приложение 1). Методика была адаптирована в аспекте выявления мотивов изучения английского языка (в соответствии со спецификой исследования).

Данная методика базируется на концепции внутренней и внешней мотивации. Учащимся было предложено 20 суждений, прочитав которые они должны были выразить свое отношение, проставив напротив номера высказывания свой ответ. Подсчет показателей опросника производился в соответствии с ключом, где «Да» означает положительные ответы (верно; пожалуй, верно), а «Нет» – отрицательные (пожалуй, неверно; неверно).

За каждое совпадение с ключом начислялся один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации изучения английского языка. При низких суммарных баллах доминировала внешняя мотивация изучения предмета. Для определения уровня внутренней мотивации были использованы такие нормативные границы: 0–5 баллов – низкий уровень внутренней мотивации; 6–14 баллов – средний уровень внутренней мотивации; 15–20 баллов – высокий уровень внутренней мотивации.

Полученные результаты уровней внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении английского языка представлены в таблице 3.1.

Таблица 3.1.

Результаты уровней внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении английского языка на констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	12,7%	54,4%	32,9%
КГ	12,6%	54,9%	32,5%

Как видно из таблицы 3.1, внутренняя мотивация изучения английского языка присуща большинству учащихся на низком (32,9 % учащихся ЭГ и 32,5% учащихся КГ) и среднем (54,4 % учащихся ЭГ и 54,9% учащихся КГ) уровнях, высокий уровень показали только 12,7 % учащихся ЭГ и 12,6% учащихся КГ. Констатируем тот факт, что в экспериментальных и контрольных группах процентное соотношение полученных результатов относительно внутренней мотивации учебной деятельности при изучении английского языка практически не отличается.

Конкретизация мотивов, побуждающих старшеклассников к изучению английского языка, показала, что среди них можно выделить следующие:

- возможность свободного общения с носителями языка и активного творческого сотрудничества с ними;
- стремление расширить кругозор и эрудицию;
- стремление использовать сеть Интернет, в том числе с целью повышения своего коммуникативного уровня и культуры общения в естественной языковой среде.

Следующим шагом было определение уровня отношения старшеклассников к изучению английского языка (см. Приложение 2), что является показателем мотивационного критерия сформированности коммуникативной компетенции учащихся (см. табл. 3.2).

Таблица 3.2.

Результаты уровней отношения учащихся к занятиям английского языка на констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	10,6%	53,3%	36,1%
КГ	11,1%	52,6%	36,3%

Как свидетельствуют данные таблицы 3.2, отношение учащихся к изучению английского языка на констатирующем этапе эксперимента оказалось таким: низкий уровень (негативное отношение) показали 36,1% учащихся ЭГ и 36,3% учащихся КГ, средний уровень (пассивное отношение) 53,3% учащихся ЭГ и 52,6% учащихся КГ, высокий уровень (положительное отношение) характерен только для 10,6% учащихся ЭГ и 11,1% учащихся КГ. По высказываниям старшеклассников, они очень часто «скучают» на уроках английского языка, им неинтересно читать тексты, предложенные в учебниках, им не нравится заниматься сухой словарной работой и т. д.

Таким образом, мы приходим к выводу, что для повышения уровня мотивации изучения английского языка на уроках и во внеклассной деятельности, необходимо

применять активные, в частности, игровые формы работы, которые будут способствовать повышению интереса учеников к изучению английского языка.

Для оценки лексикологических знаний (лексические, грамматические, фонетические и орфографические), показателя коммуникативного критерия сформированности коммуникативной компетенции десятиклассников, были разработаны соответствующие тесты, состоящие из 30 заданий (см. Приложение 3). За каждый правильный ответ старшеклассники получали 1 бал. Учащиеся, набравшие от 1 до 10 баллов, были отнесены к низкому уровню, от 11 до 20 баллов – к среднему уровню, от 21 до 30 баллов – к высокому уровню лексикологических знаний. Полученные результаты среза лексикологических знаний на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 3.3.

Таблица 3.3.

Результаты уровней лексикологических знаний английского языка учащихся на констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	19,8%	49,9%	30,3%
КГ	19,3%	49,8%	30,9

Как видно из таблицы 3.3, учащиеся 10 классов по результатам тестирования показали: низкий уровень лексикологических знаний 30,3% в ЭГ и 30,9% в КГ, средний уровень – 49,9% в ЭГ и 49,8% в КГ, высокий уровень – 19,8% в ЭГ и 19,3% в КГ. Это свидетельствует о том, что отсутствие интереса на уроках английского языка приводит к недостаточному уровню сформированности лексикологических знаний. Мы можем объяснить полученные результаты также низкой мотивацией к изучению английского языка.

Следующим этапом констатирующего эксперимента было оценивание коммуникативных (речевых) умений старшеклассников, что является показателем коммуникативного критерия (см. Приложение 4). Для этого были использованы задания коммуникативной направленности. Так, предлагалась ролевая игра, где ученикам нужно было с помощью вспомогательных слов поздороваться с разными людьми при разных обстоятельствах (американским другом, учителем), познакомиться своих родителей со своим учителем английского языка. Школьники также должны были ответить на вопросы, которые требовали определенных речевых умений, и дать дополнительные пояснения своих ответов, если ситуативно это было необходимо.

Следующее задание было направлено на выявление у учащихся умения понятно выражать свои мысли, дискутировать. Они анализировали проблемные ситуации, решение

которых зависело от умения выявить причину проблемы и умение донести свое мнение до других. Еще одно задание предполагало активное участие учеников в составлении диалогов, проверку умения вести разговор, следить за ходом мыслей своих одноклассников и должным образом выражать свои мысли, идеи, озвучивать пути решения проблемы. Десятиклассников мы обеспечили справочными материалами: списком основных слов, выражений и клише, которые помогали им во время дискуссий.

Анализ выполнения учениками вышеперечисленных заданий, их вопросов и ответов в процессе активного диалогического режима работы на уроке позволил выяснить наличие умений поддерживать диалог на любую тему.

Полученные результаты были представлены в табл. 3.4.

Таблица 3.4.

Результаты уровней сформированности коммуникативных умений у учащихся на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	21,1%	43,2%	35,7%
КГ	22,6%	43,5%	33,9%

Из таблицы 3.6. видно, что на низком уровне сформированности коммуникативных находится 35,7% учащихся ЭГ и 33,9% учащихся КГ, на среднем уровне – 43,2% учащихся ЭГ и 43,5% учащихся КГ, на высоком уровне – 21,1% учащихся ЭГ и 22,6% учащихся КГ.

Полученные результаты говорят о том, что в 10-х классах уровень сформированности коммуникативных умений учащихся примерно одинаков. Подавляющее большинство десятиклассников могут общаться на английском языке на среднем уровне, у них вполне достаточный словарный запас, они знают основные временные формы глагола и некоторые речевые клише – это теоретические аспекты. Что касается практических навыков, то тут у учащихся возникают трудности. Высокий и низкий уровень сформированности коммуникативных умений имеет примерно одинаковое количество учеников.

Для диагностирования умений невербальной коммуникации был использован тест «О чем говорят Вам мимика и жесты?» (см. Приложение 5). Была выбрана такая шкала баллов: 56 – 77 баллов – высокий уровень понимания мимики и жестов, 55 – 34 баллов средний уровень, 33 – 11 баллов – низкий уровень. Полученные результаты диагностики умений невербальной коммуникации десятиклассников на констатирующей этапе эксперимента представлены в таблице 3.5.

Таблица 3.5

**Результаты уровней сформированности умений невербальной коммуникации
учащихся на занятиях английского языка на констатирующей этапе эксперимента**

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	19,3%	48,1%	32,6%
КГ	19,8%	48,4%	31,8%

Как видно из таблицы 3.5, низкий уровень умений невербальной коммуникации проявили 32,6% учащихся ЭГ и 31,8% учащихся КГ, которые не понимают язык мимики и жестов. Им очень сложно правильно оценивать людей, в связи с тем, что они не обращают на это внимания, часто фокусируют внимание на мелких жестах людей.

На среднем уровне зафиксировано 48,1% учащихся ЭГ и 48,4% учащихся КГ. Это школьники, которые с удовольствием наблюдают за другими людьми и неплохо понимают их мимику и жесты, но не всегда умеют использовать их в ежедневном общении при взаимодействии с окружающими людьми. Иногда они склонны скорее воспринимать сказанные им слова и руководствоваться ими, чувствам доверяют редко.

Высокий уровень умений невербальной коммуникации присущ 19,3% учащихся ЭГ и 19,8% учащихся КГ, которые владеют способностью понимать других людей, отличаются наблюдательностью, часто слова для них имеют второстепенное значение. Они очень быстро учатся и учитывают свои ошибки в дальнейшем.

Рассматривая полученные результаты по показателям коммуникативного критерия сформированности коммуникативной компетенции, мы пришли к выводу о том, что во время изучения английского языка, к сожалению, недостаточно внимания уделяется игровых ситуациям, которые способствовали бы углублению лексикологических (языковых) знаний старшеклассников, повышали бы их уровень владения коммуникативными (речевыми) умениями, учили бы их понимать и использовать невербальные средства при взаимодействии с окружающими людьми.

Для диагностики показателя уровня сформированности коммуникативной толерантности старшеклассников за эмоционально-волевым критерием была использована методика В. Бойко. Учащимся нужно было ответить на 45 вопросов, поделенных на 9 блоков, каждый из которых отражает особенности поведения в определенных условиях общения. Шкала распределения баллов была такой: 1–45 баллов – высокая степень толерантности, 46–90 баллов – средняя степень толерантности, 91–135 баллов – низкая степень толерантности.

Полученные результаты уровней коммуникативной толерантности старшеклассников на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 3.6.

Таблица 3.6.

**Результаты уровней коммуникативной толерантности учащихся на занятиях
английского языка на констатирующем этапе эксперимента**

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	17,8%	42,4%	39,8%
КГ	17,8%	42,7%	39,5%

Как видно из таблицы 3.6, большинство учащихся проявили низкий (39,8% ЭГ, 39,5% КГ) и средний (42,4% ЭГ, 42,7% КГ) уровни коммуникативной толерантности, на высоком уровне зафиксировано по 17,8% в обеих группах.

На наш взгляд, такие результаты связаны с «юношеским максимализмом», который присущ этому возрасту. Часто учащиеся старших классов достаточно категорично относятся к окружающим людям, не умеют скрывать свои чувства, считают себя практически во всем правыми. Поэтому в процессе экспериментальной работы необходимо уделить внимание формированию толерантности.

Не менее важным показателем эмоционально-волевого критерия является способность к эмпатии в коммуникативных ситуациях. Это качество мы диагностировали при помощи опросника А. Мехрабиена и Н. Эпштейна (см. Приложение 7), состоящего из 33 предложений-утверждений. Шкала баллов: 0–10 баллов – низкий уровень, 11–22 балла – средний уровень, 23–33 балла – высокий уровень.

Полученные результаты уровней проявления способности старшеклассников к эмпатии на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 3.7.

Таблица 3.7

**Результаты уровней проявления способности учащихся к эмпатии на занятиях
английского языка на констатирующем этапе эксперимента**

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	20,4%	50,2%	29,4%
КГ	20,1%	50,6%	29,3%

Как свидетельствуют результаты таблицы 3.7, низкий уровень эмпатии 29,4% учащихся ЭГ и 29,3% учащихся КГ, средний уровень – 50,2% учащихся ЭГ и 50,5% учащихся КГ, высокий уровень – 20,4% учащихся ЭГ и 20,1% учащихся КГ. Полученные данные говорят о том, что учащиеся старших классов необходимо учить умению «стать на место другого человека», понять его эмоции и отношения, проявлять уважение к его

мнению, уметь сопереживать в различных ситуациях коммуникативного взаимодействия.

Следующим шагом диагностики выступило определение уровня проявления эмоционального интеллекта учащихся (см. Приложение 8), что является показателем эмоционально-волевого критерия сформированности коммуникативной компетенции.

Полученные результаты уровней проявления эмоционального интеллекта учащихся на констатирующем этапе эксперимента отражены в таблице 3.8.

Таблица 3.8

Результаты уровней проявления эмоционального интеллекта учащихся на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	19,9%	48,9%	31,2%
КГ	20,3%	48,1%	31,6%

Как видно из таблицы 3.8, низкий уровень эмоционального интеллекта проявили 31,2% старшеклассников ЭГ и 31,6% КГ, средний уровень – 48,9% учащихся ЭГ и 48,1% КГ, высокий уровень присущ 19,9% ученикам ЭГ и 20,3% КГ. Это свидетельствует о том, что старшеклассники в своем большинстве не умеют сдерживать своих эмоций при общении с окружающими людьми, часто бывают либо чрезвычайно эмоциональными, либо не могут проявить своих эмоций. С учетом этого, в экспериментальной работе необходимо создавать игровые коммуникативные ситуации, которые будут способствовать формированию культуры эмоций у школьников, от чего во много зависит коммуникативное взаимодействие с окружающими людьми, умению понимать эмоции людей и контролировать собственные эмоции.

Следующий этап констатирующего эксперимента был направлен на определение уровня сформированности коммуникативных знаний учащихся по английскому языку. С этой целью была разработана диагностическая карта для экспертной оценки (см. Приложение 8), целью которой было исследовать качественный уровень сформированности этих знаний по таким параметрам: 1) системность, целостность, структурированность; 2) комплексность знаний; 3) практическая направленность и действенность знаний; 4) личностная окрашенность и осмысленность знаний; 5) мобильность и самостоятельность в приобретении знаний.

Каждый параметр оценивался по 5-балльной шкале. Показатель выраженности каждого параметра исчислялся в пределах от 1 до 5. Таким образом сформированность коммуникативных знаний учащихся определялась по такой шкале: высокий уровень – 18–

25 баллов, средний уровень – 9–17 баллов, низкий уровень – 1–8 баллов. Полученные результаты диагностики коммуникативных знаний учащихся на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 3.9.

Таблица 3.9.

Результаты уровней сформированности коммуникативных знаний английского языка учащихся на констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	17,6%	48,1%	34,3%
КГ	17,8%	48,1%	34,1%

Как видно из таблицы 3.9, на низком уровне сформированности коммуникативных знаний находится 34,3% учащихся ЭГ и 34,1% учащихся КГ, на среднем уровне – по 48,1% учащихся в обеих группах, на высоком уровне – 17,6% учащихся ЭГ и 17,8% учащихся КГ.

На констатирующем этапе эксперимента также было проведено тестирование учеников согласно общеевропейским компетенциям. Для этого мы использовали интернет-ресурс English First. Результаты тестирования представлены в таблице 3.10.

Таблица 3.10.

Результаты уровней владения английским языком учащимися на констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	15,7%	56,4%	27,9%
КГ	15,8%	56,6%	27,6%

Как свидетельствуют данные таблицы 3.10, результаты тестирования уровня владения английским языком согласно общеевропейским компетенциям, оказались такими: низкий уровень показали 27,9% учащихся ЭГ и 27,6% учащихся КГ, средний уровень – 56,4% учащихся ЭГ и 56,6% учащихся КГ, высокий уровень – 15,7% учащихся ЭГ и 15,8% учащихся КГ.

Для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся были рассчитаны среднеарифметические расчеты результатов, полученных по всем критериям. Полученные данные уровня сформированности коммуникативной компетенции на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 3.11.

Таблица 3.11.

Результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции

английского языка учащихся на констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	17,7%	50,1%	32,2%
КГ	17,9%	50,1%	32,0%

Как видно из таблицы 3.11, уровни сформированности коммуникативной компетенции в обеих группах оказался практически одинаковым: низкий уровень показали 32,2% учащихся ЭГ и 32,0% учащихся КГ, средний уровень – 50,1% учащихся ЭГ и 50,1% учащихся КГ, высокий уровень – 17,7% учащихся ЭГ и 17,9% учащихся КГ.

Наглядно полученные результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции у старшеклассников представлены на рис. 3.1.

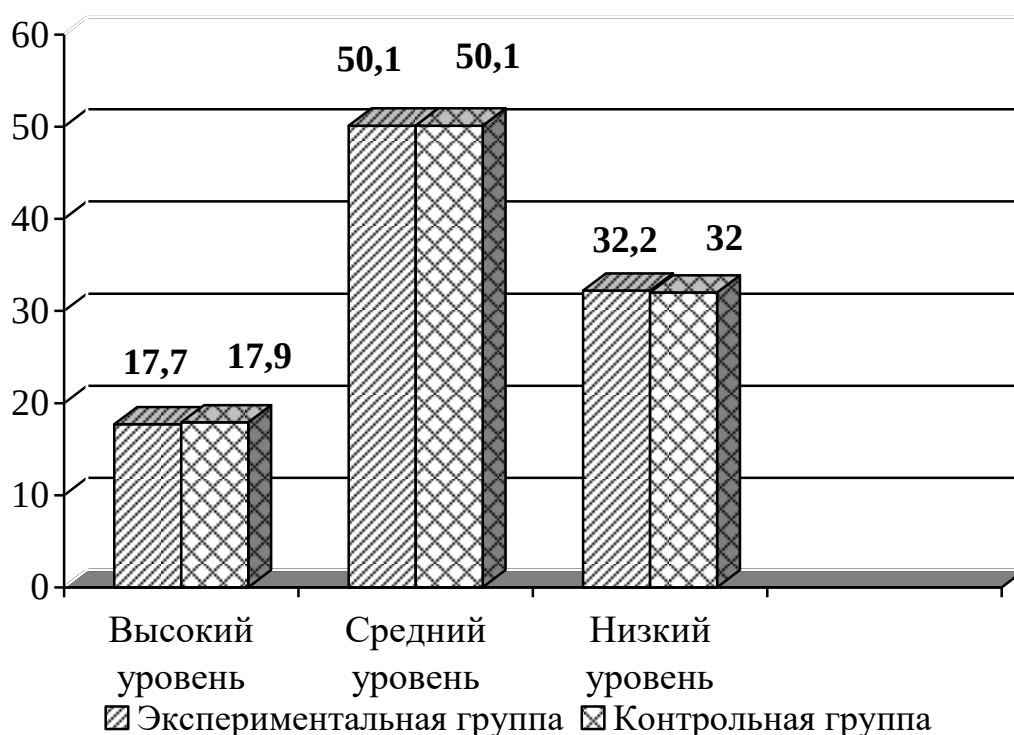


Рис. 3.1. Результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции английского языка учащихся старших классов на констатирующем этапе эксперимента

Как видно из рисунка 3.1, результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции в экспериментальной и контрольной группе оказались практически одинаковыми, что свидетельствует о том, что традиционная форма организации учебной деятельности по изучению английского языка в старшей школе

способствует сформированности одинакового уровня владения учащимися английским языком. С целью повышения уровня сформированности коммуникативной компетенции старшеклассников была разработана экспериментальная методика, основанная на внедрении в учебный процесс определенных педагогических условий, путем использования игровых ситуаций на занятиях английского языка.

3.2. Методика внедрения игровых ситуаций на занятиях английского языка

Построение опытно-экспериментальной работы базировалось на демократическом стиле общения, положительном эмоциональном настроении участников образовательного процесса, введении учащихся в коммуникативную среду. Недостаточный уровень сформированности иноязычных коммуникативных умений побудил нас к поиску вариантов решения данной методической задачи.

На констатирующем этапе эксперимента было установлено, что низкая коммуникативная культура учащихся объясняется в основном тем, что усвоение учебного материала носит репродуктивный характер. Это противоречит основному назначению иностранного языка как предметной области школьного обучения – содействовать овладению учащимися умениями и навыками общения в устной и письменной формах в соответствии с мотивами, целями и социальными нормами речевого поведения в типичных жизненных сферах и ситуациях. Именно школа является тем местом, где должны образоваться базовые механизмы иноязычного общения, которые в будущем выпускники смогут развивать и совершенствовать в соответствии с собственными потребностями. Основу иноязычной коммуникативной компетенции субъекта создают языковые знания, умения и навыки. Развитие её также связано с формированием социокультурных и социолингвистических представлений учеников.

Главная цель обучения иностранному языку в общеобразовательных учебных заведениях заключается в формировании у учащихся коммуникативной компетенции, базой для которой являются коммуникативные умения, сформированные на основе языковых знаний и навыков. Развитие коммуникативной компетенции зависит от социокультурных и социолингвистических знаний, умений и навыков, обеспечивающих вхождение личности в другой социум и способствуют ее социализации в новом для нее обществе.

Реализованная в период формирующего эксперимента методика формирования коммуникативной компетенции учащихся с помощью игровых ситуаций состояла из трех этапов: отправного, информационного, методического.

На первом, отправном этапе реализовалось первое педагогическое условие – положительная мотивация в изучении иностранного языка при организации

образовательного процесса с внедрением медиапространства. На втором, информационном этапе реализовалась второе педагогическое условие – владение методикой проведения и организации игровых ситуаций, использующих междисциплинарные связи в преподавании английского языка. На третьем, методическом этапе было внедрено третье педагогическое условие – возможность создания реальной языковой среды межкультурного общения на базе технологии проектной деятельности.

Целью первого, отправного этапа было обогащение речи учащихся иностранной лексикой; обучение их проектированию вариативных речевых ситуаций на иностранном языке, умению строить соответствующие диалоги, монологи, полилоги,

Второй, информационный этап был направлен на развитие коммуникативных умений учащихся. Школьников учили строить тематические диалоги, полилоги, вести дискуссии на предложенные программой темы, круглые столы. В своей работе мы активно использовали опыт лучших учителей-практиков и систему заданий, разработанных самостоятельно. Приведем некоторые примеры. Систематически, на каждом уроке использовались вопросно-ответные упражнения, главной целью которых является получение информации. Следует отметить, что вопросы всегда несут в себе коммуникацию, они направлены на собеседника, требуют ответа. Вопросы побуждали учеников использовать не только предоставленный им дидактический материал (лексику, текст, рисунок), но и активно применять ранее приобретенные знания, опираться на жизненный опыт для выражения собственных мыслей.

С помощью вопросно-ответных упражнений на каждом уроке проводилась речевая разминка. Но, чтобы ученики не «привыкли» к вопросам и не относились к ним формально, мы пытались их менять, ставить новые, со временем постепенно вводили в формулировку вопросов новую лексику. Вопросы предлагались: всем ученикам подгруппы (фронтально-последовательная форма работы), парам (индивидуальное подключение), отдельным ученикам. Ответ мог даваться с места или перед классом. Коммуникативная направленность вопросов зависела от обстоятельств, цели и этапа урока.

Мы убедились, что:

а) вопросно-ответные упражнения принадлежат к очень мобильным, простым и вместе с этим коммуникативно-ориентированным формам работы, позволяющим развивать навыки устной речи;

б) упражнения на построение реплик (репликовые упражнения), при выполнении которых учащиеся сами создают содержание высказывания и свободно выбирают форму его выражения, опираясь на уже ранее усвоенный речевой материал, значительно

активизируют учебный процесс. Например, утверждение-вопрос (реплика-ответ выражает: удивление, сомнение, желание получить дополнительные сведения), утверждение-утверждение (реплика-ответ выражает: подтверждение, согласие, обещание и т. д.) утверждение-отрицание (реплика-ответ выражает несогласие, протест и т. д.).

Такие упражнения – одни из эффективных приемов подготовительной работы, но они не могут сформировать у школьников умения вести беседу, участвовать в диалоге;

в) речевые упражнения – условные беседы проводились преимущественно на этапе закрепления и были направлены на снятие иноязычной речевой неуверенности учеников, устранении у них барьеров общения. Мы пытались установить полноценный контакт с учениками экспериментальной подгруппы, привлечь их внимание, побудить их к участию в учебно-познавательной деятельности. Разнообразие разговорных тем, избранных ролей и речевых стилей, создание непринужденной ситуации помогали проведению условной беседы. Во время уроков мы пытались совершенствовать у учащихся умения непринужденно вести разговор.

На третьем, методическом этапе закреплялись полученные коммуникативные умения по использованию английской речи, происходило стимулирование творческих проявлений учащихся по активному говорению на английском языке. Широко использовались разного типа коммуникативные упражнения, ролевые, имитационные, деловые игры, презентации, брейн-ринги, задания по составлению письменных документов, писем, эссе и под.

Рассмотрим подробнее этапы и предложенную экспериментальную методику формирования коммуникативной компетенции учащихся в игровых ситуациях на уроках английского языка.

В практической работе мы предлагаем использовать различные игровые технологии, например:

Кластеры. Кластер – выделение смысловых единиц текста и их графическое оформление в определенном порядке.

Концептуальное колесо. Ученикам необходимо подобрать синонимы к слову, что находится в ядре понятийного «колеса» и вписать их в секторы «колеса».

Инсерт. Прием маркировки текста условными обозначениями: «V» – то, что известно; «–» – то, что противоречит представлениям учеников; «+» – то, что является новым; «?» – то, что вызывает интерес, желание узнать о написанном более подробно.

Синквейн. Создание синквейнов – малых поэтических форм, состоящих из пяти строк, нацеливает ученика на отбор главного из большого объема информации и передачи

его в сжатой художественной форме.

«Толстые» и «тонкие» вопросы. Тонкие вопросы: *кто?, где?, когда?, что?, согласны ли вы?* и т. п.. Толстые вопрос: *Почему вы так думаете? В чем отличие?* и т. п.

Пятиминутное эссе. Перед учениками – две задачи: написать, что узнали по теме; задать вопрос: *«Что осталось непонятным?»*.

Коллаж – средство создания образа иноязычной действительности. Прием предусматривает последовательное наращивания на определенное ключевое понятие лексического фона, который семантизируется и усваивается. Либо коллаж – это наглядное пособие, содержащее ключевое понятие, а вокруг него группируются понятия-спутники.

В процессе работы над коллажем выделяют 3 этапа:

1. Ориентировочный – направлен на подачу основной информации.
2. Аналитический: подробно раскрываются текстовые материалы, связи между понятиями контекста;
3. Синтезирующий – выход на уровень речевой деятельности на основе синтеза всей воспринятой информации.

Цель коллажа – усвоение соответствующих языковых средств и, на их основе, построение яркого, понятного образа реалий действительности другого народа.

«Снежный ком». Учитель демонстрирует рисунок с изображением какого-либо объекта и предлагает ученикам по очереди описать его. Первый игрок составляет предложение, второй должен повторить его и добавить свое. Следующие игроки по очереди делают то же самое. Тот, кто не может восстановить в памяти все предложения, выбывает из игры.

Использование таких прагматических материалов, как *меню, объявления, реклама, анкеты, этикетки, афиши, билеты.*

Игровые упражнения *«критических случаев»* служат цели продемонстрировать разницу между вербальным и невербальным общением. Учащимся предлагается описание ситуации, когда собеседники неправильно понимают друг друга из-за разницы в культуре и ментальности.

Кейс-метод. Коммуникативные задачи – знакомство с кейсом (чтение профессионально направленного текста в оригинале или с небольшими сокращениями и незначительной адаптацией и последующий перевод), самостоятельный поиск решения (внутренняя монологическая речь на английском языке), процесс анализа ситуации во время занятия (монологическая и диалогическая речь, подготовленная и спонтанная, также на английском языке). Будучи сложным и эффективным методом обучения, кейс-метод не является универсальным. Он эффективен только в сочетании с другими

методами обучения иностранному языку, так как сам по себе не закладывает обязательного нормативного знания языка.

Уроки-путешествия. Заочно можно путешествовать по разным странам. Например, для изучения темы «Немецкоязычные страны» была разработана мультимедийная презентация «Австрия» и «Швейцария». Перед началом путешествия учитель поставил перед учениками конкретные учебные задачи. В результате ученики не просто знакомятся со страноведческой информацией и рассматривают достопримечательности той или иной страны, а должны, например, выписать имена выдающихся людей, составить пройденный маршрут, перечислить упомянутые музеи и достопримечательности и т. п.

Телешоу. Лексический материал, грамматические упражнения, диалоги подобраны по определённой теме, которую нужно повторить, а построение занятия соответствует правилам той или иной телепрограммы.

Тренинг – это обучение через взаимодействие, в ходе которого активность участников выше, чем активность ведущего. Здесь сочетаются такие интерактивные методы, как мозговой штурм, дискуссия, ролевая или деловая игра, метод кейсов, беседа, работа в парах, группах и т. д., а также моделирование практических ситуаций, медитативные техники, техники речи. Тренинг, в отличие от традиционной формы обучения, ориентирован на вопросы и поиск, создание положительной открытой атмосферы доверия и доброжелательности. Эта деятельность активизирует участников, стимулирует их интерес к познанию.

Игра с куклой. Игровые ситуации с куклой многообразны. Идея игры с персонажем, который, воплощая определённые человеческие черты, позволяет более целенаправленно и гибко мотивировать речь учащихся на уроке, заложена в учебниках по изучению иностранных языков. Вместе с тем игра с куклой как специфическая форма ролевой игры имеет некоторые особенности. Возможны следующие функции куклы на уроке:

– кукла – маска. Кукла, особенно кукла-зверюшка, имеет ясно выраженный характер, подходящий, например, для обучения диалогу – волеизъявлению. Упрямый ослик на любое побуждение ответит отказом, хитрая лиса переадресует приказ или просьбу другому, а медлительный медвежонок переспросит, чем вызовет хоровое повторение приказа. Капризная кукла, к примеру, ничего не хочет делать и на любое утверждение: «You must...» отвечает: «I will not...»: тренируем употребление модальных глаголов;

– кукла – знак ситуации. Перед классом появляется незнакомая кукла. Это создает стимул к диалогу – расспросу: «Как тебя зовут? Сколько тебе лет? В какую школу ты ходишь? Как ты

учишься?» и т. д. За диалогом следует обобщение всего, что ученики узнали о кукле;

– кукла – партнер, адресат речи. Примеры игровых заданий с куклой в этой функции: «Мы взрослые, а куклы – наши дети. Объясните вашим детям, как надо переходить улицу, как дойти до школы. Скажите им, чтобы они тепло оделись, потому что сегодня холодно и сильный ветер». Если при обычной парной работе такого рода половине группы отводится роль слушающих (часто пассивная), то с помощью куклы – партнера индивидуальное время говорения учащихся увеличивается вдвое;

– кукла – третье лицо, предмет разговора: «Ваша кукла уже большая. Она умеет бегать, прыгать, петь, танцевать и так далее. Расскажите соседу обо всем, что умеет ваша кукла, и спросите его, что умеет делать его кукла. Чья же кукла умеет делать больше?». С куклой можно пойти в магазин, чтобы купить ей одежду, её можно повести к врачу и т. д.

Как и обычная ролевая игра, игра с куклой позволяет строить сюжетные цепочки заданий. Итак, кукла – это особый, “действующий”, активный вид наглядности на уроке. Ролевая игра с куклой разнообразит занятие, организует внимание, внутренне мотивирует речь учащихся и способствует, таким образом, коммуникативной направленности урока.

Игровые ситуации в парах. Приведем примеры таких игровых ситуаций.

1. События происходят в магазине. Девочка (мальчик) пытается купить продукты до закрытия магазина (до обеденного перерыва). Ей (ему) это с трудом удается.

2. События происходят дома. Мальчик (девочка) собирается рано в школу: умывается, делает зарядку, одевается, завтракает и т.д. Он (она) смотрит на часы и видит, что опаздывает в школу. Он (она) быстро надевает пальто, берет портфель и выбегает из дома.

3. События происходят дома. 8 часов вечера. Мальчик (девочка) сделал (а) все уроки и смотрит спортивные соревнования. По другой программе показывают вечернюю сказку для детей, и маленькая сестренка просит его (ее) переключить телевизор на другую программу. Он (она) соглашается.

Игровые ситуации в малых группах.

Класс делится на группы, состоящие из 3-4 учеников. Одному из учеников в каждой группе учитель дает карточку, на которой записана одна из ситуаций, и просит изобразить эту ситуацию мимикой и жестами. Другим ученикам предлагается выяснить (но только с помощью общих вопросов): какое событие он изображает, где происходят события, в какое время они происходят. Например, учитель дает ученице карточку с ситуацией №1. После того, как девочка воспроизвела ситуацию, ученики узнают у неё с помощью вопросов, что, где и когда происходит:

Are you in the street? – No, I am not.

Are you in the classroom? – No, I am not.

Are you in a trolley-bass? – No, I am not.

Are you in a shop? – Yes, I am.

Are you buying books? – No, I am not.

Are you buying a shirt? – No, I am not.

Are you buying trousers? – No, I am not.

Are you buying food? – Yes, I am.

Is it evening? – No, I am not.

Is it morning? – No, I am not.

Is it about dinner-time? – Yes, I am.

Ученики, таким образом, приходят к выводу: «So you are at the shop, you are buying food and it is about dinner time». Девочка отвечает: «Yes, that's right». Поскольку в данной игре используется очень простой язык, она особенно подходит для начинающих, чьи замечания могут быть ограничены общими вопросами и короткими ответами на них, а также предложениями в Present Indefinite или Present Continuous. Выигрывает тот, кто был более активным и первым отгадал что, где и когда происходит в сцене, изображенной партнером по игре.

Когда работа в малых группах закончена, учитель может предложить нескольким группам объединиться в две большие и продолжить игру-соревнование между собой. Теперь одна группа изображает мимикой и жестами сценку перед детьми другой группы. Группа – зритель задаёт только общие вопросы. Затем группы меняются ролями. Учитель наблюдает за работой всех учащихся, помогает, если это необходимо.

Игровые ситуации с обобщенными персонажами. В игровых ситуациях могут действовать обобщенные персонажи: приезжий, прохожий, мальчик, одноклассники и др., или же ученикам предлагают выступать в ситуации от собственного имени, например: «Вам надо найти остановку троллейбуса. С каким вопросом вы обратитесь к прохожему, какой ответ даст одессит?». Также можно обращаться к социально-фиксированным ролям – полицейского, врача, кассира и под. Заметим, что использование таких ролей более типично для ситуаций, лежащих в основе так называемого малого шагового действия, для воспроизведения которого в учебной обстановке учащимся могут быть предложены роли продавца и покупателя, библиотекаря и читателя, кассира, продающего билеты, и путешественника и т. д. Ученикам демонстрируется сюжетная картинка или серия картинок, фильм. Далее они выступают от имени персонажей, изображенных на картинке, и обмениваются репликами в связи с ситуацией.

Игровые ситуации требуют активизации мыслительной деятельности учащихся, приближают учебный диалог к естественному. Отталкиваясь от цели разговора и учитывая особенности собеседника, каждый из участников разговора определяет общую программу своих высказываний, а затем по ходу разговора (в зависимости от содержания и формы сообщений партнера) уточняет характер следующей реплики. Игровая ситуация должна возбуждать у учащихся потребность в общении, на основе которой возникают реально значимые для обучаемого мотивы, цели и взаимодействия. Для этого формулировка задания должна включать коммуникативно-психологическую установку (например: «Обменяйтесь сведениями о школах, где вы раньше учились»); одномодульную – модальную согласия (например: «Обсудите фильм, который вам обоим понравился»); разномодульную (например: «Убедите друг друга в преимуществах того вида спорта, которым занимается каждый из вас»).

Обучение диалогической речи может стимулироваться *наглядностью*, текстом, прослушанным или прочитанным, просмотренным фильмом, слайдами или вербально заданной ситуацией. Учитель, к примеру, проецирует на экран слова отца, обращенные к сыну (или стимулирующие реплики) и тем самым предлагает включиться в беседу. В задачу учащихся входит подбор реагирующих реплик, подходящих по смыслу, с тем, чтобы получился диалог.

Father: I say, Sonny, what will we buy for Mummy on Woman's day?

Sonny (1) ...

Father: That's a good idea! And what will you say to Mum?

Sonny: (2) ...

Реагирующими репликами могут быть:

(1) Let's buy her some flowers.

Let's buy her a large box of sweets.

Let's buy her the book about Moscow. Etc.

(2) I'll say, "Dear Mum, I love you so much".

I'll say, "Best wishes for Mother's Day".

Эту работу следует проводить в парах. Во время работы учащихся учитель наблюдает за ними, оказывает помощь тем, кто в ней нуждается, а на контроль вызывает одну-две пары. В слабом классе перед работой в парах можно дать образец выполнения задания (в аудиозаписи, в исполнении учителя с сильным учеником и под.).

Диалогическая речь может стимулироваться *печатным текстом*, который легко драматизируется. Например, "William and Mr. Romford". После прочтения текста дети

разыгрывают следующий диалог между мистером Ромфордом и Вильямом:

– Hello, Mr. Romford!

– Hello, William! Are you going home now?

– Yes.

– Give this to your sister, please. Tell her it's a present from me for her birthday. But don't open the basket. There is a nice little cat in it.

– All right.

– You must give it to Ethel, but you mustn't open it in the street.

Диалогическую речь можно развивать и на основе прослушанного текста.

Например, "It doesn't matter". Перед прослушиванием текста учащиеся получают задание: "Dramatize the text ". В результате может быть следующий диалог между Бетти и Мэри.

– What are you doing, Betty?

– I'm writing a letter to my friend Kitty.

– But how can you? You can't write.

– Well, it doesn't matter, because Kitty can't read.

Стимулом для развития диалогической речи может быть и вербально заданная ситуация. Например, You meet a friend. He (she) says he (she) has a new flat (house). Have a talk with him (her) about his (her) new flat. В сильном классе такого задания достаточно. В слабом классе можно дать опоры в виде вопросов или только вопросительных слов: When... Where... How many rooms... Is it far from... Etc.

Диалогическую речь можно стимулировать просмотром фильма (мультфильма) и организацией беседы между учителем и классом, учеником и учеником: о ком (о чем) они узнали, понравился ли фильм, что понравилось. Например, дети смотрят «Tim Goes to School» и беседуют на эту тему.

Работа по картинкам с усложненной неразвернутой ситуацией. Развитие речи учащихся на базе картинок с неразвернутой ситуацией проводится не в отрыве от основной работы на уроке по учебно-методическим комплексам, а включается в урок при введении и активизации языкового материала, при тематическом повторении такового, а также для развития навыков и умений аудирования, диалогической и монологической речи учащихся. Работа с данным видом картинок характеризуется тем, что вне зависимости от используемых приемов работы с материалом пособия и учитель, и учащиеся, отталкиваясь от предложенной на картинке ситуации, подходят творчески к её развертыванию. В результате неопределенно очерченная ситуация может трансформироваться в ряд различных по своему содержанию вариантов,

соответствующих интересам и возможностям каждого учащегося. Основным должно быть развитие речевой деятельности учеников с опорой на фантазию, домысел при естественном использовании в их речи усвоенного языкового материала.

Выбор вида работы зависит от того, что отрабатывается на уроке. Разнообразие форм работы по картинкам как с простой, так и с усложненной неразвернутой ситуацией призвано помочь избежать монотонности и способствовать инициативному иноязычному речетворчеству учащихся в процессе развития мыслительной деятельности.

Рекомендуемая последовательность использования видов работы по данному виду картинок следующая:

- 1) Рассказы учителя для развития восприятия английской речи на слух и создания установки на использование домысла при составлении новых вариантов развертывания ситуации, предложенной на картинке.

- 2) Вопросы учащихся учителю по картинке для создания нового варианта ситуации.

- 3) Работа учащихся в парах. Этот вид работы может иметь несколько вариантов: беседа о любом человеке, изображенном на картинке; развертывание исходной ситуации; составление диалога, который мог бы произойти между изображенными на картинке лицами. После парной работы может быть разыграна перед всем классом новая беседа между двумя или несколькими учащимися.

- 4) Составление рассказа учащимися по цепочке.

- 5) Собственные рассказы учащихся, составленные на базе изображенной на картинке исходной ситуации.

Учащимся можно также предложить запомнить схему неразвернутой ситуации на картинке, по которой они работали на уроке, и дома составить по ней рассказ, развертывающий ситуацию с опорой на индивидуальный домысел, рассказ от лица одного из изображенных на картинке персонажей, а в отдельных случаях – и диалог между ними.

Следует отметить, что при работе с данным видом наглядности учитель должен подсказывать учащимся языковой материал, частично ими забытый или выходящий за рамки усвоенного, но необходимый ученикам для собственного развертывания исходной ситуации, изображенной на рисунке.

Одну и ту же картинку можно использовать в различных классах на разных этапах освоения языка в соответствии с отработкой соответствующего тематического материала.

В условиях постепенного перехода подростков к старшему школьному возрасту повышается значение игровых ситуаций, расширяющих представления учеников об окружающем мире, опережающих имеющийся у них жизненный опыт, подготавливающих

участников игры к их будущей социальной роли. Адекватной формой игрового общения становится *имитационная игра*. Имитационные игры используются в целях формирования у школьников социально–политической зрелости, нравственных знаний и убеждений, воспитания идеологической стойкости. Так, например, можно имитировать дискуссию между украинскими школьниками и их зарубежными сверстниками.

На основе изученного передового опыта, научной, методической литературы, была составлена и апробирована *исследовательская программа*, предлагающая *игровые упражнения* в связи с тематикой уроков по учебному плану.

Уроки были разработаны так, чтобы каждому ученику, с учетом его индивидуальных особенностей, задачи были доступными. Мы сделали уроки интересными и актуальными для учеников для повышения их познавательного интереса. В исследовательской работе опирались на тему «Жизнь общества» (изучается в десятом классе), в рамках которой рассматриваются подтемы, связанные со спортом.

Таблица 3.12

Опытно-экспериментальная программа по теме «Жизнь общества»

№ п/п	Тема урока	Форма проведения	Ситуации, способствующие изучению новых слов
1	Спорт. Виды спорта. Спортивные игры	Урок-игра	Используя коллаж, составленный учителем из изображений видов спорта, ознакомить учащихся с новой лексикой, отработать произношение в вопросах и ответах учителя. Работа с диалогом-образцом. Самостоятельно расширить реплики в диалоге, включая новые слова. Трансформировать диалог путем изменения одной из реплик.
2	Олимпийские игры	Урок-путешествие	Игра – конкурс на знание видов спорта. Украинские спортсмены – отработка новых слов. What are the greatest international sports competitions? What does the Olympic idea mean?
3	Спорт в Украине	Урок-конкурс	Игра «Last Word Chain». Для начала игры один из учеников произносит первое предложение, другой должен придумать свое предложение с последним словом предыдущего и т. д. Текст «Sports in Ukraine». Новые слова вводятся путем догадки, толкования, перевода. Тренировка учащихся в образовании множественного числа существительных
4	Спорт в нашей жизни	Урок - диалог	Игра «Отменяем глагол» Повторение правил усвоения словообразования (образование существительных от глаголов с помощью суффиксов). Игра «Volcano Game»: на доске рисунок вулкана, от него –

			слова темы «Спорт». Ученики выбирают слово, составляют с ним предложения в соответствии с лексической темой урока «Спорт в моей жизни».
5	Иностранные языки в жизни человека	Урок-заочная экскурсия	Обобщающее повторение грамматической темы «Применение глаголов в настоящем времени» с опорой на сводную таблицу видо-временных форм глагола. Игра «Повседневные проблемы»: иноязычное общение на основе взаимодействия монолога и диалога.
6	Изучение английского языка	Урок моделирования игровых ситуаций	Лексическая игра «Expanded Phrase». Обобщающее повторение грамматической темы «Применение глаголов в прошедшем времени». Учащиеся практикуются в употреблении глаголов. Ознакомление учащихся с главными особенностями британского и американского вариантов английского языка.
7	Тематическая контрольная работа	Урок проверки усвоения учащимися лексического и грамматического материала по теме	Выполнение учащимися теста

(Разработки уроков смотри в Приложении.)

Приведем примеры заданий, которые используются на занятиях по иностранному языку с целью развития познавательного интереса учащихся старших классов.

Фрагменты урока по теме «Новые знакомства «Interview a public man or a prominent specialist following the information program given in the card».

Карточка №1

Вы спрашиваете выдающегося кинорежиссера (берете у него интервью).

Получите информацию о том, какие фильмы он снял, над чем работает сейчас, в каких кинофестивалях участвовал, каковы его планы на будущее, на какой студии он работает, с какими актерами. Guide words: film director, to shoot a film, actor (actress), film studio. International Film Festival, plans for the future

Карточка №2

Вы спрашиваете художника (берете у него интервью).

Получите информацию о жанре, в котором он работает, о выставках, в которых участвовал, о тематике его произведений, о творческих планах. Guide words: painter, artist, portrait-painting, landscape, battle painting, exhibition.

Карточка №3

Вы спрашиваете космонавта (берете у него интервью).

Получите информацию о полете, в котором он участвовал, характере подготовки к нему, об основных целях исследования космического пространства, об успехах современной космонавтики, о планах на будущее. Guide words: cosmonaut, space flight, to put a spaceship into orbit to dock, space laboratory, the aims of investigation.

Карточка №4

Вы спрашиваете народного депутата городского совета (берете у него интервью).

Получите информацию о реализации генерального плана строительства города (поселка), о жилищном и культурном строительстве, о бытовом обслуживании, о городском транспорте, торговле. Guide words: Scheme of bulding, stores, housing programmer, personal service establishments, public transport.

Карточка №5

Вы спрашиваете спортсмена-рекордсмена (берете у него интервью).

Получите информацию о виде спорта, в котором он достиг отличных результатов, о методике тренировок, о соревнованиях, в которых он участвовал, о личных планах, о личной жизни. Guide words: sportsman, coach, to train, championship, to set up a record, to beat (to break) a record.

Карточка №6

Вы спрашиваете учителя английского языка, который вернулся из поездки по Великобритании.

Получите информацию о маршруте поездки, увиденных достопримечательностях, встречах с простыми англичанами, общих впечатлениях о стране, об интересных случаях, которые возникали во время поездки. Guide words: a tour of Britain, interesting places, to see the sights, meeting with common people, general impression of the country, curios incident.

Рассмотрим более детально *систему игровых упражнений* в последовательности от системы к группам упражнений, приведем примеры игровых упражнений из каждого комплекса упражнений и охарактеризуем их согласно разработанной классификации таких упражнений.

Подсистема игровых упражнений для аудирования состоит из комплекса упражнений для формирования рецептивных навыков аудирования, включающего три группы игровых упражнений:

- 1) для формирования слухопроизносительных, лексических и грамматических навыков аудирования;
- 2) для подготовки к аудированию текстов;

3) упражнения в непосредственном аудировании текстов;

Пример 1.

Игровое упражнение из комплекса для формирования рецептивных навыков аудирования (группа игровых упражнений для формирования лексических навыков аудирования)

Задание. Let's play a game. I'll explain to you how to play it. Stand in a line in front of me. I'll name a member of a family. If Kid has got such a relative, step forward; if he hasn't, stand still. If you make mistake, step backward. The pupil, who will come up to me first, is the winner.

Учитель: a cousin, a brother, a father,etc.

Это игровое упражнение для формирования лексических навыков аудирования, не коммуникативное, рецептивное, с полным управлением речевыми действиями учеников, без ролевого компонента, с элементом соревнования (на личное первенство), подвижное, без предметов.

Пример 2.

Игровое упражнение из комплекса для развития речевых умений аудирования (группа игровых упражнений в собственно аудировании текстов).

Задание: Children, I've got a letter today. It's from Bobby Brown. Bobby, his father and his mother, his grandmother, his baby-sister, his brother and their pet Rex live in New York. In his letter Bobby is telling you about his flat.

a) Listen to the first part of his letter carefully. Look at the plan of his flat. There's a mistake in it. Try and find the mistake. Who will be the first?

Это игровое упражнение для развития речевых умений аудирования, коммуникативное, рецептивное, с частичным управлением речевыми действиями учеников, с элементом соревнования, статичное, без предметов.

Подсистема игровых упражнений для обучения говорению состоит из трех комплексов:

– комплекса игровых упражнений для формирования репродуктивных навыков говорения, куда входят три группы игровых упражнений: для формирования произносительных, лексических и грамматических навыков говорения;

– комплекса игровых упражнений для развития умений диалогической речи, где находим три группы игровых упражнений: на овладение диалогическим единством, микродиалогом и на создание собственного диалога на уровне текста;

– комплекса упражнений для развития умений монологической речи с игровыми упражнениями на объединение речевых образцов в надфразовое единство и на создание

собственного монологического высказывания.

Пример 3.

Игровое упражнение из комплекса для формирования репродуктивных навыков говорения (группа игровых упражнений для формирования грамматических навыков говорения).

Задание: Alice and Willie haven't met Ann. They want us to describe the girl to them. The poem will help us.

(На предыдущих этапах учащиеся изучили стихотворение-описание девочки Энн. Повторяя за учителем стихотворение, ученики должны изменить местоимения так, как показано в образце).

Образец выполнения.

T(In a whisper): One, two,

My eyes are blue.

Cl: One, two,

Her eyes are blue.

T(in a whisper): Three, Four,

As my pinafore.

Cl: Three, four,

As her pinafore. etc.

Это игровое упражнение для формирования речевых грамматических навыков говорения на уровне фразы, условно-коммуникативное, репродуктивное, с полным управлением речевыми действиями учеников, с ролевым компонентом (двум ученикам даются роли Элис и Вилли), без элемента соревнования, статичное, без предметов.

Пример 4.

Игровое упражнение для развития умений диалогической речи (группа игровых упражнений на овладение микродиалогом).

Задание. Today we are going to play a «birthday» game: everybody is either a birthday boy/girl or a guest. Stand in two lines. Pupils in Line One, you're guests. Wish the birthday boys/girls a happy birthday and give them your presents. Pupils in Line Two, you're birthday boys/girls. Express your admiration for the presents.

Образец выполнения.

Pupil in Line One: Happy birthday to you, Sveta! Here's a present for you. It's a picture.

Pupil in Line Two: What a nice picture! Thank you very much!

Упражнение выполняется в режиме одновременной работы в парах с использованием

приема «шеренги, что движется». У каждого ученика есть «подарок» – книга, рисунок, цветок и т. Это игровое упражнение для развития умений диалогической речи, условно-коммуникативное, репродуктивное, с частичным управлением речевыми действиями учеников, с ролевым компонентом, без элемента соревнования, подвижное, с предметами.

Пример 5.

Игровое упражнение из комплекса для развития умений монологической речи (группа игровых упражнений на создание собственного монолога).

Задание. Think of any month that has passed and describe the weather. Let your classmates guess what month you've described. The pupil, who will guess the month, becomes "It".

Приведем возможное высказывание учащихся.

P1: It was cold. The sun didn't shine. The sky was grey and cloudy. A chilly wind blew every day. It often rained. Sometimes it snowed.

Следует отметить, что это упражнение является комплексным, потому что оно одновременно способствует как развитию монологической речи, так и аудированию, совершенствует умение понимать основную мысль текста. С этой точки зрения упражнение рецептивное. По обучению говорению – это игровое упражнение для развития умений монологической речи, коммуникативное, с минимальным управлением речевыми действиями учеников, без ролевого компонента, с элементом соревнования (на личное первенство), статичное, без предметов.

Подсистема игровых упражнений для обучения чтению состоит из двух комплексов:

– комплекса игровых упражнений для формирования навыков техники чтения, куда входят три группы игровых упражнений: на узнавание и различение графем, на установление и реализацию графемно-фонемных соответствий, на понимание слов, словосочетаний и предложений,

– комплекса игровых упражнений для развития речевых умений чтения с двумя группами игровых упражнений: подготавливающих к чтению текстов и для проверки понимания прочитанных текстов.

Пример 6.

Игровое упражнение из комплекса для формирования навыков техники чтения (группа игровых упражнений на установление и реализацию графемно-фонемных соответствий).

Задание. Can you match the words in the first line with the words in the second line that rhyme? Who will be the first? Read the pairs of words aloud.

Run, see, hear, come, go, eat, eyes, mouse, tail.

Fail, so, fun, dear, meet, ties, mum, me, house.

Образец выполнения: run –fun, etc.

Это игровое упражнение для формирования техники чтения (на основе механизма аналогии), не коммуникативное, рецептивно-репродуктивное, с частичным управлением действиями учеников, без ролевого компонента, с элементом соревнования (на личное первенство), без предметов.

Пример 7.

Игровое упражнение из комплекса для развития речевых умений чтения (группа игровых упражнений для проверки понимания прочитанных текстов).

Задание: Let us form three teams. Each team in turn is to complete the following statements according to the tale. The team that makes no mistakes is the winner.

Once there lived a

He was very.....

The lion couldn't hunt to get his..... etc.

Это игровое упражнение для развития речевых умений чтения, условно-коммуникативное, рецептивно-репродуктивное, с частичным управлением речевыми действиями учеников, без ролевого компонента, с элементом соревнования (на командное первенство), статичное, без предметов.

Подсистема игровых упражнений для обучения письму состоит из двух комплексов:

– из комплекса игровых упражнений для формирования навыков техники письма, включает две группы игровых упражнений: для формирования графических и орфографических навыков письма;

– из комплекса игровых упражнений для развития умений письменной речи, куда входят две группы игровых упражнений: на совершенствование речевых лексических и грамматических навыков письма на уровне предложения и на создание собственного письменного высказывания.

Пример 8.

Игровое упражнение из комплекса для формирования навыков техники письма (группа игровых упражнений для формирования графических навыков письма).

Задача: Работаем в командах. Найдите и допишите «спрятанные» слова Скажите классу, что означают словосочетания. Прочитайте их вслух.

Задание:

Unit 33.2: Sample worksheet for extreme cloze contest (1 of 3)

Student worksheet:

Find the missing words to complete the text.

Facebook: a teenager's view

'Facebook is useful for ¹ _____ ² _____ ³ _____ ⁴ _____ finding

⁵ _____ ⁶ _____ ⁷ _____, but ⁸ _____ ⁹ _____ ¹⁰ _____.

No-one really ¹¹ _____ ¹² _____ ¹³ _____ any more. ¹⁴ _____

too ¹⁵ _____ ¹⁶ _____ ¹⁷ _____ Instagram. ¹⁸ _____ ¹⁹ _____

casual, ²⁰ _____ you can ²¹ _____ ²² _____ ²³ _____ ²⁴ _____

²⁵ _____ ²⁶ _____ ²⁷ _____ ²⁸ _____ way ²⁹ _____ ³⁰ _____

yourself. Actually, I think ³¹ _____ ³² _____ Facebook ³³ _____

³⁴ _____ ³⁵ _____ ³⁶ _____ ³⁷ _____ mean, ³⁸ _____ ³⁹ _____

⁴⁰ _____ ⁴¹ _____ ⁴² _____ generally ⁴³ _____ ⁴⁴ _____.

⁴⁵ _____ ⁴⁶ _____ other people's ⁴⁷ _____ ⁴⁸ _____ ⁴⁹ _____

comments. ⁵⁰ _____ ⁵¹ _____ really ⁵² _____ ⁵³ _____ any more.

⁵⁴ _____ ⁵⁵ _____ bit unusual ⁵⁶ _____ ⁵⁷ _____ ⁵⁸ _____ age

⁵⁹ _____ ⁶⁰ _____ ⁶¹ _____ ⁶² _____ Facebook.'

Linda, 17, Hungary

Unit 33.2: Sample worksheet for extreme cloze contest (2 of 3)

Teacher's key

Use this alphabetical chart to respond to students' guesses. For example, if the word guessed is **they**, you can quickly check the chart to see that the word **they** appears twice – in gaps 38 and 45. Award two points to the students who guessed correctly, and allow all the students to fill in the two gaps on their worksheet.

a	22, 27, 55, 60
about	6
active	44
and	4, 20, 41, 48
anything	12
are	42
be	21
chatting	1
cool	10, 28
creative	25
do	36, 52
don't	51
events	7
express	30
formal	15
friends	3
I	37
if	56
it's	8, 14, 18, 26, 54

leave	49
lot	23, 61
more	19, 24, 33, 40, 43
my	58
not	9
on	62
out	5
parents	31
post	39
posts	11, 47, 59
read	46
someone	57
than	34
that	53
there	13
they	38, 45
to	2, 29
use	17, 32
we	16, 35, 50

Для команды 1

This is L...nd...n.

Made in...J...p...n.

The...ngl...sh K...ng.

Для команды 2

This is Fr...nk.

P...ng-pon...and b...xing.

Made in...ana...a.

(Упражнение выполняется на доске в форме соревнования двух команд, которые посылают своих представителей дописывать спрятанные буквы).

Это игровое упражнение для формирования орфографических навыков письма, не коммуникативное, рецептивно-репродуктивное, с полным управлением действиями учеников, с элементом соревнования (на командное первенство), подвижное, без предметов.

Пример 9.

Игровое упражнение из комплекса для развития речевых умений письма (группа игровых упражнений на создание собственного письменного высказывания надфразового уровня).

Задание: Напишите Пиноккио письмо о своем вчерашнем дне. Начните ваше письмо следующим образом:

Dear Pinnocchio,

You wanted to know about my working day. Yesterday I.....EtC.

(Упражнение для домашнего задания).

Это игровое упражнение для развития письменной речи, коммуникативное, с минимальным управлением речевыми действиями учеников, с ролевым компонентом (наличие адресата письменного высказывания), без элемента соревнования, статичное, без предметов.

При разработке темы «Киев – столица Украины» ученикам предлагается текст о городе Киеве и его истории. Рассказ учителя сопровождается демонстрацией слайдов о Киеве или видеофильмом. Можно также предложить учащимся подготовить стенгазету, стенд, информацию в электронной форме о достопримечательностях столицы.

После того, как ученики прослушали текст и посмотрели видео, проверяется понимание текста с помощью вопросов.

При отработке различных тем используются такие задания:

- учитель начинает предложение на английском языке, а ученики продолжают его;
- составьте предложения на английском языке;
- определите, верны или неверны следующие утверждения;
- ответьте на следующие вопросы;

- расскажите о себе, нашей школе, стране и др.

Сильные ученики, имеющие хорошую языковую подготовку, получают задания, требующие определенного творчества. Ученики выбирают сами одну из предложенных ситуаций, а учитель четко формулирует задачи для каждого ученика с учетом его умений и навыков.

Например, следующие ситуации:

- Наша школа-гимназия готовится к приему зарубежных гостей. Вы хотите рассказать им как можно больше о родной школе, традициях и праздниках, Украине, ее достопримечательностях. С чего вы начнете свой рассказ?
- Друзья из Лондона посетили школу и в фойе их заинтересовал портрет Т.Шевченко. Что ты можешь рассказать об этом человеке?

При разработке темы «Город» можно предложить учащимся познакомиться с другими городами Украины. Например, с такими, как Харьков или Одесса. Во время работы над текстом учащиеся не только получают новую для себя информацию, они учатся говорить, читать и оперировать новой информацией. Например: во время работы над текстом о Киеве ученики получают следующие задания, которые помогают понять текст и запомнить его содержание:

- Read the text (прочитайте текст);
- Answer the following questions (ответьте на вопрос);
- Find the following sentences (найдите следующие предложения в тексте);
- Translate into Ukrainian (переведите на родной язык).

С помощью средств визуализации, доступных в программе, таких как цвет, анимация, управляемые элементы, активизируется познавательная, а, следовательно, и коммуникативная деятельность школьника, повышается интерес к фактическому материалу по предмету. Увеличение каналов передачи информации ведет к аналогичному увеличению потока воспринимаемой информации в заданный промежуток времени, а также способствует интенсивному формированию коммуникативных умений.

В первый блок, таким образом, включены задания, позволяющие, прежде всего, ознакомиться с традиционным составом коммуникативных умений. Цель заданий данного блока – усвоение элементарных теоретических знаний, связанных с умением человека общаться; обнаружение связи между информационными процессами, протекающими в человеческом обществе, в живой природе и коммуникативными процессами, выявление их общих черт и различий; осознание собственных коммуникативных способностей,

уровня своего коммуникативного развития. При решении задач данного типа широко используются игровые ситуации, занимательные задания.

Задания этого блока связаны с перекодированием информации, преобразованием ее из одного вида в другой, из одной формы в другую. На этапе решения заданий этого блока методы и приемы, предполагающие применением ИКТ, не являются основными. В качестве примера можно привести типичные задания данного блока:

1. Даны изображения (фотографии или картинки людей). Опишите по выражению лица состояние человека. Насколько достоверна эта информация?

В данном задании происходит анализ мнемонических черт лица, (с опорой на зрительный анализатор), преобразование информации и вербальное описание состояния личности. В качестве примера субъективного и объективного распознавания черт лица одного и того же человека, можно решать это упражнение попарно, удаляя по очереди одного из пары. Пары подбирает учитель по принципу контраста (мальчик – девочка, оптимист – пессимист, хорошее настроение – плохое настроение и т.д.).

2. Класс делится на тройки: глухой и немой, глухой и ученик с ограниченными возможностями здоровья, слепой и немой. Они должны договориться о чем-то. Решение этой задачи предполагает игровую ситуацию, выход из которой ученик должен найти не только с помощью знаний, но и смекалки, изобретательности. В качестве первого задания дается простая информация, которая затем усложняется. В процессе решения этого задания, кроме речи, развивается мимика, пантомимика и др. Меняя роли участников, можно усложнить задание, выдвинув условие не повторять ранее найденные решения.

На обобщающем уроке для проверки знаний учащихся можно предложить им небольшой тест из 10 пунктов, к каждому из которых дается четыре варианта ответов. Такой тест позволяет проверить также знание лексического материала. Постоянная работа над лексикой, различные условно–коммуникативные упражнения способствуют расширению словарного запаса учащихся. Дополнительные тексты и разнообразные задания при работе с ними, составление микродиалогов дают возможность детям выражать свои мысли.

Итогом такой большой работы могут стать сообщения отдельных учеников или группы учащихся по заданой теме.

Для создания игровых ситуаций широко использовались рисунки, описание ситуаций, инструкции.

В качестве примера рассмотрим занятие по английскому языку на тему «Погода».

Обсуждая данную игру, оценивая участие в ней, необходимо было проявить такт,

особенно при рассмотрении результатов первой ролевой игры. Отрицательная оценка деятельности учеников неизбежно привела бы к снижению их активности. Поэтому начинать стоит с рассмотрения удачных моментов и лишь затем перейти к недостаткам.

Большинство авторов считают целесообразным проводить игру на заключительном этапе работы с лексикой по данной теме, поскольку игра дает возможность использовать новый материал в ситуации общения. Но существует большое количество игр, применение которых на уроке сделает процесс усвоения новой лексики увлекательным занятием. Игры, благодаря широкому разнообразию и коммуникативной направленности, можно использовать на любом этапе изучения лексики иностранного языка. На начальном этапе изучения лексики они будут представлены в виде игровых упражнений, которые облегчат запоминание новых слов. А на заключительном этапе уместны ролевые игры и игровые ситуации, которые и приведут к главной цели изучения новой лексики – использованию её в связной речи.

В целом игровые формы обучения актуальны не только на начальном, но и на продвинутом этапах обучения, ведь они активизируют познавательные процессы учащихся, повышают мотивацию к изучению иностранного языка. Но что особенно важно – игровые методики создают вполне естественные ситуации общения между участниками образовательного процесса.

3.3. Сравнительная характеристика уровней сформированности коммуникативной компетенции на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

По завершении формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный срез сформированности коммуникативной компетенции учащихся путём создания игровых ситуаций английского языка по тем же методикам диагностики, которые использовались и на констатирующем этапе.

О результатах опытно-экспериментальной работы судили по следующим показателям:

- качество знаний учащихся;
- активность на уроке при проведении игровых ситуаций;
- сформированность познавательного интереса;
- изменение психологической атмосферы в классном коллективе;
- развитие активности учащихся на уроке английского языка.

Сравнение полученных данных после экспериментальной работы показало, что результаты повысились в обеих группах, но в экспериментальной группе они оказались значительно выше, чем в контрольной группе. Рассмотрим полученные результаты на

контрольном этапе эксперимента.

Сравнительные результаты уровней внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении английского языка на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 3.13.

Таблица 3.13.

Сравнительные результаты уровней внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатиру.	12,7%	54,4%	32,9%
	Контрольн.	23,4%	60,8%	15,8%
КГ	Констатиру.	12,6%	54,9%	32,5%
	Контрольн.	15,8%	57,9%	26,3%

Как видно из таблицы 3.13, результаты внутренней мотивации изучения английского языка выросли в обеих группах: высокого уровня достигли 23,4% учащихся ЭГ (было 12,7%) и 15,8% учащихся КГ (было 12,6%), среднего уровня – 60,8% учащихся ЭГ (было 54,4%) и 57,9% учащихся КГ (было 54,9%), на низком уровне осталось 15,8% учащихся ЭГ (было 32,9%) и 26,3% учащихся КГ (было 32,5%).

Разница в полученных данных в экспериментальной и контрольной группах объясняется тем, что в процессе эксперимента проводились беседы, ролевые и деловые игры на английском языке, которые помогали лучше освоить разговорную речь, вести диалог и т. д. Таким образом учащиеся старших классов экспериментальной группы имели возможность осознать важность его изучения, убедиться в том, что незнание английского языка может привести к неловким ситуациям в дальнейшей жизни при общении с иностранцами как в нашей стране, так и во время путешествий, кроме этого они пришли к выводу о том, что знание английского языка поможет в будущем иметь хорошую работу.

Следующим шагом было определение уровня отношения учащихся к изучению английского языка, что является показателем мотивационного критерия сформированности коммуникативной компетенции учащихся (см. табл. 3.14).

Как видно из таблицы 3.14, результаты после проведения экспериментальной работы были получены такие результаты отношения учащихся к занятиям английского языка: высокий уровень проявили 28,2% учащихся ЭГ (было 10,6%) и 17,6% учащихся КГ (было 11,1%), средний уровень – 60,4% учащихся ЭГ (было 53,3%) и 58,3% учащихся КГ (было 52,6%), на низком уровне осталось 11,4% учащихся ЭГ (было 36,1%) и 24,1% учащихся КГ (было 36,3%).

Таблица 3.14.

Сравнительные результаты уровней отношения учащихся к занятиям английского языка на констатирующем констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	10,6%	53,3%	36,1%
	Контрольн.	28,2%	60,4%	11,4%
КГ	Констатир.	11,1%	52,6%	36,3%
	Контрольн.	17,6%	58,3%	24,1%

Изменению отношения старшеклассников экспериментальной группы к изучению английского языка способствовало применение игровых методов обучения, в которых учащиеся принимали участие, получали удовольствие при разыгрывании различных игровых ситуациях, проведении деловых и ролевых игр, выполнении упражнений в игровой форме. Если в начале эксперимента учащихся не были в состоянии адекватно реагировать на реплики партнера, чувствовали скованность, растерянность, не умели пользоваться словом для поддержания разговора в игровой ситуации, то в конце его только 11,4% испытывали трудности при использовании собственного словарного запаса для выполнения игровых задач, проявляли скованность и растерянность.

Анализ читательских формуляров в конце эксперимента позволяет говорить о росте интереса школьников к чтению на английском языке литературных произведений, прессы.

В контрольной группе, где занятия английского языка проводились традиционно, полученные результаты оказались значительно ниже.

Для оценки лексикологических знаний английского языка (лексические, грамматические, фонетические и орфографические), показателя коммуникативного критерия сформированности коммуникативной компетенции учащихся, было проведено повторное тестирование. Полученные результаты среза лексикологических знаний английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 3.15.

Таблица 3.15.

Сравнительная результаты уровней лексикологических знаний английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	19,8%	49,9%	30,3%
	Контрольн.	31,3%	58,3%	10,4%
КГ	Констатир.	19,3%	49,8%	30,9%
	Контрольн.	25,6%	55,5%	18,9%

Как видно из таблицы 3.15, по завершении формирующего эксперимента учащиеся 10 классов по результатам тестирования показали такие уровни: высокий – 31,3% учащихся ЭГ (было 19,8%) и 25,6% учащихся КГ (было 19,3%), средний – 58,3% учащихся ЭГ (было 49,9%) и 55,5% учащихся КГ (было 49,8%), на низком уровне осталось 10,4% учащихся ЭГ (было 30,3%) и 18,9% учащихся КГ (было 30,9%).

Таким образом, использование на уроках английского языка игровых упражнений, соревновательных игр способствовало углублению уровня лексикологических знаний учащихся в экспериментальной группе, результаты которой оказались значительно выше, чем результаты этих же знаний в контрольной группе. Изменилось отношение учащихся и к словарной работе в форме игры как средства повышения их языковой культуры в положительную сторону. Во время игры ученики легче усваивали языковой материал, более адекватным стал процесс обучения; участие в игровых упражнениях помогало преодолевать языковой барьер, привело к более свободному использованию языковых форм и осознанию необходимости совершенствовать свои знания, умения и навыки, обогащать лексический запас, совершенствоваться в построении связных высказываний.

Следующим этапом контрольного этапа эксперимента было оценивание коммуникативных (речевых) умений английского языка учащихся, что является показателем коммуникативного критерия. Для этого были использованы задания коммуникативной направленности. Анализ выполнения учениками таких заданий, их вопросов и ответов в процессе активного диалогического режима работы на уроках показал, что результаты уровней сформированности коммуникативных умений английского языка учащихся в экспериментальной группе также были выше, по сравнению с контрольной группой.

Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативных умений на английском языке у учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в табл. 3.16.

Таблица 3.16.

Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативных умений английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатиру.	21,1%	43,2%	35,7%
	Контрольн.	32,5%	52,2%	15,3%
КГ	Констатиру.	22,6%	43,5%	33,9%
	Контрольн.	24,3%	49,2%	26,5%

Как видно из таблицы 3.16, результаты уровней сформированности коммуникативных умений английского языка у учащихся на контрольном этапе эксперимента выросли в обеих группах: высокого уровня достигли 32,5% учащихся ЭГ (было 21,1%) и 24,3% учащихся КГ (было 22,6%), среднего уровня – 52,2% учащихся ЭГ (было 43,2%) и 49,2% учащихся КГ (было 43,5%), на низком уровне осталось 15,3% учащихся ЭГ (было 35,7%) и 26,5% учащихся КГ (было 33,9%).

Таким образом, использование игровых ситуаций на формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе активизировало творческие речевые способности учащихся, пробуждало повышенный интерес к английскому языку, способствовало выработке умений диалогического и монологического общения. Полученные данные позволяют также говорить об эффективности созданных педагогических условий и примененных игровых упражнений, которые положительно повлияли на уровень умений иноязычного общения учеников в экспериментальной группе. В процессе проведения формирующего эксперимента мы наблюдали, что ученики достаточно активно участвуют в беседах, дискуссиях (в том числе без предварительной подготовки), учатся более успешному выражению своих мыслей, стремятся применить получаемые знания на практике. Чего не скажешь о контрольной группе, где формирующий эксперимент не проводился, результаты которой оказались значительно ниже.

То же самое можно сказать и по поводу данных, полученных по показателю сформированности умений невербальной коммуникации английского языка учащихся невербальной коммуникации коммуникативного критерия. Полученные результаты диагностики уровней сформированности умений невербальной коммуникации английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 3.17.

Таблица 3.17

Сравнительные результаты уровней сформированности умений невербальной коммуникации английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	19,3%	48,1%	32,6%
	Контрольн.	33,4%	50,8%	15,8%
КГ	Констатир.	19,8%	48,4%	31,8%
	Контрольн.	21,8%	57,9%	26,3%

Как видно из таблицы 3.17, уровни сформированности умений невербальной коммуникации английского языка учащихся повысились в обеих группах: высокого уровня достигли 33,4% учащихся ЭГ (было 19,3%) и 21,8% учащихся КГ (было 19,8%), среднего уровня – 50,8% учащихся ЭГ (было 48,1%) и 57,9% учащихся КГ (было 48,4%), на низком уровне осталось 15,8% учащихся ЭГ (было 32,6%) и 26,3% учащихся КГ (было 31,8%).

Значительный рост показателей уровней сформированности умений невербальной коммуникации английского языка в экспериментальной группе можно объяснить внедрением игровой деятельности на уроках английского языка. Учащиеся научились с большим интересом наблюдать за окружающими людьми, в частности за одноклассниками во время занятий, понимать их мимику и жесты, использовать их в ежедневном общении, что привело к повышению результатов. В контрольной группе результаты также повысились, но не так значительно.

Сравнительные результаты сформированности уровней коммуникативной толерантности на занятиях английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в табл. 3.18.

Таблица 3.18.

Сравнительные результаты уровней коммуникативной толерантности на английском языке учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	17,8%	42,4%	39,8%
	Контрольн.	33,7%	51,7%	14,6%
КГ	Констатир.	17,8%	42,7%	39,5%
	Контрольн.	19,9%	57,8%	22,3%

Как видно из таблицы 3.18, результаты уровней коммуникативной толерантности на английском языке учащихся старших классов, после проведения формирующего эксперимента оказались такими: высокого уровня достигли 33,7% учащихся ЭГ (было 17,8%) и 19,9% учащихся КГ (было 17,8%), среднего уровня – 51,7% учащихся ЭГ (было 42,4%) и 57,8% учащихся КГ (было 42,7%), на низком уровне осталось 14,6% учащихся ЭГ (было 39,8%) и 22,3% учащихся КГ (было 39,5%).

В результате проведенной экспериментальной работы учащиеся старших классов экспериментальной группы посредством насыщения учебных занятий игровыми ситуациями научились более толерантно относиться к окружающим людям, научились контролировать свои чувства, что сказалось на повышении уровня коммуникативной

толерантности больше, нежели в контрольной группе, где такая работа не проводилась.

Следующим диагностируемым показателем был способность к проявлению эмпатии в коммуникативных ситуациях. Полученные результаты уровней проявления способности учащихся к эмпатии на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 3.19.

Таблица 3.19

Сравнительные результаты уровней проявления эмпатии на занятиях английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	20,4%	50,2%	29,4%
	Контрольн.	35,6%	51,5%	12,9%
КГ	Констатир.	20,1%	50,6%	29,3%
	Контрольн.	23,7%	51,8%	24,5%

Как свидетельствуют результаты таблицы 3.18, высокий уровень проявления эмпатии показали 35,6% учащихся ЭГ (было 20,4%) и 23,7% учащихся КГ (было 20,1%), средний уровень – 51,5% учащихся ЭГ (было 50,2%) и 51,8% учащихся КГ (было 50,6%), на низком уровне осталось 12,9% учащихся ЭГ (было 29,4%) и 24,5% учащихся КГ (было 29,3%).

Экспериментальная работа, которая проводилась в экспериментальной группе, помогла учащимся в развитии таких качеств, как вежливость, доброжелательность, общительность, стимулировала их к соблюдению правил общения (стремились не перебивать, внимательно выслушивать мнение другого человека и под.). На уроках ученики стали вести себя более активно, чаще поднимали руку, быстрее включались в разговор и игровую ситуацию, приобрели большую уверенность в собственных силах. Уроки стали интереснее, атмосфера в коллективе улучшилась. В целом вырисовывается картина положительного отношения к окружающим их людям. Во время бесед учащиеся отмечали, что игровое обучение помогло им приобрести умение общаться друг с другом, проявило такие качества как гуманность, взаимопомощь, уважение к товарищам и учителю и др. Факты свидетельствуют, что ученики экспериментальной группы показали результаты проявления эмпатии выше, чем в контрольной группе, в которой такая работа не проводилась.

Следующим шагом диагностики выступило определение уровня проявления эмоционального интеллекта старшеклассниками на контрольном этапе, что является показателем эмоционально-волевого критерия сформированности коммуникативной компетенции. Сравнительные результаты уровней проявления эмоционального

интеллекта на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента отражены в таблице 3.20.

Таблица 3.20

Сравнительные результаты уровней проявления эмоционального интеллекта на занятиях английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	19,9%	48,9%	31,2%
	Контрольн.	34,6%	51,0%	14,4%
КГ	Констатир.	20,3%	48,1%	31,6%
	Контрольн.	23,5%	50,6%	25,9%

Как видим из таблицы 3.20, результаты уровней проявления эмоционального интеллекта старшеклассников после формирующего этапа эксперимента выявились такими: высокого уровня достигли 34,6% учащихся ЭГ (было 19,9%) и 23,5% учащихся КГ (было 20,3%), среднего уровня – 51,0% учащихся ЭГ (было 48,9%) и 50,6% учащихся КГ (было 48,1%), на низком уровне осталось 14,4% учащихся ЭГ (было 31,2%) и 25,9% учащихся КГ (было 31,6%).

Полученные результаты в экспериментальной группе свидетельствуют о том, что старшеклассники в процессе игровой деятельности на занятиях английского языка научились сдерживать свои эмоции при общении с одноклассниками, то есть применяемый на уроках игровые коммуникативные ситуации способствовали формированию культуры эмоций у школьников, умению понимать эмоции людей и контролировать собственные эмоции.

Следующий этап контрольного эксперимента был направлен на определение уровня сформированности коммуникативных знаний учащихся по английскому языку. Полученные результаты диагностики коммуникативных знаний учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 3.21.

Таблица 3.21

Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативных знаний английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	17,6%	48,1%	34,3%
	Контрольн.	25,1%	58,4%	16,5%
КГ	Констатир.	17,8%	48,1%	34,1%
	Контрольн.	19,7%	52,9%	27,4%

Как видно из таблицы 3.21, результаты уровней сформированности коммуникативных знаний английского языка учащихся выросли в обеих группах: высокого уровня достигли 25,1% учащихся ЭГ (было 17,6%) и 19,7% учащихся КГ (было 17,8%), среднего уровня – 58,4% учащихся ЭГ (было 48,1%) и 52,9% учащихся КГ (было 48,1%), на низком уровне осталось 16,5% учащихся ЭГ (было 34,3%) и 27,4% учащихся КГ (было 34,1%).

Следующим было тестирование учащихся согласно общеевропейским компетенциям. Полученные результаты тестирования поданы в таблице 3.22.

Таблица 3.22

Сравнительные результаты уровней владения учащимися английским языком на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	15,7%	56,4%	27,9%
	Контрольн.	23,6%	61,3%	15,1%
КГ	Констатир.	15,8%	56,6%	27,6%
	Контрольн.	16,5%	56,8%	26,7%

Как видно из таблицы 3.22, результаты уровней владения учащимися старших классов английским языком после проведения экспериментальной работы оказались такими: высокого уровня достигли 23,6% учащихся ЭГ (было 15,7%) и 16,5% учащихся КГ (было 15,8%), среднего уровня – 61,3% учащихся ЭГ (было 56,4%) и 56,8% учащихся КГ (было 56,6%), на низком уровне осталось 15,1% учащихся ЭГ (было 27,9%) и 26,7% учащихся КГ (было 26,7%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что игровые ситуации, проводимые в экспериментальной группе, способствовали активизации иноязычной речевой практики учащихся. Основу предложенных игровых упражнений составлял учебный материал, распределенный в виде различных коммуникативных ситуаций, письменных работ, творческих заданий, ролевых заданий для учащихся. Применение игровых ситуаций на уроках английского языка оправдано сложностью и многогранностью процесса формирования коммуникативной компетенции учеников.

Для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся на занятиях английского языка были рассчитаны среднеарифметические расчеты результатов, полученных по всем критериям. Сравнительные данные уровней сформированности коммуникативной компетенции путём создания игровых ситуаций на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 3.23.

Как видно из таблицы 3.23, результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции учащихся путём создания игровых ситуаций на занятиях английского языка выросли в обеих группах: высокого уровня достигли 29,3% учащихся ЭГ (было 17,0%) и 20,2% учащихся КГ (было 17,2%), среднего уровня – 56,4% учащихся ЭГ (было 50,4%) и 55,3% учащихся КГ (было 50,5%), на низком уровне осталось 14,3% учащихся ЭГ (было 32,6%) и 27,5% учащихся КГ (было 32,3%).

Таблица 3.23

Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции учащихся путём создания игровых ситуаций на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	17,0%	50,4%	32,6%
	Контрольн.	29,3%	56,4%	14,3%
КГ	Констатир.	17,2%	50,5%	32,3%
	Контрольн.	20,2%	55,3%	27,5%

Таким образом, проведенная экспериментальная работа способствовала улучшению образовательного процесса. Это, в частности, касается таких аспектов, как способ общения; понимание, признание и принятие ребенка таким, каким он есть, умение учитывать его мнение; тактика общения – ориентация сотрудничество; позиция преподавателя – стремление учесть интересы школьника, думать о перспективах его развития как полноценного члена общества. Полученные данные показывают, что введение в образовательный процесс игровых технологий оказало положительное влияние на формирование коммуникативной компетенции учеников, повышение уровня их знаний, умений и навыков по английскому языку, продуктивности общения. Школьники стали успешнее работать в коллективе, раскрепостились в выражении собственных взглядов, их речь приобрела большую выразительность, повысилась их коммуникабельность.

Наглядно полученные результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции у учащихся путём создания игровых ситуаций на занятиях английского языка экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах представлены на рисунке 3.2.

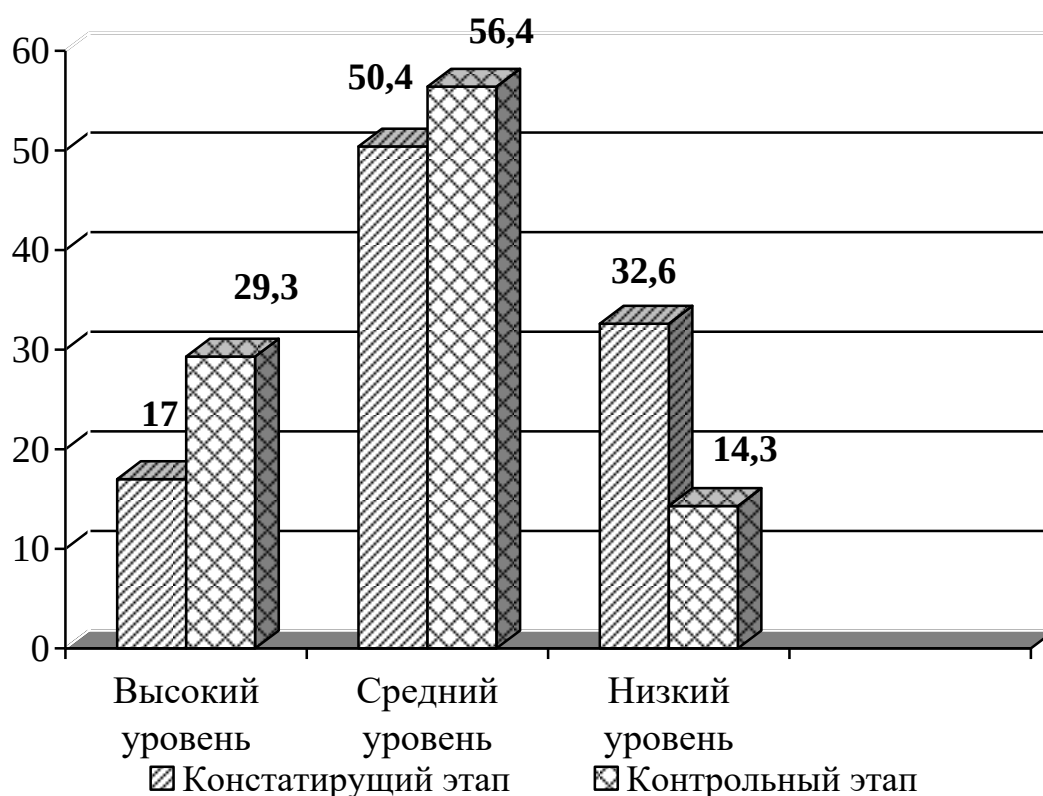


Рис. 3.2. Динамика сформированности коммуникативной компетенции учащихся на занятиях английского языка экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Как видим из рисунка 3.1, в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента результаты сформированности коммуникативной компетенции значительно выросли: на высоком уровне результаты улучшились на 12,3%, на среднем уровне – на 6%, на низком уровне снизились на 18,3%.

В контрольной группе также произошли изменения в лучшую сторону. Полученные результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции у учащихся контрольной группы в игровых ситуациях на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах наглядно представлены на рисунке 3.3.

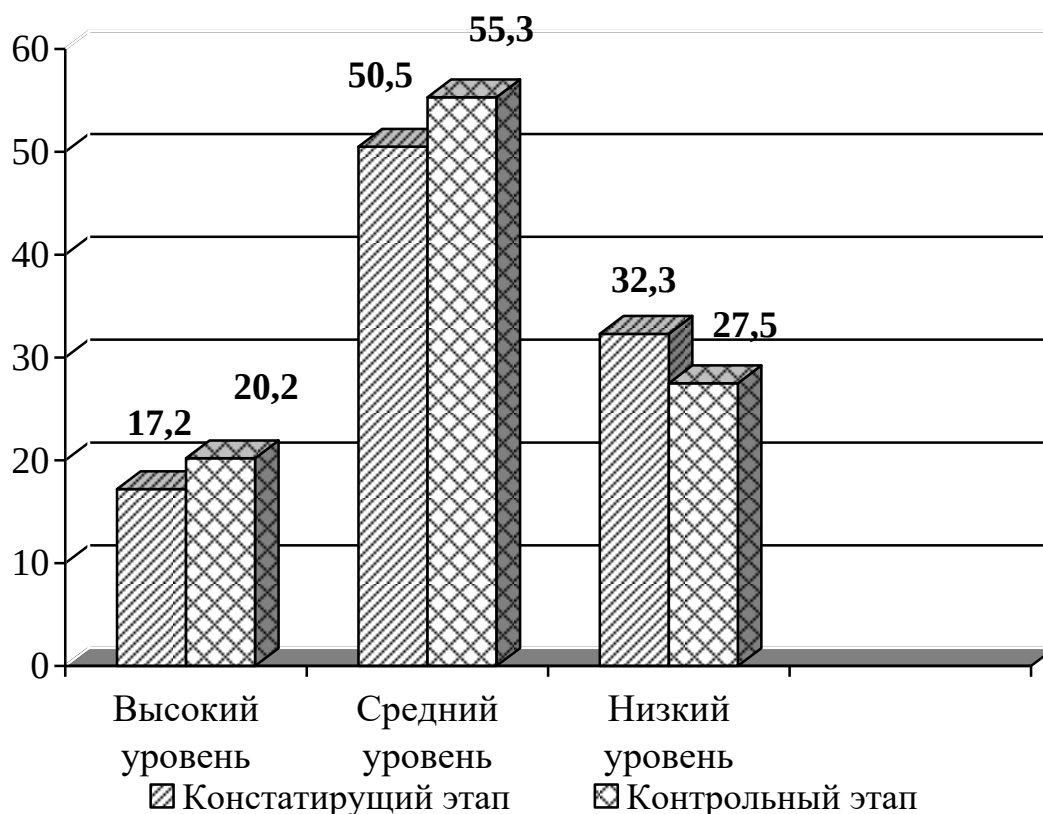


Рис. 3.3. Динамика сформированности коммуникативной компетенции учащихся на занятиях английского языка контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Как видим из рисунка 3.3, в контрольной группе результаты сформированности коммуникативной компетенции также изменились: на высоком уровне результаты улучшились на 3%, на среднем уровне – на 4,8%, на низком уровне снизились на 4,8%.

Таким образом приходим к выводу о целесообразности внедрения в учебный процесс разработанной экспериментальной методики проведения занятий английского языка путем использования игровых ситуаций.

Полученные после эксперимента данные позволяют говорить о положительной динамике в обучении английскому языку – и на мотивационном уровне, и на уровне грамматических и лексических знаний, и на уровне связной речи в различных её формах, и на уровне развития социокультурных представлений учеников, формирования их речевой, коммуникативной культуры.

3.4. Выводы к третьей главе

Проведенное исследование вопроса формирования коммуникативной компетенции учащихся путём создания игровых ситуаций в процессе изучения английского языка

позволило сделать следующие выводы:

1. Обучение языку, построенное на принципе игры, рассматривается как эффективный вид познавательной деятельности учащихся, цель которой заключается в имитационно-игровом моделировании речевой деятельности. Это приводит, как следует из экспериментального исследования, к более эффективному формированию коммуникативно-речевых умений учеников, чем в массовой школьной практике.

2. Игровое обучение, формы и средства которого экспериментально проверены, обеспечивает активизацию процесса обучения общению на английском языке и развитие личных качеств, необходимых для успешной речевой деятельности.

3. Эффективное внедрение игровых ситуаций в школьную практику возможно при:

- использовании личностно-ориентированного обучения;
- активных средств обучения, а именно познавательных, дидактических, ролевых, деловых игр;
- создании доброжелательной атмосферы в образовательном процессе.

Полученные в ходе эксперимента результаты подтвердили эту рабочую гипотезу.

4. Игровые ситуации способствуют:

- созданию психологической готовности школьников к речевому общению;
- обеспечению естественной, непринужденной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
- тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанной речи.

5. Игровые ситуации предусматривают создание комплекса педагогических условий, а именно: положительной мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся; высокого уровня активности участников игры; сформированности коммуникативных качеств личности, привлечения учащихся к коммуникативно-речевой деятельности, обеспечение психологического комфорта для каждого участника игры.

Такое обучение позволяет отказаться от однообразия путем привлечения учащихся в различные виды деятельности: игровую, коммуникативную, социокультурную и др.

6. На констатирующем этапе эксперимента были получены такие результаты сформированности коммуникативных компетенций учащихся старших классов: низкий уровень показали 32,6% учащихся ЭГ и 32,3% учащихся КГ, средний уровень – 50,4% учащихся ЭГ и 50,5% учащихся КГ, высокий уровень – 17,0% учащихся ЭГ и 17,2% учащихся КГ.

7. В основу формирующего эксперимента положены результаты констатирующего эксперимента. Была разработана экспериментальная модель формирования коммуникативной компетенции учеников путем создания игровых ситуаций на занятиях по английскому языку в 2-х блоках (процессуальном, результативном) с учетом специфики отправного, информационного, методического этапов процесса формирования исследуемого феномена. Для каждого этапа была разработана система речевых упражнений, речевых ситуаций разной тематической направленности, сценарии деловых игр, круглых столов и т. п. Также была разработана и внедрена в школьную практику опытно-экспериментальная программа по формированию коммуникативной компетенции. Она состояла из уроков, включающих в себя ролевые и дидактические игры, игровые ситуации, уроков-диалогов, уроков-бесед. Эта программа разрабатывалась с учётом знаний и индивидуальных особенностей учащихся.

8. Об эффективности опытно-экспериментальной программы можем судить по следующим результатам: культура речи учащихся улучшилась, речь стала более эмоционально окрашенной. Учащиеся начали принимать активное участие в дискуссиях, беседах, лучше стали выражать мысли в их логической последовательности, были заинтересованы в практическом и применении полученных знаний, проявляли творческий подход.

9. Наблюдение и повторное анкетирование позволили сделать вывод, что уровень развития коммуникативной компетенции учащихся английского языка повысился: высокого уровня достигли 29,3% учащихся ЭГ (было 17,0%) и 20,2% учащихся КГ (было 17,2%), среднего уровня – 56,4% учащихся ЭГ (было 50,4%) и 55,3% учащихся КГ (было 50,5%), на низком уровне осталось 14,3% учащихся ЭГ (было 32,6%) и 27,5% учащихся КГ (было 32,3%).

Экспериментальное обучение способствовало развитию у учеников таких качеств, как вежливость, доброжелательность, общительность. Старшеклассники научились быстрее включаться в разговор, более успешно выходить из конфликтных ситуаций. Каждая игра добавляла опыта в использовании языковых средств, совершенствовались способы коммуникации, актуализировался словарный запас языка, закреплялась свобода и культура речи.

ВЫВОДЫ

Диссертация содержит теоретическое обобщение и новое решение научной проблемы, относящейся к формированию коммуникативной компетенции учеников путем создания игровых ситуаций на занятиях по английскому языку.

Результаты проведенного исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. На основе изучения и анализа научной литературы и образовательной практики установлено, что компетенция – это хорошая осведомленность в чем-нибудь; наличие необходимых знаний, умений и навыков для эффективного выполнения какой-либо деятельности. Компетентность является более широким понятием, которое, в контексте исследования, определяется как способность человека адекватно действовать, эффективно решать актуальные проблемы в разных сферах жизнедеятельности, проявляя полученные знания и умения в определенных практических ситуациях.

Коммуникативная компетентность – это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определённом круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Коммуникативная компетенция учащихся – интегративное личностное образование, сформированное на основе теоретических знаний, практических умений, ценностных ориентаций, интегративных показателей культуры речи и стиля общения, приводящее к осуществлению качественной коммуникативной деятельности и реализации ее ведущих функций и приобретаемых ими в ходе естественной социализации, обучения и воспитания.

2. Определена структура *коммуникативной компетенции учащегося* которая содержит четыре компонента: ценностно-мотивационный, когнитивно-содержательный, рефлексивно-эмоциональный, контрольно-диагностический; определены их критерии и показатели: мотивационный (мотивация изучения английского языка, отношение к изучению английского языка); коммуникативный (лексикологические знания; коммуникативные умения, умения невербальной коммуникации); эмоционально-волевой (коммуникативная толерантность, эмпатия, эмоциональный интеллект); диагностический (уровень знаний коммуникативных знаний, уровень владения английским языком);

3. Научно обоснованы педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учеников:

- положительная мотивация в изучении иностранного языка при организации

образовательного процесса с внедрением медиапространства;

- владение методикой проведения и организации игровых ситуаций, включающих междисциплинарные связи в преподавании английского языка;

- возможность создания реальной языковой среды межкультурного общения на базе технологии проектной деятельности.

4. Разработана и апробирована система работы по формированию коммуникативной компетенций учеников путем создания игровых ситуаций на занятиях по английскому языку. Она предусматривала:

- 1) создание в учебно-воспитательном процессе определенных педагогических условий;

- 2) внедрение специально разработанных игровых ситуаций на занятиях по английскому языку;

- 3) разработку и использование комплексных форм моделирования игровых ситуаций;

- 4) разработку методов моделирования игровых ситуаций;

- 5) систему самостоятельной работы в проектом режиме, в том числе с использованием информационных ресурсов и средств мультимедиа;

- 6) насыщение программных тем игровыми ситуациями.

Методика формирования коммуникативной компетенции учеников путем создания игровых ситуаций на занятиях по английскому языку содержала два блока (процессуальный, результативный) с учетом специфики отправного, информационного, методического этапов процесса формирования исследуемого феномена базируется на усовершенствовании определенных формы, методов, средства обучения, а также механизмов их применения (кластеры, концептуальное колесо, инсерт, создание синканов, толстые и тонкие вопросы, пятиминутное эссе, коллаж, уроки-путешествия и др.). Мультимедийные презентации индивидуализированного речевого продукта были представлены в формах: полилог, диалог, сценарий, электронное письмо, интервью, репортаж, телеконференция.

5. Экспериментальная проверка разработанной и внедренной системы работы показала статистически значимые качественные и количественные изменения в уровнях сформированности коммуникативной компетенции учеников путем создания игровых ситуаций на занятиях по английскому языку (как по отдельным компонентам, так и целостно). Так, по результатам контрольного этапа эксперимента был сделан вывод о том, что уровень развития коммуникативной компетенции учащихся повысился: высокого уровня достигли

29,3% учащихся ЭГ (было 17,0%) и 20,2% учащихся КГ (было 17,2%), среднего уровня – 56,4% учащихся ЭГ (было 50,4%) и 55,3% учащихся КГ (было 50,5%), на низком уровне осталось 14,3% учащихся ЭГ (было 32,6%) и 27,5% учащихся КГ (было 32,3%).

Изложенные факты свидетельствуют, что в процессе исследования подтвердилась выдвинутая нами гипотеза, решены поставленные задачи и достигнута цель.

Результатом исследования является создание оригинального подхода к формированию коммуникативной компетенции учеников путем создания игровых ситуаций на занятиях по английскому языку с учетом уточненной структуры и компонентов этого сложного личностного образования, типологии и средств моделирования игровых ситуаций.

Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования содержания преподавания в школе, для улучшения профессиональной педагогической подготовки, что нашло отражение при апробации работы в педагогических заведениях высшего образования.

Диссертация не исчерпывает всех аспектов выдвинутой проблемы. Дальнейшего исследования требуют механизмы становления коммуникативного потенциала учителя, формирования его профессионально-педагогической культуры и профессионального самосовершенствования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

на русском языке

1. АЗИМОВ, Э.Г. *Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 2012. 352 с. ISBN: 978-5-88337-283-3.
2. АКСЕНОВА, Г.Н. *Некоторые приемы интенсификации обучения языку специальности*. Интенсивное обучение иностранному языку/Под ред. Китайгородской Г.А. Москва: Изд-во МГУ, 1987. С. 128–133.
3. АМОНАШВИЛИ, Ш.А. *Гуманно-личностный подход к детям*. Москва: Издательство института практической психологии, 1998. 554 с. ISBN:5-89112-032-1
4. АНАНЬЕВ Б.Г. *Человек как предмет познания*. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 282 с. ISBN 978-5-496-02299-6.
5. АНДРЕЕВА, Н.В. Современные средства формирования коммуникативной компетенции. В: *Современные научные исследования и инновации* [online]. 2011, № 8 [citat 25.08.2020]. Disponibil: <http://web.snauka.ru/issues/2011/12/5910>
6. АНИКЕЕВА, Н.П. *Воспитание игрой: учебное пособие*. Москва: Просвещение, 2008. 237 с.
7. АРХИПЕНКО, Ф. Игра в учебной деятельности младшего школьника. В: *Начальная школа*. 1989, № 1, с. 4–6.
8. АСТАФЬЕВА, М.Д. *Игры для детей, изучающих английский язык*. Москва: Мозаика-синтез, 2007. ISBN 5-86775-403-0.
9. БАБАНСКИЙ, Ю.К. *Оптимизация учебно-воспитательного процесса*. Москва: Просвещение, 1982, 105 с.
10. БАЙДУРОВА, Л.А., Шапошникова, Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам. В: *Иностранные языки в школе*. 2002, № 1, с. 5–10. ISSN 0130-6073.
11. БАРЫШНИКОВ, Н.В. Обучение ИЯ и культурам: методология, цель, метод. В: *Иностранные языки в школе*. 2014, № 9, с. 2–9. ISSN 0130-6073. ID: 34046307.
12. БЕВЗ, В. Основные положения по проведению тренингов. В: *Профессиональный образовательный журнал «Открытый урок: разработки, технологии, опыт»* [online]. Київ: Пляди, 2005 [citat 27.08.2020]. Disponibil: <http://osvita.ua>.

13. БЕЛЯЕВА, А.Ю., Прокофьева Л. П. Интерактивные методы преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы со студентами-медиками). В: *Предложение и слово: сб. науч. тр. Саратов*. 2013, с. 265–269.
14. БЕСПАЛЬКО, В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Изд-во Педагогика, 1989. 192 с. ISBN 5-7155-0099-0.
15. БИМ, И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам. В: *Компетенции в образовании: опыт и проектирование; сб. научных трудов*. Москва: ИНЭК, 2007. С. 156–163.
16. БИМ, И.Л. *Методика обучения иностранных языков как наука и проблемы школьного учебника*. Москва: Русский язык [online], 1977. 256 с. ИБ №315 [citat 29.08.2020]. Disponibil: file:///C:/Users/WORK/Downloads/bim_il_metodika_obucheniia_inostrannym_jazykam_kak_nauka_i_p.pdf.
17. БИМ, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы. В: *Иностранные языки в школе*. 2002, № 2, с. 18–21. ISSN 0130-6073. ID: 34051364.
18. БЛАУБЕРГ, И.В. *Проблема целостности и системный подход*. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 450 с. ISBN 5-901006-08-9.
19. БОГДАНОВА, Д.А. Информационные технологии и образование в Евросоюзе: формирование новых профессионалов. В: *Системы и средства информации*. 2016, № 26, Т. 2, с. 171–180. ISSN 0869-6527 (печатное издание), ISSN 2311-0325 (электронное издание).
20. БОГОЛЮБОВ, В.И. *Лекции по основам конструирования современных педагогических технологий*. Пятигорск: Пятиг. гос. лингв. ун-т. [online], 2001, 188 с. [citat 17.08.2019]. Disponibil: <http://window.edu.ru/resource/276/42276>.
21. БОГОМОЛОВ, В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия. В: *Советская педагогика*. 1991, № 9, с. 123–128. ISSN 0131-6826.
22. БОГОМОЛОВА, Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки. В: *Теоретические и методологические проблемы социальной психологии*. Москва: Изд-во Моск. Ун-та, 1977, с. 192–193.
23. БОГОСЛОВСКИЙ, В.В. *Психология воспитания школьника*. Москва: Просвещение, 1974. 75 с. Ю984.010.2я73-1.
24. БОДАЛЕВ, А.А. *Личность и общение*. Москва: Педагогика, 1983. 272 с. ISBN 5 87977 027.

25. БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, И.А. Значение языка как предмета изучения. В: *И.А.Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию*. Москва: Издательство АН СССР, 1963, Т. 2. 391 с. ISBN 978-5-9916-9567-1.
26. БОЖОВИЧ, Е.Д., Козицкая, Е.И. Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению (на материале родного языка). В: *Психологическая наука и образование*. 1999, № 1. Ж15546/1999/1.
27. БОЛТНЕВА, О.Ю. Театральные проекты в преподавании английского языка. В: *Иностранные языки в школе*. 2001, № 4, с. 74–79. ISSN 0130-6073. ID: 34079301.
28. БУЛАНКИНА, Н.Г. Формирование навыков и умений аутентичной разговорной речи при обучении ситуационным клише учащихся VI–VII классов. В: *Иностранные языки в школе*. 1996, № 2, с. 9–13. ISSN 0130-6073.
29. БУРАКОВА, Г.Ю. Самостоятельная работа студентов-бакалавров в условиях реализации новых стандартов образования (на примере изучения «Элементарной математики») [Текст] / Г.Ю. Буракова. В: *Ярославский педагогический вестник* [online] 2013, № 2, Том II (Психолого-педагогические науки), с. 95-99. [citat 07.08.2020]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-studentov-bakalavrov-v-usloviyah-realizatsii-novyh-standartov-obrazovaniya-na-primere-izucheniya-elementarnoy/viewer>.
30. БУРЯК, В.К. *Самостоятельная работа учащихся*. Москва: Просвещение, 1984. 63 с.
31. В. ФОН ГУМБОЛЬДТ. *Язык и философия культуры*. Москва, 1985. 349 с. ИБ: 13285.
32. ВЕРБИЦКИЙ, А.А. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения*. Москва: ИЦ ПКПС [online], 2004. 84 с. [citat 27.06.2019]. Disponibil: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120326010135.pdf>.
33. ВЕРБИЦКИЙ, А.А. *Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие*. Москва: РИЦ МГГУ им. М.А.Шолохова, 2011, 52 с. ISBN 978-5-8288-1330-8.
34. ВИШТЫНЕЦКИЙ, Е.И., КРИВОШЕЕВ, А.О. Вопросы информационных технологий в сфере образования и обучения. В: *Информационные технологии*. 1998, № 2, с. 32–37. Ж69680/1998/2.
35. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт, 2012. 352 с.
36. ВЫГОТСКИЙ Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. В: *Вопросы психологии* [online] 1966, № 6, С. 62–76. [citat 15.08.2020]. Disponibil:

https://detsad90.perm.prosadiki.ru/media/2019/03/05/1273622113/Vy_gotskij_L.S. IG RA_I_EE_ROL_V_PSIXICHESKOM_RAZVITII_REBENKA.pdf.

37. ГАВРИЛОВА, О.В. Ролевая игра в обучении иностранных языков. В: *English*. 2008, № 1, с. 7–8. Ж42846/2008/1.
38. ГАЗМАН, О.С. Социальные аспекты развития. В: *Советская педагогика*. 1988, № 5, с. 35–37.
39. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. *Методы обучения и умственное развитие ребенка* [online]. Москва, 1985. 45 с. [citat 16.08.2020]. Disponibil: <http://ebooks.grsu.by/pedpsihologia/galperin-p-ya-metody-obucheniya-i-umstvennogo-razvitiya-rebenka.htm>.
40. ГАЛЬСКОВА, Н.Д. Организация учебного процесса по иностранному языку в начальной школе. В: *Иностранные языки в школе*. 1994, №1, с. 17- 45. ISSN 0130-6073. ID: 34419111.
41. ГЕЗ, Н.И. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник* [online]. Сост. М.В. Луховицкий, А.А. Миролюбов и др. Москва: Высшая школа, 2009. 345 с. [citat 12.06.2018]. Disponibil: file:///C:/Users/WORK/Downloads/gez_ni_i_dr_metodika_obucheniia_inostrannym_ia_zykam_v_sredne.pdf.
42. ГЕССЕН, С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с. ISBN 5-88527-0S2-1.
43. ГОНЧАРОВА, В.А. Гипотеза третьей культуры: презумпция стереотипа. В: *Вестник Бурят. госуниверситета. Теория и методика обучения* [online]. 2011, Вып. 15, с. 111–115. ID: 33700821. [citat 19.07.2020]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/gipoteza-tretiey-kultury-prezumptsiya-steriotipa/viewer>.
44. ГОНЧАРОВА, В.А. Интеркультура как цель современной лингводидактики. В: *Вестник Бурят. госуниверситета. Теория и методика обучения*. 2012, Вып. 15, с. 112–116. ID: 33791952.
45. ГОРБУНЬКОВА, Т.Ф., Бухаркина, М.Ю., Полат, Е.С. *Компьютерные телекоммуникации в системе школьного образования* [online], [citat 21.08.2020]. Disponibil: <http://scholar.urfu.ac.ru:8002/courses/Manual/inndex.html>)
<a>/>.
46. Государственный стандарт базового и полного общего среднего образования. В: *Постановление Кабинета Министров Украины от 23 ноября 2011* [online]. №

1392. [citat 23.08.2018]. Disponibil: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
47. ГРЕХНЁВ, В.С. *Философия образования*. Москва: Юрайт, 2016. 311с. ISBN: 978-5-9916-8575-7.
48. ГУРВИЧ, П.Б. *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков*. Владимир, 1980. 42 с.
49. ДЕВИНА, Л.И. Многоступенчатая система развития у студентов логического, аналитического и критического мышления при работе с профессиональными иноязычными текстами. В: *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014, № 12 (698), с. 70–88. ID: 33968733
50. ДЖ. БРУНЕР. *Психология познания. За пределами непосредственной информации* [online]. Пер. с англ. Москва: Прогресс, 1977. 413 с. [citat 17.11.2020]. Disponibil: https://www.phantastike.com/common_psychology/psihologia_poznania_za_predelami_neposredstvennoj_iyformacii/html/
51. ДИАНОВА, Е.М. Ролевая игра в обучении иностранному языку (обзор зарубежной методической литературы). В: *Иностранный язык в школе*. 1998, № 3, с. 90–93. ISSN 0130-6073. ID: 33846309.
52. ДИАНОВА, Е.М. Ролевая игра в обучении иностранному языку (обзор зарубежной методической литературы). В: *Иностранный язык в школе*. 1999, № 3, с. 190–193. ISSN 0130-6073. ID: 34231729.
53. ДИМОВА, Л.С. *Коммуникативные языковые компетенции в свете общеевропейских рекомендаций Совета Европы по вопросам образования*. Записки з романо-германської філології. 2012, Вип. 28, С. 27–34. Ж69543/2012/28.
54. ДМИТРИЕВА, Е.В. Развитие творческой активности как фактор формирования иноязычной компетентности студентов неязыковых вузов. В: *Аксиология университетского образования: материалы Междунар. науч. конф., посвящ [online]. 55-лет. Оренбург. гос. ун-та*. Оренбург: ИГЖ ГОУ ОГУ, 2011. Ч. 2, с. 42–46. [citat 25.12.2020]. Disponibil: http://artlib.osu.ru/site_new/
55. ДОБРЫНСКАЯ, Е.И. *Свободное время и развитие личности*. Москва: Просвещение, 1983. 235 с.

56. ЕЛУХИНА, Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики. В: *Иностранные языки в школе*. 1989, № 2, с. 28–36. ISSN 0130-6073. ID: 33959004.
57. ЕМЕЛЬЯНОВ, Ю.Н. *Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности*. Москва: Просвещение, 1995. 183 с.
58. ЖИЛКИНА, Д.Н. Ролевые игры на уроках английского языка. В: *Иностранные языки в школе* 2010, № 1, с. 34–38. ISSN 0130-6073. ID: 33386994.
59. ЗАЙЦЕВ, В.С. *Современные педагогические технологии: учебное пособие* [online]. Челябинск: ЧГПУ, 2012. 411с. [citat 17.02.2021]. Disponibil: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/>
60. ЗАНЬКО, С.Т. *Игра и учение*. / С.Т. Занько, Ю.С. Тюников, М. Тюнникова. Москва: «Логос», 1992. Ч. 1. 125 с. ISBN 985-06-0294-5.
61. ЗЕЕР, Э.Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода. В: *Профессиональное образование*. 2007, № 4, с. 9–10. Ж16460/2007/4.
62. ЗИМНЯЯ, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. В: *Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы, труды методологического семинара* [online]. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с. [citat 22.03.2019]. Disponibil: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>
63. ЗИМНЯЯ, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. В: *Эксперимент и инновации в школе* [online]. 2009, № 2, с. 7–14. [citat 27.05.2020]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya/viewer>.
64. ИВАНОВА, Н.А. Обучение иностранному языку на базе современных инфокоммуникационных технологий. В: *Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании*. Москва, 2003. С. 308–314.
65. ИГНАТЕНКО, А.В. *Условия использования технологии ВЕБ 2.0 (вебинаров) в учебном процессе* [online], [citat 04.09.2020]. Disponibil: [Uhttp://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/ Visnuk_15_1/ V15_1_159_164.pdf](http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_15_1/V15_1_159_164.pdf) 2.

66. *Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений* / Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва: Академия, 2006. 368 с. ISBN 5-7695-2010-8.
67. *Игровое моделирование: Методология и практика*. Новосибирск: Наука, 1987. 232 с.
68. ИЛЬИНА, М.С., ВИЛЬДАНОВА, Э.М., МУЛЛАГАЯНОВА, Г.С. Мотивация как один из факторов успешного обучения иностранному языку. В: *Перспективы науки*. 2016, № 2 (77), с. 82-84. ISSN 2077-6810.
69. *Информатика: 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учеб. закл.: уровень стандарта* / Й.Я. Ривкинд, Т.И. Лысенко, Л. Черникова, В.В. Шатько; под общ. ред. М.З. Згурского. Київ: Генеза, 2010. 296 с. ISBN: 978-966-11-0005-2.
70. *Информатика: 11 кл.: учеб. для общеобразоват. учеб. закл.: уровень стандарта* / Й.Я. Ривкинд, Т.И. Лысенко, Л. Черникова, В.В. Шатько; под общ. ред. М.З. Згурского. Київ: Генеза, 2011. 304 с. ISBN: 978-966-11-0067-0.
71. ИНХАНЯН, Н.Б. Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции. В: *Іноземні мови*. 1995, № 3-4, с. 69–74.
72. ИПАТОВ, Е.М. *Категория изобретения в школьной риторике*: дис. канд. пед. наук: 13.00.10. Москва, 1999. 176 с. 61:00-13/658-3.
73. **ТОПЧУ ИСКЕНДЕР.** Игровые ситуации как средство формирования коммуникативных компетенций учеников. В: *Perspectives of world science and education*. The 6th International scientific and practical conference, February 26-28 2020. Japan, Osaka: CPN Publishing Group. 2020. pp 427-432. ISBN 978-4-9783419-8-3.
74. **ТОПЧУ ИСКЕНДЕР.** Использование игровых ситуаций на занятиях английского языка. В: *Scientific achievements of modern society*. The 7th International scientific and practical conference, March 4-6 2020. United Kingdom, Liverpool: Cognum Publishing House, 2020. pp. 528-533. ISBN 978-92-9472-193-8.
75. **ТОПЧУ ИСКЕНДЕР.** *Формирование коммуникативных компетенций учеников средствами игровых ситуаций*. [online]. Ukraine, 2018. Disponibil: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University Repository <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/526/1/3571-10415-1-SM.pdf> **Doi:** 10.15.330./esu.14.238-244, pp 238-244.

76. КАГАН, М.С. *Мир общения. Проблема межсубъектных отношений*. Москва: Политиздат, 1988. 319 с. ISBN 5-250-00034-7.
77. КАЛАНДАРОВ, К.Х. *Управление общественным сознанием. Роль коммуникативных процессов* [online]. Москва: Гуманит. центр «Монолит», 1998. 80 с. [citat 16.10.2018]. Disponibil: https://remarx.ru/media/books/K_H_Kalandarov_Upravlenie_obschestvennym_soznan_iempdf.pdf
78. КАЛИМУЛИНА, О.В. Ролевые игры в обучении диалогической речи. В: *Иностранный язык в школе*. 2003, № 3, с. 17–20. ISSN 0130-6073. ID: 34480195.
79. КОЛЕСНИКОВА, И.Е. *Игры на уроке английского языка*. Минск: Народная Асвета, 1990. ISBN 5-341-00208-3.
80. КОЛОМИЕЦ, В.А. Критерии оценивания ресурсов всемирной сети. В: *Иностранные язык в школе*. 2005, № 3, с. 3–8. ISSN 0130-6073. ID: 33275025.
81. КОЛОТ, А.Н. Междисциплинарный подход как доминанта развития экономической науки и образовательной деятельности. В: *Социальная экономика* [online]. 2014, № 1–2 [citat 23.11.2019]. Disponibil: http://nbuv.gov.ua/UJRN/se_2014_1-2_15.
82. КОНДРАШОВА, Л.В. *Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы*. Кривой Рог: КГПУ, 2007. 474 с. ISBN 966-7406-24-5.
83. КОНДРАШОВА, Л.В., Виевская М.Г., Савченко Л.А. *Имитационно-игровое обучение в высшей школе: учебное пособие*. Кривой Рог: КГПУ, 2001. 194 с.
84. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе* / Ред. – сост. В.А. Слободчиков. Москва: Просвещение, 1986. 111 с.
85. *Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: пособие для учителя* / Под ред. Е.И. Пассова, В.В. Царьковой. Москва: Просвещение, 1993. 111 с.
86. КОНЬШЕВА, А.В. *Игра в обучении иностранному языку*. Минск: Белорусский Дом печати, 2004.
87. КОНЬШЕВА, А.В. *Английский язык. Современные методы обучения: учебное пособие*. Минск: Петра Системс, 2007. 298 с.
88. КОПТЕЛОВА, И.Е. Игры со словами. В: *Иностранный язык в школе*. 2003. № 1 С. 54–55. ISSN 0130-6073. ID: 34220309.
89. ЛЕВИНА, М.М. *Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие*. Москва: Изд. центр «Академия», 2001. 272 с. ISBN 5-7695-0733-0.

90. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Совершенствование методики обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе*. Москва, 1989. 320 с.
91. ЛИСЕЕВ, И.К., Садовский В.Н. *Системный подход в современной науке*. Москва: Прогресс-Традиция, 2004. 560 с. ISBN 5-89826-146-X.
92. ЛУМАН, Н. *Социальные системы. Очерк общей теории*. СПб.: Наука, 2007. 641 с. ISBN 978-5-02-026871-5. ISBN 3-518-57684-4.
93. [ЛЯХОВИЦКИЙ, М.В.](#) *Методика преподавания иностранных языков*. Москва: Высшая школа. 159 с.
94. МАЗО, М.В. *Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов: На материале изучения иностранных языков*: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 [online]. Саратов, 2000. 197 с. [citat 20.05.2020]. Disponibil: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-tekhnologiya-formirovaniya-kommunikativnoi-kompetentsii-u-studentov-na-mate>.
95. МАНДЕЛЬ, Б.Р. Интеллектуальная игра как компонент образовательной практики: моделирование развития профессионально значимых качеств специалиста. В: *Педагогические технологии*. 2007, № 1, с. 23–37.
96. МАРКОВА, А.К. *Психология усвоения языка как средства общения* [online]. Москва: Педагогика, 1974. 240 с. [citat 11.10.2019]. Disponibil: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8580.php>.
97. МАСЛЫКО Е.А., БАБИНСКА П.К., БУДЬК А.Ф., ПЕТРОВ С.И. *Настольная книга преподавателя иностранных языков: справочное пособие*. Минск: Вышэйшая школа, 2005. 279 с.
98. МАТУШЕВСКАЯ, Г.В. *Современные тенденции развития педагогической компетенции студентов будущих учителей в вузах Франции*: дисс. канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2000. 174 с. 61:00-13/1244-3.
99. *Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях: учебник* / Под ред. С.Ю. Николаевой. Київ: Ленвит, 2002. 328 с. ISBN 966-7043-45-2
100. МИРОЛЮБОВ, А.А. *Общая методика преподавания иностранных языков: учебное пособие*. Москва: Просвещение, 2008. 310 с.
101. МОСТОВА, О.Н. Развитие коммуникативных и познавательных умений младших школьников. В: *Начальная школа плюс До и После*. 2007, № 6, с. 52–54. Ж16993/2007/6.

102. НИЗАЕВА, Л.Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав. В: *Молодой ученый* [online]. 2016, № 28, с. 933–935. [citat 22.11.2020]. Disponibil: <https://moluch.ru/archive/132/37125>.
103. НИКОЛАЕВА, С.Ю. *Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях: учебник*, изд. 2-е. Київ: Ленвіт, 2002. ISBN 966-7043-45-2.
104. *Общоевропейские Рекомендации по языковому образованию: изучение, преподавание, оценка*. Наук. ред. укр. изд. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Николаева. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
105. ПАНФИЛОВА, А.П. *Игровое моделирование в деятельности педагога: пособие для студентов педагогических вузов*. Москва: Академия, 2008. 223 с. ISBN 978-5-7695-5015-7.
106. ПАССОВ, Е.И. *Коммуникативный метод обучения иностранному языку*. Москва: Просвещение, 1991. 159 с. ISBN 5-09-000707-1.
107. ПАССОВ, Е.И. *Урок иностранного языка в средней школе*. Москва: Просвещение, 1988. 223 с. ISBN 5-09-001602-X.
108. ПАССОВ, Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению* / Е.И. Пассов. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1991. С. 32-33. ISBN 5-09-000707-1.
109. ПЕЙПЕРТ, С. *Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи*. Пер. с англ./Под ред. А.В. Беляевой, В.В. Леонаса. Москва: Педагогика, 1989. 224 с. ISBN 5-7155-0004-4 (СССР) ISBN 0-85527-163-9 (США).
110. ПЕТРОВА, Н.В., СВЕРДЛОВА, А.В. Социальный конструктивизм как теоретическая основа технологии обучения созданию электронных курсов по иностранному языку. В: *Мир науки* [online]. 2017, Том 5, №3 [citat 25.08.2020]. Disponibil: <http://mir-nauki.com/PDF/52PDMN317.pdf>. ISBN 2309-4265
111. ПЕТРОВСКАЯ, Л.А. *Компетентность в общении: социально-психологический тренинг*. Москва: Издательство МГУ, 1998. 348 с.
112. ПИАЖЕ, Ж. Генетический аспект языка и мышления. В: *Психолингвистика*. Москва, 1984.
113. ПИТЮКОВ, В.Ю. *Основы педагогической технологии: учебно-методическое пособие*. Москва: Гном и Д, 2001. ISBN: 5-296-00176-1.
114. ПОЛАТ, Е.С., БУХАРКИНА, М.Ю., МОИСЕЕВА, М.В. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.*

- пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. Кадров.* Москва: Издательский центр "Академия", 2003. 272 с.
115. ПОЛОНСКАЯ, Т.К. Реализация компетентностного подхода в обучении иностранным языкам учащихся профильной школы. В: *Педагогика и психология*. 2014, № 3, с. 76–80. Ж14642/2014/3.
 116. ПОМЕТУН, А.И., ПИРОЖЕНКО, Л.В. *Современный урок. Интерактивные технологии обучения: метод. пособие*. Под ред. А. И. Пометун. Москва: Издательство А. С. К., 2004. 192 с. ISBN 966-8291-48-4.
 117. ПОПОВИЧ, Г.В. Вид творчества на уроке иностранного языка – ролевые игры. В: *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков: материалы научно-методической конференции*. Ижевск, 2000. С. 98–100.
 118. Профессиональный стандарт педагога (концепция и содержание). В: *Вестник образования России* [online]. 2013, №15, с. 27. [citat 09.09.2020]. Disponibil: <https://vestniknews.ru/prilozhenie/vestnik-obrazovaniya-rossii/42--sp-868/774--sp-29496.html>.
 119. РОГОВА, Г.В. *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов педагогических вузов*. Москва: Академия, 2006. 332 с.
 120. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Основы общей психологии*. Ч. IV. Серия «Мастера психологии». Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с. ISBN 5-314-00016-4.
 121. САВЕЛЬЕВ, А.Д. Инновационное образование и научные школы. В: *Вестн. высш. шк.* 2000, № 5, с. 15–18.
 122. САВЧЕНКО, К.Ю. Методика формирования профессиональной компетентности будущих учителей филологических специальностей средствами моделирования педагогических ситуаций. В: *Вестник Николаевского государственного университета имени В. А. Сухомлинского: сборник научных трудов*. Николаев: МНУ имени В.А. Сухомлинского. 2013, Вып. 1.41 (93), Т. 2, с. 125–128.
 123. САФОНОВА, В.В. *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.
 124. СЕЛЕВКО, Г. Компетентности и их классификация. В: *Народное образование*. 2004, № 4, с. 138. ID: 33834040.
 125. СЕЛЕВКО, Г. Игровые технологии. В: *Школьные технологии*. 2006, № 4, с. 23–33. ID: 33183774.

126. СЕЛИВАНОВА, Н.Л. *Воспитание в современной школе: от теории к практике* [online]. Москва, 2010. 211 с. [citat 09.09.2020]. Disponibil: http://instrao.ru/images/E_library_Novikovoi/Books/%D0%A1%
127. СИКОРСКИЙ, И.А. Статьи по вопросам воспитания. В: *Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психологической гигиены. Книга вторая.* Київ: Южно-Русское книгоиздательство, 1999. 336 с.
128. СКАЛКИН, В.Л. *Английский язык для общения: учебник.* Москва: История, 2009. 288 с.
129. СКРИПЧЕНКО, В.М. О роли предметной наглядности как средства раскрытия значения слов на начальном этапе обучения. В: *Иностранные языки в школе.* 1959, с. 44–49.
130. СПИРИН, Л.Ф. *Педагогика решения учебно-воспитательных задач* [online]. Кострома: КГУ, 1994. 107 с. [citat 22.08.2019]. Disponibil: <https://ua1lib.org/book/3118265/731837?id=3118265&secret=731837>.
131. СТЕМПКОВСКАЯ, Е.П. *Лексика научной речи.* Москва: Русский язык, 1985. 157 с.
132. СТОЛЯРЕНКО, С.Д., Самыгин, С.И. *Психология общения.* Москва: Феникс, 2013. ISBN 978-5-222-20855-7.
133. СУХОМЛИНСЬКИЙ, В.А. *Сердце отдаю детям.* Київ: Радянська школа, 1988. 272 с. ISBN 5-330-00247-8.
134. *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе.* Под ред. А.Д. Климентенко и А.А. Миролубова: Науч.-исслед. институт содержания и методов обучения. Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1981. 465 с. ISBN В пер. (В пер.) FB Б 81-34/251, FB Б 81-34/252.
135. УЛАНОВСКИЙ, А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация. В: *Вопросы психологии* [online]. 2009, № 2, с. 35-45. [citat 13.08.2020]. Disponibil: <http://www.psy.msu.ru/people/ulanovsky/2009%20Ulanovsky%20Constructivism,%20%20radical%20..ctivism,%20social%20constructionism.pdf>
136. УТЕВСКАЯ, Н.Л. Игры на английском языке. В: *Иностранный язык в школе.* 1979, № 3, с. 94–96.
137. УШИНСЬКИЙ, К.Д. *Педагогические сочинения: В 6 тт.* Москва: Педагогика, 1990. 528 с. ISBN 5-7155-0090-7.

138. ФЕДОСЕЕВ, А.А., ТИМОФЕЕВ, А.В. Мобильные технологии в образовании. В: *Телемати-ка'2005*: материалы XII Всероссийской научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2005. Disponibil: <http://tm.ifmo.ru>
139. ХАЙДАРОВ, Ж.С., ПИДКАСИСТЫЙ, П.И. *Технология игры в обучении и развитии*. Москва, 1996. 272 с. ISBN: 5-86825-184-Х.
140. ХОЛОД, А.В. Интерактивные технологии как средство формирования коммуникативной компетентности. В: *Английский язык и литература*. 2011, № 9, с. 5–9.
141. ХОМСКИЙ, Н. *Язык и мышление* [online]. Москва: Прогресс, 1972. 164 с. [citat 12.08.2019]. Disponibil: file:///C:/Users/WORK/Downloads/khomskii_n_iazyk_i_myshlenie.pdf.
142. ХРУЦКИЙ, Е.А. *Организация проведения деловых игр*. Москва: Высшая школа, 1991. 190 с. ISBN: 5-06-000611-5.
143. ХУТОРСКОЙ, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. В: *Народное образование*. 2003, с. 60. ID: 33969345.
144. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Практикум по дидактике и современным методикам обучения*. Санкт-Петербург: Питер, 2004. С. 63–74. ISBN 5-88782-380-1.
145. ЧЕРНИКОВА, И.В. Формирование новой образовательной парадигмы в связи с переходом от информационного общества к обществу знаний. В: *Вестник Томского государственного университета*. 2014, № 389, с. 92-97. DOI: 10.17223/15617793/389/13.
146. ЧЕРНИЛЕВСКИЙ, Д.В. *Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с. ISBN 5-238-00350-1.
147. ШАДРИКОВ, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. В: *Высшее образование сегодня* [online]. 2004, № 8, с. 26–31. [citat 22.11.2018]. Disponibil: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/2069/%D0%A1%D1%82%2032.pdf>
148. ШАРАФУТДИНОВА, Т.М. Обучающие игры на уроках английского языка. В: *Иностр. языки в школе*. 2005, №8, с. 46. ISSN: 0130-6073.
149. ШАТАЛОВА, Н.П. *Теоретические основы развития конструктивизма в преподавании естественных дисциплин*: дисс. ... канд. пед. наук (13.00.01) [online]. Душанбе, 2012. 171 с. [citat 20.04.2018]. Disponibil: [175](http://nauka-</p></div><div data-bbox=)

pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-teoreticheskie-osnovy-razvitiya-konstruktivizma-v-prepodavanii-estestvennyh-distiplin

150. ШАТАЛОВА, Н.П. *Конструктивизм в образовании* [online]. Citat 20.07.2020. Disponibil: http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1271195149&archive=&start_from=&ucat=&.
151. ШУБИН, Э.П. *Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 1972. 351 с.
152. ЩУКИНА, Г.И. *Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе* [online]. Москва: Просвещение, 1979. 160 с. ИБ № 3588. [citat 20.05.2019]. Disponibil: file:///C:/Users/WORK/Downloads/shchukina_gi_aktivizatsiia_poznavatelnoi_deiatelnosti_uchash.pdf
153. ЭЛЬКОНИН, Б.Д. *Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию*. Красноярск, 2002. С. 22–29.
154. ЭЛЬКОНИН, Б.Д. *Психология игры*. Москва: Педагогика, 1978. 304 с.
155. ЮДИН, Э.Г. *Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки* [online]. Москва: Наука, 1978. 391 с. [citat 20.10.2020]. Disponibil: <http://www.cs.vsu.ru/~svv/se/%>.
156. ЮСУФБЕКОВА, Н.Р. Проблемы и перспективы развития теории инновационных процессов: (Образование). В: *Единое образовательное пространство стран СНГ и ближнего Зарубежья: Проблемы обобщения образовательно-педагогических инноваций*. Москва, 1993. С. 31–34.
157. ЯКИМАНСКАЯ, И.С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва, 1996. 96 с. ISBN 5-88753-007-3.
158. ЯКОБСОН, П.М. *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. Москва: Просвещение, 1969. 317 с.

На украинском языке

159. БАБИН, І.І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти. В: *Педагогіка і психологія*. 2009, № 2, с. 61–71. ISBN 2312-2471. Ж14642/2009/2.

160. БІБІК, Н.М. Компетентність у навчанні. В: *Енциклопедія освіти*. АПН України; голов. ред. В.Г.Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 408–409. ISBN:978-966-667-281-3.
161. БОГУШ, А.М. *Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації*. Київ: ІЗИН. 1997. 112 с.
162. БОГУШ, А.М., ГАВРИШ, Н.В. *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови* [online]. Citat 12.05.2019. Disponibil: <http://udnz15.org/doshkilna-lingvodidaktika>.
163. БУРЯК В. Методологічний аспект побудови навчального процесу. В: *Вища школа*. 2007, № 1. с. 10–20. ISSN 1682-2366.
164. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. За ред. В. Т. Буссел. Київ: Ірпінь, ВТФ Перун, 2002. 1440 с. ISBN 966-569-013-2.
165. *Вікова та педагогічна психологія*. О.В. Скрипченко, Л.В. Волинська [та ін.] /за ред. О.В. Скрипченко. Київ: Просвіта, 2001. 416 с. ISBN 966-7115-43-7.
166. ВОЛКОВА, Н.П. *Педагогіка*. Київ: Издательский центр «Академия», 2001. 576 с. ISBN 966-580-109-0.
167. ГАВРИЩАК, Г.Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ. В: *Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального науково-практичного семінару*. Тернопіль, 2006. С. 31–33.
168. ГОНЧАРЕНКО, С. *Український педагогічний словник* [online]. Київ: Либідь, 1997. 376 с. [citat 11.06.2020]. Disponibil: <https://lib.iitta.gov.ua/>.
169. ЖОРНИК, О. Використання дидактичних ігор у навчанні. В: *Рідна школа*. 2000, № 4, с. 63–64. Ж22469/2000/4.
170. ЗАБЛОЦЬКА, О.С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. В: *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2008, № 40, с. 63–68. ISSN 2663-6387.
171. ЗАБОЛОЦЬКА, Л.А. *Педагогічні умови формування комунікативних умінь учителя* [online]. Citat 05.05.2019. Disponibil: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/14.pdf>.
172. ЗЯЗЮН, І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. В: *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія*. Київ, Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
173. **ТОПЧУ ИСКЕНДЕР**. Моделирование игровых ситуаций на занятиях английского языка. В: *Теорія та практика управління педагогічним процесом*:

- матеріали IV міжнародної науково-методичної конференції, присвяченої вишануванню пам'яті Полторака Валентина Семеновича, м. Одеса / відп. за вип. Т. А. Петухова, Т.М. Фогель. Одеса: Атлант, 2017. pp. 55-58. ISBN 978-617-7253-73-9.
174. **ТОПЧУ ИСКЕНДЕР.** Изучение сформированности коммуникативной компетенции учеников средством игровых ситуаций на занятиях английского языка. В: *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи»: збірник наукових праць // О. А. Галіцян, І. А. Княжева* [online]. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2019. 88 с. pp. 83-84. Disponibil: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/5198>.
175. КІЧУК, Н.В. Ключові компетентності особистості фахівця як педагогічна проблема. В: *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр.* Одеса, 2004, № 8–9, с. 53–58. ISSN 2414-5076 (Print). ISSN 2617-6688 (Online).
176. КОСТЮК, Г.С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.* Київ: Рад. школа, 1989. 109 с. ISBN: 5-330-00643-0.
177. КРАВЦОВА, І.А. Розвиток мовленнєвих здібностей молодших школярів у театральній-ігровій діяльності. В: *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць /Гол. ред. В. К. Буряк.* Вип. 14. Кривий Ріг: КДПУ, 2006. С. 378–383. ISSN 2304-4470. Ж70936/2006/14.
178. КРУТІЙ, К.Л. *Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку в умовах полілінгвальності* [online]. Citat 11.04.2018. Disponibil: <http://www.ukrdeti.com/ umservik/ukmsv0.html>
179. ЛОПАТИНСЬКА, Н.А. *Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога* [online]. Citat 11.04.2018. Disponibil: <http://aqce.com.ua/download/publications/203/239.pdf/>
180. МАКАРЕНКО, А.С. *Гра. Твори в 7 т.* Київ: Радянська школа, 1954. Т. 4. С. 366–376.
181. МАМЧУР І. Теорія гри та її пізнавальні можливості (історичний аналіз). В: *Рідна школа.* 2003, № 6, с. 61–63. Ж22469/2003/6.

182. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник* / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.
183. ОВЧАРУК, О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. В: *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ: К.І.С., 2003. С. 37–38. ISBN 966-8039-28-9.
184. ОНОПРИЄНКО, О.В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. В: *Шлях освіти*. 2007, № 4, с. 32–37. Ж15685/2007/4.
185. ПОБІРЧЕНКО, Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. В: *Освіта та педагогічна наука* [online]. 2012, № 3, с. 24–31. [citat 09.08.2019. Disponibil: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis
186. ПОЛЄВІКОВА, О. Шляхи збагачення словникового запасу першокласників. В: *Наукові записки. Серія: Педагогіка* [online]. 2009, № 4, с. 72–77. [citat 24.08.2019]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/shlyahi>
187. ПОМЕТУН, О. Компетентнісний підхід - найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. В: *Рідна школа*. 2005, №1, с. 65–69. Ж22469/2005/1.
188. *Проблема використання тренінгових педагогічних технологій у навчанні: збірник наукових тез* /Гол. ред. Л.В. Кондрашова. Вип. 2. Кривий Ріг: КДПУ, СП «Міра», 2001. 186 с.
189. РИЖУК, В. Гра як метод навчання і виховання. В: *Початкове навчання і виховання*. 2005, № 16–18, с. 20–26.
190. РОДИГІНА, І.В. Філософські основи компетентнісного підходу в освіті. В: *Педагогіка і психологія*. 2015, № 1, с. 14–20. Ж14642/2015/1.
191. СЕМИЧЕНКО, В.А. *Психологія педагогічної діяльності*: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 335 с. ISBN 966-642-167-4.
192. СИТНИКОВ, О.П. Компетентнісний підхід у системі неперервної професійної освіти. В: *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 2. 2016. С. 112–122. ISSN 2218-7650.
193. СКАКУН, Н. Фонетичні ігри. В: *Початкова освіта*. 2004, № 35, с. 30–31.
194. ТОПЧІЙ, Г. Ще раз про дидактичну ГРУ. В: *Початкова освіта*. 2004, № 37, с. 14–17.
195. ФЕДУСЕНКО, Ю. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів: результати педагогічного експерименту. В: *Рідна школа*. 2007, № 11–12, с. 30–33. Ж22469/2007/11-12.

196. ШУСТАВЛЬ, С. Гра на уроці англійської мови як засіб підвищення пізнавальної активності школярів. В: *Початкова школа*. 2004, № 7–11, с. 40–41. Ж61788/2004/7-11.
197. ЩЕРБИНА, Д.Б. Дидактична гра в системі особистісно-зорієнтованого навчання. В: *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць* /Гол. ред. В. К. Буряк. Вип. 14. Кривий Ріг: КДПУ, 2006. С. 251–256. ISSN 2304-4470. Ж70936/2006/14.
198. ЩЕРБИНА, Д.В. Ігрове навчання як засіб активізації комунікативної позиції учнів. В: *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць* /Гол. ред. В. К. Буряк. Вип. 17. Кривий Ріг: КДПУ, 2007. С. 353–357. Ж70936/2007/17.
199. ЩИТОВА, И.Ю. Коммуникативная компетентность как составляющая социальной компетентности личности. В: *Розвиток освіти в поліетнічних регіонах: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Вип. 1. Ялта: РВВ КГУ, 2005. С. 263–267.

На английском языке

200. AYDAN ERSÖZ, A. Teaching English to Young Learners: Storytelling. In: *Voices of Experience, International Symposium* by Selçuk Üniversitesi and Amerikan Büyükelçiliği. 2009. ISBN 9 786052 880609.
201. BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, 1990. ISBN 0 19 437003 8.
202. CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* [online]. 1980 [citat 15.07.2020]. Pp. 1–47. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
203. COLIN CHERRY. *On human communication: A review, a survey, and a criticism*. Cambridge and London: The MIT Press. 3rd ed., 1978. P. xv+374. ISBN-13: 978-0262530385.
204. DORRY CERTRUDE, N. *Games for second language learning*. New York: McCrow– Hill Book Co., 2006. ISBN-13: 978-0070176539.
205. FLAVELL, J.H. Metacognition and cognitive monitoring. In: *A new area of cognitive developmental Inquiry* [online]. Vol 34(10). 1979 [citat 18.09.2019]. Pp. 906-911. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.

206. Functional approaches to language and language teaching: Another look. In: S. Savignon & M. S. Berns (Eds.), «Initiatives in communicative language teaching. A book of readings» [online]. Reading, MA: Addison-Wesley, pp. 3-21, [citat 20.08.2019]. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278227.pdf>.
 207. JACK, C.R. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, 2006. ISBN 13 978-0-521-92512-9.
 208. *Noam Chomsky's Contribution to Linguistics: A Sketch* [online]. 2013 [citat 09.11.2019]. Disponibil: 10.1093/oxfordhb/9780199585847.013.0020.
 209. NORMAN, D. et al. *Communicative Ideas: An Approach with Classroom Activities*. London, Language Teaching Publications, 1986. 125 p. ISBN 0906717388.
 210. PARSONS, T. The Concept of Society: The Components and Their Interrelations. In: T. Parsons. *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1966. Pp. 5–29.
 211. **TOPCU I.** *Game situation as a means of forming communicative competences in students* [online]. Mountain School of Ukrainian Carpaty, (19), pp. 105-108. 2018 [citat 14.06.2020]. Disponibil: 10.15330/msuc.2018.19.166-169.
 212. **TOPCU I.** Pedagogical conditions of forming communicative competences in students by means of game situations. In: *Revista de științe socioumane*. Moldova, 2019, Nr. 2 (42), pp. 128-132. ISSN 1857-0119. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/128-132_12.pdf.
 213. **TOPCU I.** Implementation of pedagogical situations during foreign language classes in institutions of higher education. In: *Virtus. Scientific Journal*. Canada, Montreal, 2020, No. 41, February. Pp. 129-132. ISSN 2410-4388 (Print), ISSN 2415-3133 (Online). Disponibil: <http://conference-ukraine.com.ua/en/virtus/archivej/>.
 214. UNSER DEUTSCHZIRKEL. *Наш кружок английского языка* (пособие для учителей IX – XI классов). Под общей редакцией В. Ю. Цареградской. Москва, 1961.
- На турецком языке**
215. ENGIN, A., SEVEN, M., TURHAN, V. *Oyunların öğrenmedeki yeri ve önemi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [online]. 2010 [citat 18.09.2019]. Disponibil: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2814/37852>.
 216. JANOUŠEK, J. *Společná činnost a komunikace*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1984. 245 p.

217. KÜÇÜKÜNAL Işık Sibel ve Ayşe Dilek Öğretir. 78-90 ay aralığında okuma yazma güçlüğü olan çocuklarda konuşma sesleri bozukluğunun incelenmesi. In: International Journal of Human Sciences [online], vol.16, no. 3, pp. 770-780. 2019 [citat 19.12.2019]. Disponibil: doi:10.14687/jhs.v16i3.5687. ISSN 2458-9489.

На румынском языке

218. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Coord. L. POGOLȘA, V. CRUDU. Chișinău: Editura Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
219. GUȚU, V. Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă. In: *Didactica Pro*. 2014, nr 3(85), pp. 6-10. ISSN 1810-6455.
220. **TOPCU I.** Formarea competenței de comunicare a elevilor prin intermediul jocurilor la disciplina limba engleză. In: *ProDidactica*, Moldova, 2022, nr 1 (131), ISSN 1810-6455.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

(адаптированная методика Т. Дубовицкой [Apud 87])

Цель методики – выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении ими учебного предмета «Английский язык».

Общая характеристика методики. Методика состоит из 20 суждений и предложенных вариантов ответа. Ответы в виде плюсов и минусов записываются либо на специальном бланке, либо на простом листе бумаги напротив порядкового номера суждения. Обработка производится в соответствии с ключом. Методика может использоваться в работе со всеми категориями обучающихся, способными к самоанализу и самоотчету.

Инструкция. Вам предлагается принять участие в исследовании, направленном на повышение эффективности обучения. Прочитайте каждое высказывание и выразите свое отношение к изучаемому предмету, проставив напротив номера высказывания свой ответ, используя для этого следующие обозначения:

- верно – (+ +);
- пожалуй, верно – (+);
- пожалуй, неверно – (–);
- неверно – (– –).

Помните, что качество наших рекомендаций будет зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Благодарим за участие в опросе.

Содержание тест-опросника

№	Суждения	(+ +)	(+)	(–)	(– –)
	Изучение английского языка даст мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности				
	Английский язык мне интересен, и я хочу знать по данному предмету как можно больше				
	В изучении английского языка мне достаточно тех				

	знаний, которые я получаю на занятиях				
	Учебные задания по английскому языку мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует учитель				
	Трудности, возникающие при изучении английского языка, делают его для меня еще более увлекательным				
	При изучении английского языка кроме учебников и рекомендованной литературы самостоятельно читаю дополнительную литературу				
	Считаю, что трудные теоретические вопросы по английскому языку можно было бы не изучать				
	Если что-то не получается по английскому языку, стараюсь разобраться и дойти до сути				
	На занятиях по английскому языку у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться»				
	Активно работаю и выполняю задания только под контролем учителя				
	Материал, изучаемый по английскому языку, с интересом обсуждаю в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками (друзьями)				
	Стараюсь самостоятельно выполнять задания по английскому языку, не люблю, когда мне подсказывают и помогают				
	По возможности стараюсь списать у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня				
	Считаю, что все знания по английскому языку являются ценными и по возможности нужно знать по данному предмету как можно больше				
	Оценка по английскому языку для меня важнее, чем знания				
	Если я плохо подготовлен к уроку, то особо не расстраиваюсь и не переживаю				
	Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с				

	английским языком				
	Английский язык дается мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания				
	Если по болезни (или другим причинам) я пропускаю уроки по английскому языку, то меня это огорчает				
	Если бы было можно, то я исключил бы английский язык из расписания (учебного плана)				

Обработка результатов

Подсчет показателей опросника производится в соответствии с ключом, где «Да» означает положительные ответы (верно; пожалуй, верно), а «Нет» — отрицательные (пожалуй, неверно; неверно).

Ключ:

Да	1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19
Нет	3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За каждое совпадение с ключом начисляется один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации изучения предмета. При низких суммарных баллах доминирует внешняя мотивация изучения предмета.

Анализ результатов. Полученный в процессе обработки ответов испытуемого результат расшифровывается следующим образом:

0–10 баллов – внешняя мотивация;

11–20 баллов – внутренняя мотивация.

Для определения уровня внутренней мотивации могут быть использованы также следующие нормативные границы:

0–5 баллов – низкий уровень внутренней мотивации;

6–14 баллов – средний уровень внутренней мотивации;

15–20 баллов – высокий уровень внутренней мотивации.

Приложение 2

АНКЕТА «ВАШЕ ОТНОШЕНИЕ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»

1. В чем состоит изучение английского языка?

2. Нравится ли вам, как проводит занятия ваш учитель?

3. Ваше отношение к предмету «Иностранный язык».

4. Что отталкивает вас от изучения предмета?

5. Что входит в показатели коммуникативной культуры преподавателя?

6. Чтобы вы хотели добавить или изменить в преподавании английского языка?

Приложение 3

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ ЛЕКСИКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

1. ЛЕКСИЧЕСКИЕ

1. They _____ our salaries by 5%.
A rose B made up C raised D lifted
2. Hello, this is Simon. Could I _____ to Jane, please?
A say B tell C call D speak

2. ГРАММАТИЧЕСКИЕ

1. The decision _____ before we arrived at the meeting.
A has been made B was making
C had been made D had made
2. Look! Our head teacher _____ on TV right now!
A is being interviewed B is been interviewed
C is interviewing D is interviewed

3. ФОНЕТИЧЕСКИЕ

1. How is the word 'seat' transcribed?
A. [si:t]
B. [sit]
C. [si:d]
2. What is the correct transcription of the word 'enough'?
A. [ɪ'nʌf]
B. [i'nauf]
C. [ɪ'naθ]

4. ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ

1. During the storm you can see some flashes of _____.
A. light
B. lightening
C. lightning
2. You don't need to do it now, you can do it _____.
A. tomorrow
B. tomorow
C. tomorrow

Приложение 4

Коммуникативные умения школьников

Умения, которые проверялись	Показатели	Оценка
Умение вежливо обратиться и начать разговор	Умеет	
	Частично умеет	
	Не умеет	
Умение ответить на вопрос	Умеет дать развернутый полный ответ	
	Отвечает короткими предложениями	
	Плохо умеет	
Умение выразить собственное мнение	Самостоятельно	
	С помощью вопросов учителя	
	Не умеет	
Умение поддерживать беседу	Умеет всегда	
	Иногда возникают трудности	
	Не умеет	
Умение закончить разговор	Умеет	

Приложение 5

ТЕСТ «ЧТО ГОВОРЯТ ВАМ МИМИКА И ЖЕСТЫ?» [Apud 205]

Выберите в каждом пункте один вариант ответа.

1. Вы считаете, что мимика и жесты — это:
 - а) спонтанное выражение душевного состояния человека в данный конкретный момент;
 - б) дополнение к речи;
 - в) предательское проявление нашего подсознания.
2. Считаете ли вы, что у женщин язык мимики и жестов более выразителен, чем у мужчин:
 - а) да;
 - б) нет;
 - в) не знаю.
3. Как вы здороваетесь с очень хорошими друзьями:
 - а) радостно кричите: «Привет!»;
 - б) сердечным рукопожатием;
 - в) слегка обнимаете друг друга;
 - г) приветствуете их сдержанным движением руки;
 - д) целуете друг друга в щеку.
4. Какая мимика и жесты, по-вашему, означают во всем мире одно и то же (дайте три ответа):
 - а) когда качают головой;
 - б) когда кивают головой;
 - в) когда морщат нос;
 - г) когда морщат лоб;
 - д) когда подмигивают;
 - е) когда улыбаются.
5. Какая часть тела «выразительнее» всего:
 - а) ступни;
 - б) ноги;
 - в) руки;
 - г) кисти рук;
 - д) плечи.

6. Какая часть вашего лица наиболее выразительна, по вашему мнению (дайте два ответа):

- а) лоб;
- б) брови;
- в) глаза;
- г) нос;
- д) губы;
- е) углы рта.

7. Когда вы проходите мимо витрины магазина, в которой видно ваше отражение, то обращаете внимание в первую очередь:

- а) на то, как на вас сидит одежда;
- б) на прическу;
- в) на походку;
- г) на осанку;
- д) ни на что.

8. Если кто-то, разговаривая или смеясь, часто прикрывает рот рукой, в вашем представлении это означает, что:

- а) ему есть что скрывать;
- б) у него некрасивые зубы;
- в) он чего-то стыдится.

9. На что вы прежде всего обращаете внимание у вашего собеседника:

- а) на глаза;
- б) на рот;
- в) на руки;
- г) на позу.

10. Если ваш собеседник, разговаривая с вами, отводит глаза, это для вас признак:

- а) нечестности;
- б) неуверенности в себе;
- в) собранности.

11. Можно ли по внешнему виду узнать типичного преступника:

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

12. Мужчина заговаривает с женщиной. Он это делает потому, что:

- а) первый шаг всегда делают именно мужчины;
- б) женщина неосознанно дает понять, что хотела бы, чтобы с ней заговорили;
- в) он достаточно мужествен для того, чтобы рискнуть получить от ворот поворот.

13. У вас создалось впечатление, что слова человека не соответствуют тем «сигналам», которые можно уловить из его мимики и жестов. Чему вы больше поверите:

- а) словам;
- б) «сигналам»;
- в) он вообще вызовет у вас подозрение.

14. Поп-звезды вроде Мадонны или Джексона направляют публике «сигналы», имеющие однозначно эротический характер. Что, по-вашему, за этим кроется:

- а) просто фиглярство;
- б) они «заводят» публику;
- в) это выражение их собственного настроения.

15. Вы смотрите в одиночестве страшную детективную киноленту. Что с вами происходит:

- а) я смотрю совершенно спокойно;
- б) я реагирую на происходящее каждой клеточкой своего существа;
- в) закрываю глаза при особо страшных сценах.

16. Можно ли контролировать свою мимику:

- а) да;
- б) нет;
- в) только отдельные ее элементы.

77. При интенсивном флирте вы «изъясняетесь» преимущественно:

- а) глазами;
- б) руками;
- в) словами.

18. Считаете ли вы, что большинство ваших жестов:

- а) «подсмотрены» у кого-то и заучены;
- б) передаются из поколения в поколение;
- в) заложены в нас от природы.

19. Если у человека борода, для вас это признак:

- а) мужественности;
- б) того, что человек хочет скрыть черты своего лица;
- в) того, что этот тип слишком ленив, чтобы бриться.

20. Многие люди утверждают, что правая и левая стороны лица у них отличаются друг от друга:

а) да;

б) нет;

в) только у пожилых людей.

Подсчитайте количество очков.

Приложение 6

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

(по методике В. Бойко [Архив 158])

Инструкция. Вам предстоит ответить на 45 вопросов, поделенных на 9 блоков, каждый из которых отражает особенности вашего поведения в определенных условиях общения. Воспользуйтесь оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить, насколько верны ниже приведенные суждения по отношению к вам. Будьте искренни, вы отвечаете для себя. 0 баллов – неверно; 1 балл – верно в некоторой степени; 2 балла – верно в значительной степени; 3 балла – верно в высшей степени.

ТЕСТОВЫЙ МАТЕРИАЛ К МЕТОДИКЕ:

Блок	Суждение	Баллы
1.	Медлительные люди обычно действуют мне на нервы	
	Меня раздражают суетливые, непоседливые люди	
	Шумные детские игры переношу с трудом	
	Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня	
2.	Меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник	
	Меня раздражают любители поговорить	
	Я тяготился бы разговором с безразличным для меня попутчиком в поезде, самолете, если он проявит инициативу	
	Я тяготился бы разговорами случайного попутчика, который уступает мне по уровню знаний и культуры	
	Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня	
3.	Современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прическа, косметика, одежда)	
	Некоторые люди производят неприятное впечатление своим бескультурьем	
	Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно не симпатичны мне	
	Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу	
	Терпеть не могу людей с низким профессиональным уровнем	
4.	Считаю, что на грубость надо отвечать тем же	

	Мне трудно скрыть, если человек мне чем-либо неприятен	
	Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем	
	Мне неприятны самоуверенные люди	
	Обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте	
5.	Я имею привычку поучать окружающих	
	Невоспитанные люди возмущают меня	
	Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо	
	Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания	
	Я люблю командовать близкими	
6.	Меня раздражают старики, когда в час пик они оказываются в городском транспорте или в магазинах	
	Жить в номере гостиницы с посторонним человеком — для меня просто пытка	
	Когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня	
	Я проявляю нетерпение, когда мне возражают	
	Меня раздражает, если кто-то делает что-то по-своему, не так, как мне того хочется	
7.	Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам	
	Меня часто упрекают в ворчливости	
	Я долго помню нанесенные мне обиды теми, кого я ценю или уважаю	
	Нельзя прощать окружающим бестактные шутки	
	Если кто-то непреднамеренно заденет мое самолюбие, я на него, тем не менее, обижусь	
8.	Я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку	
	Внутренне я не одобряю приятелей, которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях	
	Я стараюсь уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь	
	Обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди друзей (подруг)	
	Мне иногда нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей	
9.	Как правило, мне трудно идти на уступки кому-либо	

	Мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер	
	Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе	
	Я воздерживаюсь поддерживать отношения с несколькими людьми	
	Чаще всего я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что партнер прав	

Ключ к тесту В. Бойко

Подсчитывается сумма баллов, полученных по всем девяти признакам. Максимальное число баллов — 135, по каждому из блоков – 15.

1-45 высокая степень толерантности

46-90 средняя степень толерантности

91-135 низкая степень толерантности

Приложение 7

ДИАГНОСТИКА СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ

(опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна [Apud 155])

Инструкция: Прочитайте приведенные утверждения и, ориентируясь на то, как вы ведете себя в подобных ситуациях, выразите свое согласие "+" или несогласие "-" с каждым из них.

Опросник

1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко.
2. Люди преувеличивают способность животных чувствовать и переживать.
3. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они сами себя жалеют.
5. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей.
8. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств.
9. Я сильно волнуюсь, когда должен (должна) сообщить людям неприятное для них известие.
10. На мое настроение сильно влияют окружающие люди.
11. Я считаю иностранцев холодными и бесчувственными.
12. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.
13. Я не слишком расстраиваюсь, когда мои друзья поступают необдуманно.
14. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.
15. По-моему, одинокие люди чаще бывают недоброжелательными.
16. Когда я вижу плачущего человека, то сам (сама) расстраиваюсь.
17. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой).
18. Когда я читаю книгу (роман, повесть и т.п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле.
19. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь.
20. Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются.

21. Если мой друг или подруга начинают обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
22. Мне неприятно, когда люди, смотря кино, вздыхают и плачут.
23. Чужой смех меня не заражает.
24. Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет.
25. Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены.
26. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков.
27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.
28. Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.
29. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
30. Чужие слезы вызывают у меня раздражение.
31. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.
32. Я могу оставаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг.
33. Маленькие дети плачут без причины.

Обработка результатов

Сопоставьте свои ответы с ключом и подсчитайте количество совпадений.

Ключ

Согласен "+" – 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31

Не согласен "-" – 2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Приложение 8

ДИАГНОСТИКА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА»

(методика Н. Холла [Apid 150])

Инструкция. Ниже Вам будут предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны Вашей жизни. Пожалуйста, отметьте звёздочкой или любым другим знаком тот столбец с соответствующим баллом справа, который больше всего отражает степень Вашего согласия с высказыванием.

Полностью не согласен (-3 балла).

В основном не согласен (-2 балла).

Отчасти не согласен (-1 балл). О

тчасти согласен (+1 балл). В основном согласен (+2 балла).

Полностью согласен (+3 балла).

Тестовый материал (вопросы):

	Высказывание Балл (степень согласия)	-3	-2	-1	+1	+2	+3
1	Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания о том, как поступать в жизни.						
2	Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в моей жизни.						
3	Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.						
4	Я способен наблюдать изменение своих чувств.						
5	Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.						
6	Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие, как веселье, радость, внутренний подъем и юмор.						
7	Я слежу за тем, как я себя чувствую.						
8	После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами						
9	Я способен выслушивать проблемы других людей						
10	Я не закликаюсь на отрицательных эмоциях						

11	Я чувствителен к эмоциональным потребностям других						
12	Я могу действовать успокаивающе на других людей						
13	Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия						
14	Я стараюсь подходить творчески к жизненным проблемам						
15	Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей						
16	Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности						
17	Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема						
18	Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения						
19	Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы»						
20	Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто						
21	Я хорошо могу распознавать эмоции по выражению лица						
22	Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать						
23	Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются						
24	Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей						
25	Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью						
26	Я способен улучшить настроение других людей						
27	Со мной можно посоветоваться по вопросам						

	отношений между людьми						
28	Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей						
29	Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей						
30	Я могу легко отключиться от переживания неприятностей						

Ключ к методике Холла на эмоциональный интеллект.

Шкала «Эмоциональная осведомленность» – пункты 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управление своими эмоциями» – пункты 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самомотивация» – пункты 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Эмпатия» – пункты 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Управление эмоциями других людей» – пункты 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Подсчет результатов теста EQ

По каждой шкале высчитывается сумма баллов с учетом знака ответа (+ или -). Чем больше плюсовая сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление.

Интерпретация

Интегративный (сумма по всем шкалам) уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака определяется по следующим количественным показателям:

70 и более – высокий;

40–69 – средний;

39 и менее – низкий.

Приложение 9

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА ДЛЯ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

№	Параметры КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	Системность, целостность, структурированность знаний			
2	Комплексность знаний			
3	Практическая направленность и действенность знаний			
4	Личностная окрашенность и осмысленность знаний			
5	Мобильность и самостоятельность в приобретении знаний			

Приложение 10

Система дидактических игр на уроках иностранного языка

Дидактические игры для начала урока:

Memory Game

Цель: вспомнить лексику из предыдущей темы.

Ход игры: учитель дает учащимся задание вспомнить слова из определенной темы, например: "AtHome". Первый ученик называет слово, второй — повторяет его и называет свое, третий повторяет первое и второе и добавляет свое и т. д. Ведущий записывает слова на листе бумаги и следит за ходом игры. Ученик, который допустил ошибку, выбывает из игры.

Например:

P1: a chair.

P2: a chair, a picture.

P3: a chair, a picture, a carpet.

На столе учителя разложены 10 изображений различных предметов, названия которых дети знают хорошо. Вызывают ученика. Он должен назвать все предметы на карточках, а затем кратко описать 2-3 из тех, которые учитель укажет.

Guess the Word.

Цель: повторить изученные лексические единицы.

Ход игры: после того, как новые слова, выписанные на доске, были записаны учениками в словари и несколько раз повторены, учитель загадывает слово и просит его отгадать. Ученики спрашивают: "Is ita ... ?" до тех пор, пока не будет отгадано слово. Ученик, который назовет задуманное слово, становится ведущим. Игра продолжается.

Find the word.

Цель: развитие абстрактного и логического мышления, внимания, настойчивости, расширение словарного запаса.

Ход игры: надо найти среди предметов или картинок те, которые соответствуют описанию. Например: it's not big, with little eyes and long tail, it can be domestic and wild; we use it when we eat soup.

One is unnecessary.

Цель: проверка знаний, развитие логического мышления, памяти и внимания, скорости реакции.

Ход игры: в течение 1 минуты учащимся предлагается набор слов, из которых они

должны исключить одно и объяснить, почему оно лишнее. Слово, которое нужно исключить, подчеркивают. Игра продолжается 6-7 минут.

Игры, применяемые во время изучения нового материала:

Clothes

Цель игры: активизировать употребление лексики по теме "Одежда".

Ход игры: учитель начинает игру: "I packed my suit-case with man's clothes". Ученики по очереди должны сказать предложения, в которых будет назван любой предмет мужской одежды.

Например:

P1: I packed my suit-case with shirts.

P2: I packed my suit-case with a pair of trousers.

Так же проводят игру, используя названия женской и детской одежды.

Food

Цель этих игр: закрепить изученные слова по теме "еда".

1. Учитель называет слово по теме, например, bread, и обращается к одному из учеников. Тот называет другое слово и обращается к следующему ученику и т. д. Каждый игрок должен назвать слово к указанной теме. Тот, кто не смог этого сделать, выбывает из игры. Побеждает ученик, который последним назовет слово.

2. Каждый участник игры должен ответить на два вопроса: "What fruit is in season now?", "What is your favourite food?" Если он быстро и правильно ответит на эти вопросы, его команда получит 2 балла.

3. Учитель начинает игру: "For dinner I have noodle soup". Каждый ученик должен повторить сказанное предложение, добавив по смыслу слово или словосочетание.

Например:

P1: For dinner I have noodle soup and boiled meat.

P2: For dinner I have noodle soup and boiled meat with fried potatoes.

P3: For dinner I have noodle soup and boiled meat with fried potatoes and tomatoes.

Побеждает тот, кто последний добавит слово и правильно повторит все, что было сказано до него.

4. Учитель говорит: "Berries (fruits, vegetables)" и показывает на кого-то из учеников. Игрок должен быстро назвать ягоду (фрукт, овощ). Тот, кто ошибется или повторяет уже сказанное, выбывает из игры.

Так же проводят игры: "Soup, the First Course, the Dessert", "At the Grocer's", "At the Dairy", "At the Greengrocer's" и тому подобное.

5. Учитель говорит начало предложения (например: *"At the grocer's we can buy..."*, *"At the confectioner's we can buy..."* и тому подобное), а ученик, повторивши его, добавляет название продукта, о котором шла речь? и что его можно купить в магазине. Третий ученик повторяет все то, что сказал предыдущий, и добавляет свое слово и т. д.

Countries, Capitals, Languages and People Living in These Countries

Цель игры: активизировать знания учащихся по страноведению.

Ход игры: ведущий называет страну, например: *"Great Britain"*. Ученик, к которому он обратился, говорит: *"Great Britain is a country. The capital of GB is London. The people living in GB are called Britons. The main language spoken in GB is English"*. Следующему ученику ведущий говорит: *"France"*. Ученик отвечает: *"France is a country. The capital of France Paris is. The language spoken in France is French. The people living in France are called Frenchmen"*.

Proverbs and Sayings

Цель игры: проверить знания учащимися пословиц и поговорок.

Ход игры: учитель передает мяч одному из учеников и говорит пословицу, например: *"East or West home is best"*. Ученик, взяв мяч, называет другую пословицу или поговорку. Если он не успел сказать до тех пор, пока учитель считал до трех, то выбывает из игры.

What Is the proverb?

Цель игры: проверить знания учащимися пословиц и поговорок, закрепить навыки свободного владения вопросительными формами.

Ход игры: ведущий выходит из класса, а ученики задумывают известную пословицу или поговорку. Когда ведущий возвращается, то по очереди каждому ученику задает вопрос. В ответе должно быть одно слово из задуманной пословицы, которая поможет ведущему отгадать его.

Например:

Ведущий: Did you have during the lunch break?

Ученик 1: Yes, I did. My friend and I went to the school canteen.

Ведущий: Do you like the weather today?

Ученик 2: Yes, I do indeed.

Ведущий: Do you mean a proverb "A friend in need is a friend indeed"?

Ученик 3: Yes, we do. You are right.

Do You Like These Professions?

Цель игры: активизировать употребление лексики по теме "Профессии", а также тренировать учащихся в использовании утвердительной, вопросительной и отрицательной форм глаголов в *Present Indefinite Tense*.

Все игроки образуют круг. Каждый загадывает профессию и сообщает о ней другим ученикам: *"I am a (teacher, worker, driver)"*. Ведущий становится в центре круга и спрашивает ученика, что выбрал себе, например, профессию учителя: *"Teacher, do you like the jobs of a worker and a driver?"* "Teacher" может ответить: *"Yes, I like them"*, и тогда все игроки передвигаются на одно место по часовой стрелке. Если же "teacher" ответил: *"No, I don't like the jobs of a worker and driver"*, ведущий спрашивает: *"What job do you like?"* Ответ может быть такой: *"I like the jobs of a doctor and a pilot"*. В этом случае пара (рабочий-шофер, врач-пилот) должны быстро поменяться местами. В это время (как и в предыдущем случае) ведущий пытается занять чье-то свободное место. Тот, кто останется без места, становится водящим, и игра продолжается.

What's Your Profession?

Цель игры: тренировать учащихся в употреблении лексики по теме «Профессии».

1. Для проведения игры нужно раздать детям куклы или рисунки, на которых изображены мальчики и девочки.

Учитель предлагает детям дать имя своей кукле и придумать ей профессию. Каждый игрок должен познакомить учащихся класса со своей куклой, назвать ее имя, профессию надо держать в секрете. Класс делят на две команды. Представители от каждой команды по очереди задают друг другу вопросы: *"Is Kate a doctor?"*, *"Is Nick a pilot?"* Побеждает та команда, которая первой отгадает названия профессий.

2. Кто-нибудь из учеников с помощью пантомимы показывает, что делает человек той или иной профессии. Остальные учащиеся пытаются отгадать эту профессию, спрашивая: *"Are you a teacher?"*

Ученик, который отгадает, становится ведущим.

3. Каждый ученик задумывает профессию для себя. Класс делят на две команды. Представители от каждой команды по очереди спрашивают друг друга: *"Kate, are you an engineer?"*, *"Bob, are you a builder?"* и т. д.

Игры на закрепление и обобщение знаний, умений и навыков:

Football

Игра проводится при повторении изученного материала по любой теме.

Для этого на листе бумаги рисуют футбольное поле, слева и справа – ворота.

Футболистов на игровом поле обозначают кружочками двух разных цветов (в каждой команда по 11 игроков, каждый из которых имеет свой номер) и размещаются на поле таким образом, чтобы каждый игрок одной команды занимался игроком другой команды. Готовят 36 карточек, на которых пишут задания для участников игры и небольшие карточки с цифрами для учета забитых командами голов. Карточки с заданиями складывают в колоду. Количество игроков не ограничено.

Участники каждой команды устанавливают, в каком порядке они будут бить по мячу. Любой из них может быть вратарем, нападающим или другим игроком (футболистами под разными номерами).

Игрок, который получил мяч, должен вытянуть из колоды карточку и выполнить задание. Если он выполнит задание правильно, то передает мяч товарищу по команде (последовательно игрок № 2 игрок № 3 и т. д.). Если при выполнении задания допущена ошибка, или оно не выполнено совсем, мяч переходит к футболисту из команды-соперницы (например, №3 одной команды передает его № 10 другой команды, а тот бьет штрафной удар). Гол считают забитым в том случае, если при нахождении мяча у футболиста под №1 (вратаря) очередной игрок команды не справится с задачей.

Игра начинается с соревнования вратарей обеих команд. Они получают задание от ведущего (учителя). Команда, вратарь которой лучше всего выполнит задание, начинает игру.

Мяч у игрока №6 (второго участника команды), что находится в центре поля (фишку ставят на кружочек 6). Если он правильно выполнил задание, передают мяч игроку под № 7 (третьего участника команды) и т. д.

Когда мяч (фишка) попадает в игрока под № 11 любой команды, следующие футболисты обеих команд бьют по воротам соперника.

Количество забитых каждой командой голов указывают на карточках с написанными на них цифрами, которые накладывают на футбольное поле или прикрепляют к ней.

Команду, которая забила в течение 20 минут (или в течение иного времени) больше голов, признают победителем.

- Ориентировочные задачи:
- Составить предложение по рисунку.
- Поставить вопросы к рисунку.
- Прочитать предложение и дать распоряжение.

- Выразить отрицание, утверждения.
- Прочитать предложение (вставить пропущенные буквы).
- Перевести предложения на английский язык.
- Употребить глагол в нужной форме.
- Прочитать вопрос и дать ответ на него.
- Прочитать предложения и поставить 4 типа вопросов.
- Прочитать слова и словосочетания.
- Назвать три формы глагола.
- Перевести предложение на украинский язык.



Приложение 11

Типология разноуровневых заданий для самостоятельной работы учащихся по английскому языку

(групповой, парно-групповой, индивидуально-групповой)

1. Задания к тексту для чтения

	Вариативно- реконструктивные	Воспроизведены по образцу
1. Ответы на проблемные вопросы к тексту	Пересказ контекста	Заучивание наизусть отдельных частей текста
2. Составление вопросов к тексту	Составление связанного текста из разрозненных предложений	Поиск ответов на вопросы в тексте
3. Изложение своего отношения к событиям, описанным в тексте	Подбор заглавий к абзацам	Составление словаря к тексту
4. Редактирование текста. Составление плана пересказа текста	Письменный перевод текста	Поиск английских эквивалентов предложений
	Драматизация диалогов, которые есть в тексте	Составление списка действующих лиц текста
5. Обсуждение текста в группе	Ответы на вопросы к тексту (специальные)	
6. Составление аннотации к тексту	Поиск определенных грамматических явлений	
7. Окончание рассказа за данным началом		

2. Задания к тексту для аудирования

1. Ответ на проблемный вопрос к тексту.
2. Обсуждение содержания прослушанного текста в парах, группах.
3. Составление вопросов к прослушанному тексту.
4. Придумывание заголовка к прослушанному тексту и его письменное обоснование.
5. Высказывания своего отношения к событиям, описанным в тексте.

Ответы на вопросы к прослушанному тексту.
Тестовая самостоятельная работа (+, -)
Окончание предложений по представленным началами.
Заполнение пропусков в предложениях необходимыми словами
Расположение предложений из текста для аудирования в логической последовательности.
Распознавание отдельных слов в тексте и их запись.
Составление списка действующих лиц
Ответы на вопросы типа:
а) О ком говорилось в тексте
б) О чем говорилось в тексте
Прослушивание текста и подчеркивание слов из него в предлагаемом списке.
Пересказ прослушанного текста на русском или английском языке (в парах, письменно)

3. Лексические задания

1. Создание подборки слов к описанию картины.
2. Создание тематической подборки слов.
3. Группировка слов с определённым лексическим признаком
4. Лексический взаимодиктант.
5. Заучивание слов с переводом.
6. Вставка пропущенных букв в слове.
7. Подбор синонимов, антонимов.
8. Словообразование с помощью суффиксов, префиксов, окончаний.
9. Формирование словосочетаний.
10. Заполнение пропусков в предложении нужными словами.
11. Написание слов в строку для заучивания.
12. Распознавание и подчеркивания определенной грамматической формы в тексте.

Приложение 12

Методическая разработка игрового урока английского языка

Форма: урок – путешествие

Тема урока: Путешествие в Шотландию

Objectives:

- to develop students' skills and habits of prepared and unprepared speech;
- to teach students to express their opinion;
- to develop students' skills in reading;
- to develop students' skills in listening;
- to develop students' skills in writing;
- to teach students to respect the traditions of other countries;
- to help students to understand the culture of other countries

Оборудование: презентация

Procedure

Hethattravelsfarknowsmuch.

J. Clarke

1. Greeting. Introduction to the lesson

Teacher – Class

Teacher: Good morning, dear friends. I'm glad to see you. How are you today? I think everything is O.K. Are you ready to start our work?

2. Warming up

T. I want to draw your attention to the blackboard where the quotation from John Clarke is written: "He that travels far knows much" (слайд № 2). I think these words can be the motto of our lesson. Let's try to prove that Clarke was really right. What do you think about this quotation? How do you understand these words? What's your opinion?

(Pupils exchange their opinions and make a word-map using the expressions:

I think...

To my mind...

In my opinion...

It seems to me...)

Possible answers:

Pupil 1. I think it's true. Travelling develops our outlook.

P2. To my mind, if you visit different countries, you get acquainted with traditions and

customs of these countries.

P3. No doubt travelling develops our imagination.

P4. Naturally, travelling is exciting, because it means adventure, and adventure is necessary.

P5. That's right. When we travel, we move from one place to another, so travelling gives us movement and keeps us from growing stale and old.

P6. I want to add that travelling gives us knowledge.

P7. I share your opinion and want to add that travelling helps us to study foreign languages alive.

P8. In my opinion travelling is great and exciting. You can see a lot of interesting buildings, castles, monuments and so on.

P9. I support your idea. There is a proverb "Seeing is believing". When I travel, I always try to take pictures of places of interest to enrich my album.

P10. Don't forget, if you travel, you meet different people and make friends. I think it's great to have many friends in foreign countries.

T. Let's summarise everything you have said. Look at the blackboard and read once again why it is necessary for us to travel. (слайд № 3)

T. Why did I begin our lesson from this quotation?

P 1. Maybe we shall travel today?

T. Yes, you are quite right. We shall make an imaginary trip to one of the English-speaking countries.

By the way, what English-speaking countries do you know?

Possible answers:

P1. Great Britain.

P2. India.

P3. New Zealand.

P4. Australia.

P5. Canada.

P6. USA.

P7. Some African countries.

T. As you've guessed, today we are going to speak about an English-speaking country. But which one? Look at the blackboard. You can see a crossword puzzle there. (слайд № 4)

T. Let's read the descriptions of the countries and try to guess what country it is. If the answers are correct, you'll find the name of the country we are going to visit today. (вчитель

роздає картки учням з описом країн)

Let's read the descriptions of the countries.

P1. This country is situated in the southern hemisphere. When it is midnight in Great Britain, it is the noon of the next day in this country. Many people came to live here at the end of the 18th century.

T. What country is this?

P1. I think it's Australia.

P2. This country lies in the middle of the North American continent. Its area is over 9 million square kilometers. The country consists of 50 states. Its national emblem is the bald eagle. The flag is called "The Stars and Stripes".

T. What country is this?

P2. I think it's the United States, because it consists of 50 states.

P3. It is not a large country. It is situated in Europe. It is much smaller than France or Norway. It consists of four parts, but English is the national language in all parts of the country.

T. What country is this?

P3. I think it's Great Britain, because it consists of four parts.

P4. This is a country of bright colours, elephants and tigers.

T. What country is this?

P4. To my mind it's India.

P5. This country is called the "Upside down country". The hottest summer month is January and the coldest winter month is June. It lies in the southern hemisphere.

T. What country is this?

P5. I think it's New Zealand, because it is called the "Upside down country".

P6. It is a very large country. Its territory is about 10 million square kilometers, people speak English and French there.

T. What country is this?

P6. I think it's Canada, because people speak English and French there.

T. Read the name of the country you have found. (слайд № 5)

Pupils. Scotland.

T. You are right. It's Scotland and the topic of our lesson is "A Visit to Scotland". (слайд № 6)

3. Phonetic Drill

T. In order to travel to Scotland we need some specific vocabulary. Look at the blackboard,

listen and repeat after me the words (слайд № 7):

Gaelic – the national language

Loch – a lake

Burn – a stream

Tattoo – a military parade

Bagpipe – a musical instrument

Tartan – a fabric

Kilt – a skirt

Clan – a family

Mac – "the son of

Caber – a pole

Fling – a dance

(Pupils repeat the words one after another.)

4. Practice

a) Brainstorm.

T - C I

T – P1, P2, P3...

T. By the way, what do you know about Scotland? Let's read the factfile. (слайд № 8)

(One of the pupils reads the factfile.)

Name: Scotland

Area: 78,769 sq km

Population: 5,200,000

Capital: Edinburgh

Political system: A part of the United Kingdom; has its own parliament, legal system, and even its own international football team.

Language: English, Gaelic

T. What does Scotland mean for you? Is it worth seeing?

T – P1, P2, P3...

Possible answers:

P1. To my mind Scotland is famous for its beautiful large lakes. Everybody knows about a mysterious Loch Ness Monster. Maybe it really lives there? It seems to me this country is worth seeing.

P2. In my opinion Scotland is famous for its art festivals, holidays, sport games and of

course its national kilts and bagpipes. It's worth seeing.

P3. Scotland is the birthplace of a world-known poet Robert Burns. Every year on the 25th of January Scottish people celebrate his birthday. They recite his poems, sing his songs. This country is worth seeing.

T. You are quite right. It's worth seeing. But how can we get there? Choose the best means of transport.

Possible answers:

P1. I think the jet plane is O.K. It's fast.

P2. To my mind we can cross Europe and get to Scotland by train. Express trains are comfortable, and you can have a good time with your neighbours.

P3. Don't forget that Great Britain is a sea country. So we can go there by ship.

P4. I support ... 's idea. The plane is the best. You can quickly get from Donetsk to Edinburgh by jet airplane. It's safe, fast, and comfortable.

T. All right. Today we'll go on an excursion and visit some places of interest in Scotland. We'll go there by plane.

b) Watching and Reading.

T- C1

T– P1, P2, P3...

T. We are in the capital of the country. I think you are lucky because you are going to see a lot of places of interest, among them: Edinburgh, Workshops of Bagpipes, The Royal Mile, The Palace of Holyroodhouse, King Arthur's Seat, Edinburgh Castle, The Firth of Forth.

T. This presentation will help you to make the excursion alive. Here is our route. Look at the blackboard and read information about the places of interest.

P1. Edinburgh, the capital of Scotland, is one of Britain's most attractive cities.

It is a city for people who like to walk. You are never far from green parks, gardens and hills even in the main shopping streets. It's a busy modern city, but history is everywhere. On the top of the highest hill in Edinburgh there is Edinburgh Castle. Soldiers have marched through its gates for nearly a thousand years. It was the home of Scotland's royal family until the year 1603 when King James the Sixth of Scotland became king of England as well and went south to live in London. (слайд № 9)

P2. This famous road is called the Royal Mile. It begins at the castle and goes eastwards. Off the Royal Mile you can explore old narrow streets on foot. You'll find some interesting shops. (слайд №10)

P3. The kilt, the most important part of Scotland's national dress, is made from tartan

cloth. To make a kilt it takes eight metres of tartan cloth. Kilts are worn by men and women, but a man's kilt has a pocket made from leather and silver. It's worn in front and is called a sporran. (слайд № 11)

P4. Bagpipes - the national instrument of Scotland. In this workshop, craftsmen make wooden pipes. The bag is made of leather and covered in tartan. (слайд № 12)

P5. At the other end of the Royal Mile is the Palace of Holyroodhouse. It was built by a Scottish king before Scotland and England were united to make Great Britain. Now Holyroodhouse is a second home for the British king or queen, who usually visit Edinburgh in summer. When the royal family is not there, you can visit the palace. You can see the staterooms and walk around the gardens and the ruins of the abbey, a much older building. (слайд № 13)

P6. Behind the Holyroodhouse is one of the Edinburgh's nine hills. This one is a long-dead volcano; it's called King Arthur's Seat. (слайд № 14)

P7. From the top you can look northwards to the great river, the Firth of Forth, and the road bridge which crosses it. The road bridge is modern, but the rail bridge is quite old. It has carried trains to the Highlands for more than a hundred years. (слайд № 15)

c) Listening

T-C1

T- P1, P2, P3...

T. Now let's see if you were attentive readers. Listen to my statements and find out if these statements are right or wrong. Correct the wrong statements:

1. Edinburgh is the city for those who like to walk.
2. Edinburgh Castle is situated on the top of the lowest hill.
3. Edinburgh Castle was a home of the English royal family until 1603.
4. The famous road is called the Royal Mile.
5. It takes seven metres of tartan cloth to make a kilt.
6. A man's kilt pocket is called a sporran.
7. Bagpipes are made in every national workshop.
8. The Palace of Holyroodhouse was built in 1601.
9. You can visit the Palace of Holyroodhouse any time you want.
10. The Firth of Forth is the name of the bridge.

Possible answers:

P1. Edinburgh is the city for those who like to walk. It's true.

P2. Edinburgh Castle is situated on the top of the lowest hill. It's wrong. Edinburgh Castle is situated on the top of the highest hill.

P3. Edinburgh Castle was a home of the English royal family until 1603. It's not true. Edinburgh Castle was a home of the Scottish royal family until 1603.

P4. The famous road is called the Royal Mile. It's correct.

P5. It takes seven metres of tartan cloth to make a kilt. It's wrong. It takes eight metres of tartan cloth to make a kilt.

P6. A man's kilt pocket is called a sporran. I agree with this.

P7. Bagpipes are made in every national workshop. I don't know. Maybe.

P8. The Palace of Holyroodhouse was built in 1601. I don't know.

P9. You can visit the Palace of Holyroodhouse any time you want. It's not true. You can visit the Palace of Holyroodhouse when the queen is not there.

P10. The Firth of Forth is the name of the bridge. It's a mistake. The Firth of Forth is the name of the river.

d) Writing.

T - C I

T. Imagine that you are in a cafe having traditional tea or drinking famous Scotch whisky. You are listening to bagpipes. You are full of impressions. Write some words to your friends about your first impressions. These postcards are for you.

(Pupils write some words about their trip.)

Possible answers:

P1. Dear Max,

I'm in Edinburgh now. I'm full of impressions. You see, Edinburgh is a city for those who like to walk. I have visited many places of interest there. Edinburgh Castle was among them. I saw soldiers in kilts (skirts for men). It was unusual and funny.

Sincerely yours...

P2. Dear Mary,

As you know I'm in Scotland now. I'm in Edinburgh, the capital of the country. I'm in a pub and listening to strange music of bagpipes. At first it was boring, but now I can understand the beauty of this music. I've bought a souvenir for you. You will like it.

See you soon...

Etc.

5. Summing up

T - C1

T – P1, P2...

T. Do you like our today's visit to Scotland? What was interesting for you to know?

Possible answers:

P1. To my mind today's trip was very interesting. We've learnt many interesting facts about Edinburgh, the capital of Scotland.

P2. I liked Edinburgh Castle best of all.

P3. As for me, the bridges over the Firth of Forth are great.

P4. It seems to me, the town itself is a museum.

T. It's a pity, but time flies, and our today's trip is over. Let's finish our visit to Scotland with a popular Scottish song "My Bonnie". Look at the blackboard and listen. (слайд № 16-20)

T. Your work today was good, your marks are...

6. Home Assignment

T. Your home task will be to write a story "My Visit to Scotland". See you soon. Bye.

ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Я, нижеподписавшийся, Искендер Топчу, заявляю под личную ответственность, что материалы, представленные в докторской диссертации, являются результатом личных научных исследований и разработок. Осознаю, что в противном случае, буду нести ответственность в соответствии с действующим законодательством Республики Молдова.

Искендер Топчу _____

_____ 2022 г.



CURRICULUM VITAE

Personal information

Name **Iskender TOPCU**
Address Varnenskaya 3A, 65080 ODESSA (Ukraine)
Телефон +380954823838
Email address itopcu82@hotmail.com
Nationality Turkish
Date of birth 01.08.1982
Gender Male

Professional experience

Period 01.09.2004 – 14.07.2011
Occupied position Teacher of English and Classroom Teacher
Main activities / responsibilities Teaching English, preparing pupils for all-Ukrainian English Language Olympiads and International Cambridge ESOL exams (KET, PET, FCE), coordinating summer schools abroad
Name and address of employer Lyceum Chernomorsky, Varnenskaya 3A, 65080 Odessa (Ukraine)
Sector of activity Education

Period 15.07.2011 – 14.08.2012
Occupied position Teacher of English and Classroom Teacher
Name and address of employer Meridian International School, April Lane, 5A, Kyiv, 04108
Sector of activity Education

Period 15.08.2012 – Current
Occupied position Vice Principal, Teacher of English and Classroom Teacher
Main activities / responsibilities Education Coach, Education Mentor, Teaching English, preparing pupils for all-Ukrainian English Language Olympiads and International Cambridge ESOL exams (YLE, KET, PET, FCE, IELTS), coordinating summer schools abroad, head of Foreign Languages Department, head of centre (director of Pearson International School)

Name and address of employer Lyceum Chernomorsky, Varnenskaya 3A, 65080 ODESSA (Ukraine)
Sector of activity Education

Education

Period 11.09.2000 – 27.06.2004
Qualification / diploma obtained Bachelor's Degree in FLE/ELT
Main subjects studied Foreign Language Education /English Language Teaching
The name of the educational institution Middle East Technical University, Dumlupinar Bulvari 1 Cankaya, 06800 ANKARA (Turkey)

Period 02.09.2013 – 21.06.2015
Qualification / diploma obtained Master's Degree in Education Sciences (Psychopedagogy)
Main subjects studied Psychopedagogy
The name of the educational institution State University of Physical Education and Sport, Andrei Doga Street, 24/1, MD-2024 Chisinau (Moldova)

Period 20.10.2015 – Current
Qualification / diploma obtained PhD in ELT/ Education Sciences
The name of the educational institution “Ion Creanga” State Pedagogical University, Ion Cgreanga Street, 1, MD-2069 Chisinau (Moldova)

Personal skills and competences

Native Language	Turkish				
Foreign languages	Understanding		Speaking		Writing
European level	Listening	Reading	Written	Spoken production	Spoken interaction
German	A2	A2	A2	A2	A2
English	C1	C1	C2	C2	C2
Russian	C1	B2	B2	C1	C1

Seminars and Trainings Initiator, organizer and coordinator of the annual International *5-Minute Fun Activities* Seminars, 2015-2019 in Odessa, Ukraine

Published scientific papers

1. Pedagogical conditions of forming communicative competences in students by means of game situations. In: *Revista de științe socioumane*. Moldova, 2019, Nr. 2 (42), pp. 128-132. ISSN 1857-0119. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/128-132_12.pdf.
2. Методика внедрения игровых ситуаций на занятиях

английского языка. In: *Univers Pedagogic*. Moldova, 2021, Nr. 2 (70), pp. 33-39. Disponibil: <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.2.06>. ORCID iD: 0000-0002-9182-0869. ISSN 1811-5470.

3. Коммуникативно-ориентированное обучение английскому языку в условиях аутентичного процесса социализации учеников. In: *Revista de științe socioumane*. Moldova, 2021, Nr.1 (47). Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/72-83_0.pdf. ORCID: 0000-0002-9182-0869. ISSN 1857-0119. SSN: 2587-330X.

4. Модель формирования коммуникативной компетенции учеников средствами игровых ситуаций на занятиях по английскому языку. In: *Revista de științe socioumane*. Moldova, 2021, Nr. 3 (49). ISSN 1857-0119.

5. Formarea competenței de comunicare a elevilor prin intermediul jocurilor la disciplina limba engleză. In: *ProDidactica*, Moldova, 2022, nr 1 (131). ISSN 1810-6455.

6. Моделирование игровых ситуаций на занятиях английского языка. In: *Теорія та практика управління педагогічним процесом. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції*. Ukraine, Odessa, 2017. Pp. 55-58. УДК: 371.11 ББК: 72+74.58. Disponibil: dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/16022/1/2017_Orosova_Petrikova_Starosta_s.7-11_%D0%9Edesa.pdf

7. Формирование коммуникативных компетенций учеников средствами игровых ситуаций. In: *Educational space of Ukraine*. Ukraine, 2018. Pp. 238-244. ISSN 2521-6252 (Online), ISSN 2409-9244 (Print). Disponibil: <https://doi.org/10.15330/esu.14.238-244>.

8. Game situation as a means of forming communicative competences in students. In: *Гірська школа українських карпат*. Ukraine, 2018, No 19, pp. 166 - 169. Disponibil: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/1201/1379>. ORCID ID 0000-0001-9732-149X. ISSN 1994-4845

9. Изучение сформированности коммуникативной компетенции учеников средством игровых ситуаций на занятиях. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи»*: збірник наукових праць // О. А. Галіцян, І. А. Княжева // Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2019. 88 с. ISBN 978-966- 644-510-3.

10. Игровые ситуации как средство формирования коммуникативных компетенций учеников. In:

Perspectives of world science and education. Abstracts of VI International Scientific and Practical Conference. Japan, Osaka, 2020. Pp. 427-432. ISBN 978-4-9783419-8-3. Disponibil:

https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/PERSPECTIVES-OF-WORLD-SCIENCE-AND-EDUCATION_26-28.02.2020.pdf

11. Использование игровых ситуаций на занятиях английского языка. In: *Scientific achievements of modern society. Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference.* England, Liverpool, 2020. Pp. 528-533. ISBN 978-92-9472-193-8. Disponibil: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/03/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-MODERN-SOCIETY-4-6.03.2020.pdf>

12. Implementation of pedagogical situations during foreign language classes in institutions of higher education. In: *Virtus. Scientific Journal.* Canada, Montreal, 2020, No. 41, February. Pp. 129-132. ISSN 2410-4388 (Print), ISSN 2415-3133 (Online). <http://conference-ukraine.com.ua/en/virtus/archivej/>.

13. Система игровых упражнений для формирования коммуникативной компетентности учащихся на занятиях английского языка. In: *Science, Innovations and Education: Problems and Prospects Proceedings of VI International Scientific and Practical Conference Tokyo, Japan 13-15 January 2022.* Pp. 372-376. УДК 378.1 + 37.01. ISBN 978-4-9783419-3-8. Disponibil: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2022/01/SCIENCE-INNOVATIONS-AND-EDUCATION-PROBLEMS-AND-PROSPECTS-13-15.01.22.pdf>

14. Методика формування комунікативних компетенцій учнів на заняттях з англійської мови. In : *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал Виходить десять разів на рік Заснований у листопаді 2009 року.* Ukraine, № 6 (110), 2021, pp. 227-238. УДК 37(062.552), ORCID ID 0000-0002-7309-5894 DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/227-238.