

**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, 2026

© ТОПЧУ Искендер, 2026

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	
1.1. Содержание и специфика понятия «коммуникативная компетенция» учащихся.....	18
1.2. Игровая ситуация как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся	43
1.3. Выводы к первой главе.....	69
2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
2.1. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учащихся средством игровых ситуаций.....	72
2.2. Моделирование формирования коммуникативной компетенции учащихся путём создания игровых ситуаций на занятиях английского языка.....	91
2.3. Выводы ко второй главе.....	108
3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
3.1. Изучение состояния сформированности коммуникативной компетенции учащихся в процессе изучения английского языка.....	111
3.2. Методика внедрения игровых ситуаций на занятиях английского языка.....	122
3.3. Сравнительная характеристика уровней сформированности коммуникативной компетенции на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	137
3.4. Выводы к третьей главе.....	149
ВЫВОДЫ	152
БИБЛИОГРАФИЯ	155

ПРИЛОЖЕНИЯ	175
Приложение 1. Методика диагностики направленности учебной мотивации.....	175
Приложение 2. Анкета «Ваше отношение к изучению английского языка».....	178
Приложение 3. Тестовые задания для выявления уровня лексикологических знаний.....	179
Приложение 4. Коммуникативные умения школьников.....	180
Приложение 5. Тест «Что говорят вам мимика и жесты?»	181
Приложение 6. Диагностика коммуникативной толерантности.....	185
Приложение 7. Диагностика способности к эмпатии.....	188
Приложение 8. Диагностика «эмоционального интеллекта»	190
Приложение 9. Диагностическая карта для экспертной оценки коммуникативных знаний учащихся.....	193
Приложение 10. Система дидактических игр на уроках иностранного языка Дидактические игры для начала урока: Memory Game.....	194
Приложение 11. Типология разноуровневых заданий для самостоятельной работы учащихся по английскому языку (групповой, парно-групповой, индивидуально- групповой).....	200
Приложение 12. Методическая разработка игрового урока английского языка.....	202
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	210
CURRICULUM VITAE	211

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, 2026

Структура и объём диссертации: введение, три главы, основные выводы и рекомендации, библиография из 220 источников, 154 страниц 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, 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»: 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, 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, 2026

Thesis structure: introduction, three chapters, main conclusions and recommendations. 154 pages, 10 figures, 23 tables, 220 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, 2026

Volumul și structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 220 surse, 154 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.....	113
Таблица 3.2. Результаты уровней отношения учащихся к занятиям английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	113
Таблица 3.3. Результаты уровней лексикологических знаний учащихся на констатирующем этапе эксперимента.....	114
Таблица 3.4. Результаты уровней сформированности коммуникативных умений у учащихся на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	115
Таблица 3.5. Результаты уровней сформированности умений невербальной коммуникации учащихся на занятиях английского языка на констатирующей этапе эксперимента.....	116
Таблица 3.6. Результаты уровней коммуникативной толерантности учащихся на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	117
Таблица 3.7. Результаты уровней проявления способности учащихся эмпатии на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	118
Таблица 3.8. Результаты уровней проявления эмоционального интеллекта учащихся на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	119
Таблица 3.9. Результаты уровней сформированности коммуникативных знаний английского языка учащихся на констатирующем этапе эксперимента.....	120
Таблица 3.10. Результаты уровней владения учащимися английским языком на констатирующем этапе эксперимента.....	120
Таблица 3.11. Результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции учащихся на занятиях английского языка на констатирующем этапе эксперимента.....	121
Таблица 3.12. Опытнo-экспериментальная программа по теме «Жизнь общества».....	130
Таблица 3.13. Сравнительные результаты уровней внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	137
Таблица 3.14. Сравнительные результаты уровней отношения учащихся к занятиям английского языка на констатирующем констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	138
Таблица 3.15. Сравнительные результаты уровней лексикологических знаний английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	139

Таблица 3.16. Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативных умений английского языка у учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	140
Таблица 3.17. Сравнительные результаты уровней сформированности умений невербальной коммуникации английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	141
Таблица 3.18. Сравнительные результаты уровней коммуникативной толерантности на занятиях английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	142
Таблица 3.19. Сравнительные результаты уровней проявления способности к эмпатии на занятиях английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	143
Таблица 3.20. Сравнительные результаты уровней проявления эмоционального интеллекта на занятиях английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	144
Таблица 3.21. Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативных знаний английского языка учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	145
Таблица 3.22. Сравнительные результаты уровней владения учащимися английским языком на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	145
Таблица 3.23. Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции учащихся в игровых ситуациях на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	146

ПЕРЕЧЕНЬ РИСУНКОВ

Рис. 1.1. Составляющие коммуникативной компетенции.....	35
Рис. 1.2. Принципы коммуникативной направленности при обучении иностранному языку.....	62
Рис. 1.3. Схема игровых ситуаций, способствующих подготовке к коммуникативной деятельности.....	65
Рис. 2.1. Модель использования игровых ситуаций как средства формирования коммуникативной компетенции учащихся.....	73
Рис. 2.2. Принцип коммуникативной направленности в обучении иностранному языку....	96
Рис. 2.3. Формы представленности конечного речевого продукта	100
Рис. 2.4. Топологическая модель формирования лингво-культурологической компетенции учащихся.....	102
Рис. 3.1. Результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции английского языка учащихся старших классов на констатирующем этапе эксперимента.....	121
Рис. 3.2. Динамика сформированности коммуникативной компетенции учащихся на занятиях английского языка экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	147
Рис. 3.3. Динамика сформированности коммуникативной компетенции учащихся на занятиях английского языка контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	148

ПЕРЕЧЕНЬ АББРЕВИАТУР

На русском:

СМИ – средства массовой информации

БД – база данных

ЭГ – экспериментальная группа

КГ – контрольная группа

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность работы. На сегодняшний день довольно остро чувствуется потребность в людях, имеющих культуру речевого общения и умеющих свободно говорить на иностранном языке. Интернационализация отношений в деловом мире требует качественного обучения иностранному языку в рамках общеобразовательной школы и указывает на необходимость поиска возможностей овладения высоким уровнем иноязычной коммуникативной культуры учащихся.

Актуальное внимание к вопросам иноязычного обучения определяется не только развитием международных контактов, но и качественными изменениями в общении на иностранном языке, которая обеспечивает возможность взаимопонимания представителей разных культур. Такое общение предполагает овладение оптимальным уровнем коммуникативной компетенции и конкретных знаний учащихся.

Различные аспекты развития коммуникативной компетенции рассматривались в работах таких ученых, как: Н. Аникеева [6], О. Бодалев [24], В. Семиченко [119] и др. Анализировались взаимоотношения «преподаватель-ученик», характер педагогического взаимодействия в данной системе; средства гуманизации дидактического общения (Л. Кондрашова [79,80], Ю. Пассов [104, 105], В. Скалкин [125], Э. Шубин [151] и др.). Изучение современных психолого-педагогических исследований (Э. Зеер [61], Е. Ипатов [72], М. Мазо [91], Г. Матушевская [95] и др.) свидетельствует о том, что имеются отдельные попытки рассмотрения различных аспектов развития коммуникативных умений учащихся. Современные публикации по обучению иностранному языку направлены на коммуникативно-ориентированный аспект с использованием 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 [111], 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 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 [77] и др.). При этом проблематикой игрового обучения занимались Л. Кондрашова [80], Е. Пассов [104], Л. Савченко [119], Е. Хруцкий [142] и др.

В современном преподавании иностранного языка разнообразные педагогические технологии используются в высшей школе (Э. Азимов [1], В. Боголюбов [20], Е. Дмитриева [54], Е. Полат [111] и др.). Однако, в развитии у школьников коммуникативных компетенций (грамматической, социально-лингвистической, дискурсивной, стратегической) технология применения 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 владение иностранным языком и развитие коммуникативных компетенций учащихся общеобразовательных школ.

Качество обучения учащихся к иностранному языку отражает изменяющиеся социально-экономические отношения в современном обществе. В связи с этим возникают противоречия.

Выделим эти противоречия:

– Предъявление высоких требований к коммуникативным компетенциям и знанию английского языка учащимися и недостаточному уровню владению этими компетенциями и знанием иностранного языка в общеобразовательной школе;

– Приоритетным использованием традиционных методов, форм, приемов для изучения английского языка, по формированию коммуникативных способностей учащихся на уроках английского языка, а также необходимостью применения в педагогической практике общеобразовательной школы новых и современных технологий в изучении английского языка, позволяющих сформировать иноязычные коммуникативные умения и навыки, необходимые в межкультурном общении.

Актуальность исследования и необходимость преодоления выше выделенных противоречий определили тему и проблему исследования: **Педагогические условия формирования коммуникативных компетенций учащихся в игровых ситуациях на занятиях английского языка»**

Цель исследования: теоретически определить педагогические условия формирования коммуникативных компетенций учащихся на занятиях английского языка в игровых ситуациях и практически апробировать их эффективность.

Задачи исследования:

1. Изучить понятийно-терминологический аппарат проблемы исследования и выявить основные подходы к ее решению.

2. Раскрыть основу, структуру и особенности англоязычных коммуникативных компетенций, определить уровни их сформированности у учащихся в изучении английского языка.

3. Выделить и обосновать психолого-педагогические условия и предложить экспериментальную методику развития коммуникативных компетенций учащихся в игровых ситуациях при обучении английского языка.

4. Апробировать разработанные педагогические условия в процессе развития коммуникативных компетенций на занятиях английского языка.

Объект исследования – обучение учащихся английскому языку в старшей школе.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования коммуникативных компетенций учащихся на уроках английского языка.

Гипотеза исследования. В основу исследования легло **предположение**, что формирование коммуникативных компетенций английского языка учащихся будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- положительная мотивация учащихся в ходе изучения иностранного языка в обеспечении организации образовательного процесса с использованием медиaprостранства;

- использование методики организации игровых ситуаций, подразумевающих междисциплинарные связи в обучении английскому языку;

- создание реальной языковой среды межкультурного общения применением технологии проектной деятельности.

В ходе выполнения исследовательской деятельности 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 посредством игровых ситуаций;

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

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

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключена в следующих тезисах:

- *обосновано* моделирование формирования коммуникативных компетенций учащихся в игровых ситуациях в обучении английскому языку, основано на внедрении и соблюдении педагогических условий в формировании компетенций; 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 английского языка коммуникативной компетенции учащихся: ценностно-мотивационный, рефлексивно-эмоциональный когнитивно-содержательный, контрольно-диагностический компоненты; их критерии и показатели: мотивационный (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: проведено апробацию в конкретных условиях типологию 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 коммуникативных компетенций 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 специальных 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 преподавании иностранного языка.

Апробация и внедрение результатов исследования. Различные аспекты исследования обсуждались и получили положительную оценку на международных конференциях: XVII International scientific conference «Modern scientific research» (Morrisville, 2018) [211], The 6th International scientific and practical conference “Perspectives of world science and education” (Osaka, Japan. 2020) [132], The 7th International scientific and practical conference “Scientific achievements of modern society” (Liverpool, United Kingdom. 2020) [133] и всеукраинских: научно-практических конференциях: «Теорія та практика управління педагогічним процесом» (Одесса, 2017) [174], Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи» (Одеса, 2019) [175].

Публикации. Результаты исследования опубликовано в 8 статьях, из них 1 в международном периодическом издании, 5 – тезисы конференций.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, 3 глав, выводов к каждой главе, общих выводов, списка литературы (220 наименований, из них 16 – на иностранных языках), 12 приложений. Общий объем диссертации составляет 202 страницы, объем основного текста 154 страницы. В тексте содержится 23 таблицы и 10 рисунков.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ИГРОВЫХ СИТУАЦИЯХ 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», «коммуникативные компетенции». Определено понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативные компетенции». 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 коммуникативных компетенций учеников.

1.1. Содержание и специфика понятия «коммуникативные компетенции» 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.

Психологи и педагоги акцентируют внимание на взаимосвязи речи и умственной активности (К. Ушинский [137], Д. Эльконин [154]), на взаимосвязи языка и мысли [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. Миронова, 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); 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 речи.

Основной словарный запас» - основополагающее понятие. Как отмечают исследователи (А. Коньшева [84], И. Коптелова [85], А. Миролубов [97] и др.), его высшая степень определяется количеством 8000 слов, что будет достаточно для качественного общения. Ученые полагают изучение большего словарного запаса без особых задач

необязательным. Но можно ограничиться и более коротким списком. В научных исследованиях выделяют следующие уровни словарного запаса:

Уровень А – основной, включающий 400–500 слов, которыми обеспечиваются 90% устной повседневной коммуникации и 70% для письма;

Уровень Б - минимальный, мини- уровень на 800–1000 слов, которые обеспечивают 95% повседневной коммуникации и 80-85% написанного текста;

Уровень В - средний, меди- уровень на 1500–2000 слов, обеспечивающих 95–100% повседневную устную коммуникацию и 90% написанного текста.

Словарь Е. Клетта (1971) «Grundwortschatz Deutsch» - Основной словарный фонд немецкого языка 2000 самых необходимых слов на 6 языках: немецком, французском, английском, итальянском, испанском и русском.

Главным подходом в осуществлении познавательно-развивающей 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. Его исследователи И. Бабина [159], Н. Бибики [160], Г. Гавришак [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 [119], О. Ситникова [192] и др.

В компетентностном подходе выделяется не информированность учащихся, а практические навыки и умения 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 [122], А. Хуторской [143], Б. Эльконин [153]). Так, Г. Селевко рассматривает компетентностный подход как механизм постепенной переориентации преобладающей учебной моделью с предпочтительной трансляцией знаний, формированием умений по организации возможностей для изучения системы компетенций, тождественных способности выпускника к адаптации и стабильности жизнедеятельности в современном социальном мире с его общеполитической, рыночной, коммуникативной, гиперинформационной насыщенностью [121]. 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. Введение компетентностного образования стимулирует длительный путь понимания, анализирования, проработок и доведения до научно признанных и административно просчитанных решений. Для применения данного пути, по мнению ученого, нужен фундамент качественной психолого-педагогической теории или комплекса теорий [62].

Компетентностный подход – это преобладающее направление на векторные цели образования: обучение, самодетерминации, самоактуализации, социализации и рост индивидуальности. Как инструментальные средства достижения этих целей выступают принципиально новые «метаобразовательные конструкты»: компетентности, компетенции и метакачества. Цель данного подхода – поддержка результативного образования [102, 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].

В педагогике компетентностный подход базируется на межпредметных, интегрированных правилах для эффективности образовательной деятельности.

Целесообразность помощи учащимся в обучении грамотно разрешать возникающие вопросы в конкретных обстоятельствах (школьных, личных, профессиональных) побуждает к использованию в образовательном пространстве компетентностного подхода.

О положительном результате применения компетентностного подхода в образовании можно говорить тогда, когда педагогическая структура готова поддерживать результативность в соответствии с потребностями общества, когда меняются критерии в образовании как специфические формализаторы общественных норм и потребностей, а образование соотносится с правилами социооморфности, национальным обычаям, социально-экономическому развитию, национально-этническому архетипу мировоззрения общества [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 настоящий период в педагогической литературе обильно раскрывается сущность ключевых образовательных компетенций 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 [119, с. 72].

Компетентность А. Пометун рассматривает как индикатор реального результата современной подготовки в школе, который, вместе с тем, что ученик знает и умеет в школьных предметах, проявляет способность к идентификации и решению, вне зависимости от обстоятельств проблемы, присущих конкретному виду деятельности» [113, с. 18].

Каждая компетентность строится на комбинации соответствующих обучающих связей и прикладного опыта, знаний, ценностей, умений, эмоциональных и поведенческих элементов – всех аспектов, которые можно мобилизовать для проактивного действия. Рассматривая понятие «компетентность» с точки зрения педагогики, И. Зязюн акцентирует внимание на том, что компетентность – это свойство индивида, существующее в разных формах: высшая ступень умения, метод личной самореализации (поведение, жизнедеятельность, увлечения); определенная ступень саморазвития человека, форма пробуждения способностей, др. [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 в качестве приобретенной характеристики ее умение принимать независимые решения и реагировать, основываясь на имеющемся теоретическом и практическом опыте. Компетенции же, по ее мнению, – это определенные естественные, потенциальные, скрытые психологические образования:

понятия, образы, схемы поведения (алгоритмы), комплекс ценностей и связей, проявляющиеся впоследствии в компетентностях [63, с. 12]. То есть И. Зимняя считает, что актуализированные в деятельности компетенции являются предпосылкой формирования компетентности.

По А. Хуторскому, компетенция содержит комплекс связанных между собой разных аспектов человека (познаний, умений, модели действий, опыта) и является, прежде всего, предопределенной общественной нормой развития учащегося, необходимого для результативной деятельности в конкретной области [143, с. 141].

Аналогичную точку зрения высказывает В. Шадриков, акцентируя внимание на различии указанных понятий, которые присутствуют в понятии компетентности как наличного качества человека и предметной пополняемости компетенций как комплексных образований [147, с. 30]. Интерпретируя высказывание автора, компетенцию можно рассматривать как систему конкретных умений, навыков, ценностного отношения личности, опыта и знаний; 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 дефиниции 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 [103], И. Бим [15], А. Леонтьев [90], П. Гурвич [48] и др. Благодаря научным исследованиям в этом направлении в Европе, США, Канаде в преподавании иностранных языков преобладает коммуникативный подход (Communicative Approach).

Коммуникативный подход заменил грамматико-переводной метод изучения языка, в котором анализ текста был более значимым анализа «языка в действии». Правильное использование языка вырабатывалось через грамматические упражнения, заучивание диалогических фраз, чрезмерный контроль педагога и коррекцию ошибок. Беглость речи не разрабатывалась глубоко. Коммуникативный же подход связан обучение с общением на иностранном языке изучаемом языке.

Коммуникативный подход предлагает:

- обучение, сконцентрированное на общении, где иностранный язык является способом коммуникации в практических ежедневных ситуациях, требующих контакта;
- перекрещивающееся образование всех видов устной и письменной коммуникации;
- подлинная особенность обучающих методик: в образовании уже на начальных уровнях отбираются первоисточники, не используются упрощенные, адаптационные тексты; • правило ситуативности. В течении урока преподаватель предлагает случаи, с которыми ученики могут встретиться в реальности: беседа на улице, покупки в маркете, обычные школьные темы, др. Создание все новых обстоятельств общения каждый день формирует разные коммуникативные цели для учащихся;
- лично-направленное образование. В беседе школьник высказывается, говорит о себе, разбирает интересные ему проблемы. Объединение в пары, групповое объединение дает возможность творческой работе, большей коммуникации на уроке [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 предполагает обучение общению на иностранном языке. Отсутствие строго предписанных методик проведения занятий создает особую гибкость в обучении.

Основная цель коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам заключается в развитии у учащихся коммуникативной компетенции. Под коммуникативной компетенцией понимают способность осуществлять речевую деятельность с помощью иностранного языка в соответствии с ситуативными задачами в определенной сфере деятельности. Она основывается на конкретной ступени овладения языком, речью и социокультурными способностями, позволяющими коммуникативно продуктивно и целесообразно участвовать в речевом общении [120]. Развитие коммуникативной компетенции осуществляется в обучении различным видам речевой деятельности — говорению, аудированию, чтению и письму — при тесном речевом контакте педагога и учащихся в моделируемых и реальных ситуациях общения. Коммуникативный подход предполагает создание условий для взаимодействия на изучаемом языке.

Таким образом, используя коммуникативный подход, школьник учится языковой теории и усваивает образцы социальных норм, поведения, узнает культурные аспекты государства рассматриваемого языка, и это дает возможность приемлемой коммуникации на практике с носителями языка.

Представитель коммуникативного метода Марджи С. Бернс отмечает функции языка, определяя его как «взаимодействие»; «межличностная деятельность», твердо связанную с социумом. Исходя из этого, обучение языкам предполагает фокус на применение языка в контексте: языка (произнесенное до и после), социума, ситуаций (кто что сказал, вид социальных ролей, наличие обстоятельств)» [206, с. 5].

Коммуникативный подход ставит задачей обучение компетентности в коммуникациях, в способности применять язык в конструктивном общении. Коммуникативная компетентность содержит следующие моменты в овладении языком:

- понимание, каким образом применять язык в соответствии с задачами и функциями высказывания;
- понимание адекватного применения для конкретных обстоятельств и лиц (формальная или неформальная лексика);
- способность формировать и понимать разные виды написанного: повествование, документ, интервью);
- навык поддерживать беседу при неполноценном владении языком (например, при применении определенных стратегий коммуникации). [207, С.4].

Также необходимо отметить, что компетентность учителей напрямую связана с данным методом.

Есть ошибочное мнение, что коммуникативный подход – это просто означает разговор. Во-первых, данный подход включает всестороннее возвращение языковых способностей, включая и письменную, во-вторых, отказ от равностороннего развития не даст эффективного результата в устной речи. При этом педагогу желательно выстраивать свои фразы таким образом, чтобы в течение урока школьник осваивал что-то новое или повторял в качестве тренировки конкретные грамматические обороты.

В современный период коммуникативный подход становится преобладающим методом в преподавании иностранных языков. Его задача состоит в развитии у учащихся коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход реализуется через следующие принципы: функциональность, речевая направленность, ситуативность, новизна, индивидуализация. Данные принципы способствуют лучшему овладению навыками иноязычного общения и обеспечивают большую эффективность процессу обучения.

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 трудный и многосторонний процесс, способный быть одновременно и процессом взаимодействия людей, и информационным ресурсом, и взаимоотношением между людьми, и процессом их взаимного влияния, и процессом их сопереживания и взаимопонимания (Б. Парыгин) [165, с. 140].

Учеными (И. Зимняя [63], А. Леонтьев [87] и др.) установлено, что коммуникация имеет неизменно активный характер в виде диалога. Данные аспекты свойственны и общению. Подобное мнение поддерживают и уважаемые заграничные специалисты Т. Парсонс [210] и К. Черри [203]. Т. Парсонс видит коммуникацию как общение, взаимоотношения индивидов. К. Черри считает коммуникацию общественным явлением, общественным общением, применяющим разнообразные системы связи, созданные человеком, с выделением в них человеческих речи и языка [203]. С. Самыгин и Д. Столяренко уточняют, что понятие «общение» уже понятия «коммуникация» и шире понятия «связь» [129, с. 43].

Проанализировав различные мнения, мы можем вывести, что единого толкования

понятие «коммуникация» не имеет. Но существуют два основных понимания этого термина: коммуникация в малом значении как информационное взаимодействие с применением разных каналов и знаковых систем, в большем аспекте как элемент общения и коммуникации – это общение среди людей.

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 [73, с. 144]. Учеными «общение» определяется, как: один из видов человеческой деятельности (Б. Ананьев [4], А. Леонтьев [87] и др.); высшая психическая функция личности (Н. Андреева [5], Л. Петровская [108] и др.); средство развития коммуникативных умений (Ю. Емельянов [57], О. Жорник [169], О. Мостова [98] 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. Богущ, Н. Гавриш) настаивают на необходимости осознания различий между общением и коммуникацией в коммуникативной деятельности, акцентируя внимание на том, что общественная жизнь требует умений, связанных с позицией как субъекта, так и объекта коммуникативного процесса, умений быть как адресатом или адресантом в этом процессе, т.е. партнером в общении. Общение, представленное процессами восприятия и передачи вербальной информации, состоит из разнообразных звеньев коммуникативной деятельности [162].

На ступени общения человека коммуникационными методами будут разные проработанные социумом и зафиксированные в определенной культуре системы знаков, самая важная среди которых – язык с устной и письменной речью. Преобладающий информационный аспект имеют комплексы экстра- и паралингвистической коммуникации (тон разговора, остановки), оптико-кинетических знаков (жесты, мимика), др.

Выделяют базовые коммуникационные функции: побудительная (убеждение, внушение, приказ), информативная (предоставление правдивой, ложной информации), экспрессивная (эмоциональность), фатическая (налаживание или поддержание возможного контакта коммуникации). 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 ситуации общения человека информация кроме передачи, еще и создается, уточняется, увеличивается. Таким образом, необходимо выявить специфику именно процесса обмена информацией.

С одной стороны, общение не будет отправкой информации определенной отдающей системой и приемкой ее второй системой, так как, отличаясь от симплифицированного «движения информации» между станциями, в этом случае присутствует отношение индивидов. Следовательно, в процессе коммуникации идет не «движение», а активный информационный обмен.

С другой стороны, суть информационной передачи между людьми, состоит в том, что благодаря знаковой системе люди имеют возможность влиять друг на друга. Коммуникативное воздействие, здесь появляющееся, - психологическое влияние одного коммуникатора на другого с намерением изменить его активность. Это означает изменение вида отношений, сложившихся между коммуникационными партнерами [3, с. 94].

Таким образом, обмен различной информацией может быть только на основе знаковых систем. Существует несколько знаковых систем, используемых в процессе коммуникации. Различают: вербальную коммуникацию (речевая знаковая система) и невербальную (разные неречевые знаковые системы).

В вербальной коммуникации с помощью речи происходит информационное кодирование и декодирование: коммуникатор во время разговора кодирует информацию, а реципиент в моменте прослушивания декодирует. Вербальные инструменты общения включают нижеследующие виды речи: продуктивные (говорение и письмо) и рецептивные (аудирование, чтение).

К невербальной коммуникации относятся следующие средства: паралингвистические (пауза, ритм, тональность); экстралингвистические (стук мебели, хохот, рыдания, разные шумы); кинетические (жесты, мимика, контакт глаз); проксемичные (позы, движения, расстояние).

Ученые считают, что процесс коммуникации не будет цельным при отвлечении от невербальных знаков [30, с. 14]. Так, к примеру, используя эти средства общения, учитель может: формировать благоприятную атмосферу общения, наводить и удерживать контакт; воздействовать на активность речи учеников; использовать эти средства с целью регуляции и оценки работы учащихся [30, 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 «коммуникативные компетенции», 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 первична коммуникативная. «Коммуникативная компетентность» – способность человека применять в конкретном виде общения языковые знания, методы взаимодействия с людьми, находящимися рядом и на расстоянии, навыки групповой деятельности, овладение разными общественными ролями» [46].

В работах А. Богуш [161], О. Мостовой [98], И. Щитовой [199] педагогическая категория «коммуникативная компетентность» рассмотрена в рамках усвоения норм и правил (культуры) родного языка в детском возрасте.

Коммуникативная компетентность – это высшая способность личности, которая позволяет решать проблемы, возникающие в жизни. 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 исследуется как система ресурсов, необходимых в создании результативного коммуникативного акта в конкретном наборе случаев межличностного взаимодействия [72]. Как и всякое действие, акт коммуникации содержит анализ и оценку случая, постановку задачи и состава действия, внедрение и корректировку плана, анализ результата.

В соответствии с решениями Европейского Совета основной компетенцией на занятиях иностранного языка будет коммуникативная компетенция, поскольку она гарантирует получение учениками способности обсуждать вопросы, доносить личное мнение, создавать свои взгляды, адаптироваться в языковой среде. Она также способствует развитию критического и креативного мышления.

Иноязычная компетенция, согласно с общеевропейскими рекомендациями по языковому образованию, – это способность действовать в существующей социальной ситуации, именно в динамическом информационном взаимодействии, в котором лингвистическая компетенция приспособляется к получению большего количества информации лингвистического, паралингвистического качества.

При этом делается акцент на усваиваемость коммуникации, которая зависит как от готовности и желания коммуникатора идти на риск изъясняться на иностранном языке, так и от его изобретательности по умению пользоваться собственным словарным запасом и известными ему грамматическими структурами для передачи сообщения» [101, с. 56].

Иноязычная коммуникативная компетенция трактуется И. Бим как умение и действительная готовность осуществлять общение на иностранном языке с его носителями, приближение учеников к иностранной культуре и при этом к развитию понимания родной культуры, способность презентовать ее во время 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 коммуникативные компетенции. Рассмотрим их более детально.

Теоретическое и практическое изучение коммуникативной компетенции осуществлялось учеными Г. Андреевой [5], Л. Бахманом [201], Ю. Емельяновым [57], Л. Петровской [108] и др. Развитие коммуникативной компетенции в изучении иностранного языка исследована в трудах И. Бим [16], И. Зимней [63], Е. Пассова [103], Е. Полат [111], Г. Роговой [116] и др.

Теорию коммуникативных компетенций 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 на родном и на иностранных языках как существенный признак коммуникативных компетенций.

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

- устное и письменное умение самопрезентации (написать текст, поздравление и т. д.);
- способность презентовать свой коллектив, город, государство в межкультурной

коммуникации, вести диалог о традициях, использовать с этой целью владение иностранными языками;

- владение методами общения с присутствующими рядом и на расстоянии людьми; умение выступить с информацией, задать вопрос, грамотно вести диалог;
- овладение способами сотрудничества в группах; приемами поведения в ситуативном общении; умение искать компромиссы;
- владение положительными навыками общения в разно- культурном, разно -этническом и поли-религиозном социуме, базирующихся на понимании исторических особенностей и обычаев разных национальных групп [144, с. 63].

Выделены следующие элементы коммуникативной компетенции:

- ориентированность в разных обстоятельствах общения, базирующаяся на понимании и личном опыте человека;
- умение результативно общаться с окружением на основе понимания себя и людей при частом изменении состояний психики, межличностных отношений и общественных условий;
- приемлемое знание и понимание себя – своего психологического потенциала, потенциала партнера, в ситуации; – готовность и умение налаживать контакты с людьми;
- внутренние методы регулирования коммуникативной деятельности; – способности к конструктивному диалогу;
- собственная ресурсность для создания результативного коммуникативного поведения в конкретном кругу межличностного взаимодействия.

По мнению ученых, коммуникативная компетенция-это интегрированное бикультурное явление, составляющими которой являются различные компетенции, способствующие эффективному изучению иностранных языков.

В современных условиях направленность Совета Европы в образовании в области иностранных языков характеризуется развитием коммуникативной компетенции. Публикация Л. Низаевой [102] выделяет в качестве ее элементов:

а) лингвистическую компетенцию – владение языковой системой по всем ступеням, нормами действия элементов языка в речи, умение приемлемо понимать идеи собеседника и сообщать свои мнения в устном и письменном виде;

б) социолингвистическая компетенция – владение средствами формирования и формулировки идей при применении языка, включая возможность использовать язык в соответствии с обстоятельствами речевой ситуации, коммуникативных задач говорящего

субъекта;

в) социокультурная компетенция – понимание национально-культурных свойств общественной и речевой активности носителей языка, умение применять язык во время общения, согласно традициям, поведенческим и моральным нормам, др.;

г) стратегическая (компенсаторная) компетенция – умение пополнять во время общения ограниченность владения языком, речевого и социального навыка общения на иностранном языке;

д) социальная компетенция включает стремление и способность инициировать общение, умение осваиваться в ситуативном общении и выстраивать сообщение на основе собственных коммуникативных задач и обстоятельств.

Следовательно, приходим к следующему выводу: любой иностранный язык ученикам не следует понимать в качестве обособленного школьного предмета. Ему принадлежит большая роль, это аспект современного социального мира, способ общения.

В большинстве учебных заведений с преподаванием иностранного языка, задачами учителей ставятся создание у учеников коммуникативной компетенции и ее элементов.

Так, например, другими исследователями (И. Бим Дж. Ван Эк, В. Рыжов Дж. Трим и др.) выделяются шесть составляющих коммуникативной компетенции (социокультурную, социолингвистическую, лингвистическую, дискурсивную, 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: а) лингвистику (состоящая из организационной, прагматической, функциональной и социолингвистической компетенции); б) стратегию; в) психомоторные умения и когнитивные процессы. Позднее к этим составляющим коммуникативной компетенции он добавил иллокутивную компетенцию (умение адекватно формировать иллокутивный (языковой) поступок (попросить что-то, запросить, проинформировать кого-то) соответственно обстоятельствам) [209].

По убеждению Н. Геза, в коммуникативной компетенции выделяются следующие компетенции: вербально-коммуникативная; лингвистическая; вербально-когнитивная; метакоммуникативная [41, с. 17].

Модель коммуникативной компетенции, предложенная В. Коккотом, состоит из: фонологической; лексико- грамматической; социолингвистической; страноведческой

компетенций, способностей, поддерживаемых дискурсивной, иллокутивной и стратегической компетенциями. Следует отметить, что страноведческая компетенция, согласно его мнению, включает и лингвострановедческую компетенцию – владение и нормы применения иностранных слов и высказываний, которые называют предметы и явления, отсутствующие или но-другому называемые в родном государстве [96, с. 19–20].

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

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 содержат лексические, фонологические, синтаксические знания и навыки, иные свойства языка в виде системы вне зависимости от социолингвистического значения их вариантов и от прагматических функций их реализации [53, с. 28].

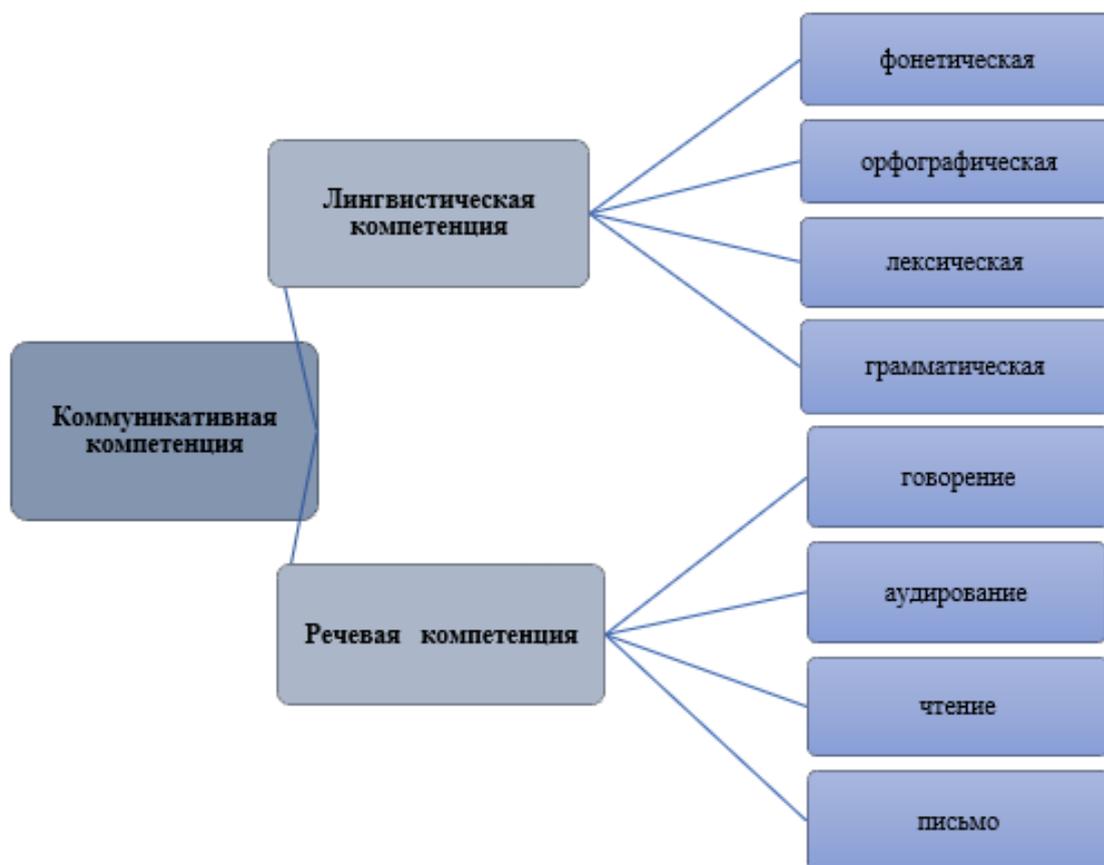


Рис. 1.1. Составляющие коммуникативных компетенций

Рассмотрим коммуникативные языковые и речевые компетенции более детально. Лингвистическая («lingvo» в переводе с языка эсперанто 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 учениками языковыми темами для устного и письменного их применения [112].

Лингвистическая ступень фонетики рассматривает звуковой языковой аспект из угла ее функций в процессе коммуникации. Поэтому лингвистическая ступень также называется функциональной.

Функциональная ступень фонетики выделена в качестве специальной зоны лингвистического изучения русским лингвистом И. Бодуэном де Куртенэ. Исследователь считал сторонами фонетики: материальную звуковую основу (акустический и физиологический элемент) и значение звуков в языковом аппарате, их роль в чутье народности, не являющееся идентичным звуковым категориям по физическому параметру, определенное физиологической сущностью и происхождением, звуковой историей; морфологический и словообразовательный звуковой разбор [25]. Вторая часть фонетики, в последствии названная Бодуэном де Куртенэ психофонетикой, формирует её функциональный элемент, связанный с морфологией.

Идея Бодуэна де Куртенэ о двух сторонах фонетики приобрела большое признание в лингвистике. Исходя из положений Бодуэна де Куртенэ, Л. Щерба, предложил оригинальную, глубокую фонетическую теорию, выделяя учение о фонеме.

Теория Л. Щербы основывается на идее, что звук непосредственно связан со значением. Главная задача школьного изучения языка – обеспечить приемлемую степень культуры речи. Реализация задачи осуществима при научении правилам речи всех ступеней языка, что в устной речи возможно при научении орфоэпии, в письменной при орфографии. В целях результативности учебной деятельности требуется проанализировать и усовершенствовать языковедческий арсенал и проработать методы взаимодействия с ним, т.е. применить приобретенные знания и сформированные навыки сделать автоматическими.

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, Е. Стемковская выделяет принцип отражения деривационных связей вводимого слова, принцип отражения

логических связей, принцип отражения грамматических характеристик слов [128, 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 различных видов речевой деятельности в общении. То есть, лексикология рассматривает индивидуальные качества отдельных слов, а грамматика – общие правила сочетания, применения и осознания отдельных языковых единиц. В грамматике обычно выделяются следующие две науки: морфология (изучает особенности грамматики слов) и синтаксис (изучает особенности грамматики словосочетаний, предложений).

Следующий не менее важный аспект – это социолингвистический. Социолингвистика – социологическая лингвистика, отрасль знания об языке, рассматривающая взаимосвязь языка и его общественными бытовыми обстоятельствами. Социолингвистика взаимосвязана со следующими лингвистическими предметами: психолингвистика и этнолингвистика. В пересечении социолингвистики и экономической теории развился исследовательский предмет – экономика языка.

Социолингвистика появилась к 1920-ому году (А. Селищев), развивалась в 50-70 г.г. прошлого века (Уриэль Вайнрайх, Уильям Лабов). Социологическая лингвистика изучает в качестве предмета огромный перечень проблем: язык и национальность, языки разных наций под историческим взглядом, общественная языковая дифференциация, связь языка и общественных структур, виды языковых обстоятельств, классифицируемые общественными факторами, общественные моменты многоязычия, др.

Метод социолингвистики рассматривается как синтез методов и способов,

используемых лингвистической и социологической дисциплинами, среди которых: отметить и проанализировать социально- обусловленные акты речи; моделировать социально-детерминированную речевую активность, применяя социолингвистические нормы, анкеты, интервью, социологические экспериментирования и проработку итогов на основе инструмента математической статистики, др.

Овладевая иностранным языком, человек сможет быть востребованным в профессиональном плане, у него расширится круг источников для интересующих его вопросов. Современные процессы глобализации, способствуют изучению иностранных языков. Однако вопросы, связанные с эффективностью изучения иностранных языков остаются актуальными. Особое значение в успешности овладения иностранными языками должны уделяться мотивации. Мотивационные факторы определяют обучение. Длительное изучение грамматических структур иностранного языка, не связанное с индивидуальными целями изучения языка, снижает продуктивность занятий и эффективность использования информации на занятиях.

Английский язык является языком международного общения и становится средством коммуникации в различных сферах общения. Однако изучение иностранного языка не должно восприниматься как вынужденное и обязательное. Изучение английского языка может также восприниматься детьми как мода, что не становится устойчивой мотивацией к изучению языка. От родителей и педагогов зависит осмысленная поддержка детей в овладении иностранным языком. Нужно при этом помнить, что язык – это средство общения, через язык передаются культурные нормы и традиции, свойственные носителям изучаемого языка. Еще В. фон Гумбольдт говорил, что изобилие мира проявляется благодаря разнообразию языков, специфичность всего народа несомненно воплощена в языке [31]. Таким образом, через изучение социально-культурной или политической информации можно расширять мировоззренческую сферу обучающихся. Изучение иностранного языка – это в первую очередь его практическое использование в процессе общения, что связано с содержательной стороной предлагаемого педагогом языкового материала на занятиях. Преподаватель должен руководствоваться целями изучения языка, индивидуальными мотивами учащихся. Необходимо на занятиях акцентировать всю систему невербального общения носителей языка, а не только лексическую или структурные стороны языка. Это будет способствовать становлению «статуса» полноценного билингва. Как считают исследователи, изучение языка приводит к изменению самого человека, это познание и принятие новых социальных и культурных моделей поведения и способов существования [68, с. 83].

Проанализируем прагматические аспекты общения, включающие взаимовлияние людей в общении и проявленные в языке. Выделены следующие аспекты общения:

1. Относящиеся к адресанту.
2. Относящиеся к адресату.
3. Относящиеся к взаимоотношениям говорящих.
4. Относящиеся к ситуации общения.

Первый аспект включает открытую и скрытую задачу сообщения, стратегии и тактики речи, вид речевой активности, установки произносящего речь; оценивание произносящим речь фонда знаний, особенности личности, характера, интересов, способностей адресата; реакция говорящего на высказывание.

Второй аспект содержит понимание речи, основы нахождения скрытых смыслов, влияние сообщения на адресата, вид речевого реагирования на принятый стимул (избегание ответа, агрессия).

Третий аспект содержит жанр общения и социально-этикетную сторону речи.

Четвертый аспект включает время, место и условия общения.

Элементы коммуникативного акта, включающего сразу все четыре аспекта, содержат и социальный статус, и коммуникативную роль.

Социальный статус – одобряемая социумом модель поведения, продиктованная местом произносящего речь на общественной иерархической лестнице.

Коммуникативная роль – комплекс коммуникативной активности, продиктованный определенными чертами адресанта, обстоятельствами общения или установками высказывающегося. Постоянные и долговременные черты, которые характеризуют людей: гендер, возраст, семейное положение, специальность (роль жены, матери, дочери, адвоката, ученика и др.). Социальная роль определяется ситуацией, в которой находится человек (роль пациента, ученика, гостя, руководителя и др). Роль соответствует определенным социальным нормам, традиционно неписаных, но при этом обязательно соблюдаемых. Подобные нормы явно проявляются при их нарушении. Люди особенно остро реагируют на их нарушение. Например, мы интуитивно неприемлем ситуации, когда, молодая лаборантка делает профессору замечания по поводу его рассеянности и забывчивости в отношении своевременной сдачи отчетности.

Статусно-ролевое общение базируется на ожиданиях в соблюдении языковой личностью норм речи, присущие ее общественному положению и взаимоотношениям с партнером по общению. Ожидают от детей послушания, от старших - мудрости, от учителя - знаний по предмету, от ученика – интереса к получению знаний. Любая роль включает

определенные права и обязанности. Понимания определенного поведения конкретной роли создают стереотипы ролевого поведения, которые сформированы при помощи опыта, нередкого повтора ролевых признаков, определяющих поведение, речь, движения, др. Таким образом в общественном сознании выкристаллизовывается представление о правильном поведении роли.

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

Обучение иностранному языку включается в современную образовательную парадигму, объединяющую личностные, метапредметные, предметные результаты учебной деятельности. Под коммуникативной компетенцией понимается способность осуществления коммуникацию в рамках социокультурного контекста.

Иноязычное общение в рамках современной парадигмы образования и компетентного подхода рассматривается как межкультурная коммуникация. Результат коммуникативного подхода – это выпускник, владеющий способностями к межкультурному диалогу с точки зрения собственной, социокультурной идентичности. Он может организовывать и быть медиатором диалога, вести его грамотно и корректно, используя полный комплекс коммуникативных, метакоммуникативных умений и личностных качеств.

Такое расширительное понимание специфики иноязычного образования стало достаточно новым в современном образовании, но трудно реализуемое на практике. В традиционной педагогике в обучении иностранному языку внимание обращается только на развитие лингвистических компетенций и коммуникативных навыков, без внимания к развитию личности учащихся, к их национально-культурной специфике в поликультурной среде. Таким образом, межкультурный подход в иноязычном образовании, сутью которого является межкультурное общение, в настоящее время особенно актуален [44].

Сопричастность и различия в культурах порождает трудности адекватного понимания в межкультурном общении. При организации общения с другой ментальностью, носители культуры реализуют в общении концептуальный конструкт картины мира в пределах своей осознанности. При этом приоритетно интерпретация иной культурной информации организуется и понимается по стереотипу коллективного мышления своей национальной культуры [43].

На основании вышеизложенного определим задачи обучения иностранному языку как развитие способности субъектов межкультурного диалога реализовывать понимание иной культуры через осознанное преодоление стереотипных общих знаний при развитии индивидуального интеркультурного сознания. Национальная культура в межкультурном взаимодействии, понимаемая как общенациональное знание, через преодоление своей ограниченности картины мира обогащается потенциалом интеркультуры. Это выражается через развитие способности преодолевать трудности в понимании другого менталитета, активизируя культурный потенциал личности. Таким образом можно сделать вывод о том, что интеркультура становится компетенцией участников общения, преодолевающих межкультурные различия, а обучение иностранному языку считать основой межкультурной компетенции учащихся.

В научный оборот термин «языковая компетенция» введен Н. Хомским, который характеризовал его безупречным знанием о родном языке субъекта, который говорит или слушает; умение осознавать и производить неограниченное количество правильных с точки зрения языка предложений при использовании выученных языковых знаков, правил их соединения [26]. Основой языковой компетенции, по мнению автора, являются наследственные знания главных категорий (универсалий) лингвистики и умение ученика делать грамматические конструкции – 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); овладение, способность верно понимать и создавать текст» (А. Леонтьев); «свободно высказывать пожелания, намерения, пояснять смысл и компоненты действий, применяя речевые и неречевые инструменты (Т. Пироженко) [178]; освоение, понимание норм языка, сформировавшихся в грамматике, фонетике, стилистике, лексике, орфоэпии, семантике, и приемлемое их применение на практике [179].

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

Лексическая компетенция – наличие определенного словарного запаса в рамках профессионального развития, способность к соответственному применению лексем, целесообразное употребление образных высказываний, поговорок, пословиц, фразеологических оборотов.

Фонетическая компетенция – корректное произношение каждого звука делового языка, сочетаний звуков по орфоэпическим требованиям, акценты, развитый фонематический слух, позволяющий различать фонемы; овладение инструментами интонации, инструментами речевой выразительности (темп, тембр, сила голоса, логическое ударение и т.д.).

Грамматическая компетенция – неосознаваемое применение правил грамматики родного и иностранного языка (согласно роду, числу, падежу и т.д.), чувство формы грамматики, присутствие умения корректировать согласно правильности применения форм грамматики [161, с. 13].

Второй составляющей коммуникативной компетентности является **речевая компетенция**, которую можно понимать как развитие коммуникативных умений в речевой деятельности (чтении, аудировании, говорении, письме). Это способность 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. В коммуникативном образовании требуются только методики речевые, а именно коммуникативные упражнения [115].

По утверждению ученых (М. Бахтин, Д. Девидсон, М. Кабардов, О. Митрофанов и др.), речевая компетенция является ни чем 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 способность приемлемо и соответственно обстоятельствам применять язык в определенных случаях (говорить об идеях, планах, просить что-либо, др.), применять языковые и неязыковые (мимика, жесты), и интонационные инструменты для выразительной речи [161, с. 13]. Речевая компетенция, продолжает автор, определяется, как усовершенствование коммуникативных навыков в главных типах речевой активности – прослушивании, произношении, прочтении и письменной деятельности; способность к планированию речевой и неречевой деятельности, умение использовать стилистические богатства родного языка [161, с. 53].

Следовательно, коммуникативная компетентность реализуется как система внутренних возможностей, необходимых для продуктивного коммуникативного действия в межличностном взаимодействии. Как и всякое действие, коммуникативный акт состоит из

анализирования и оценивания обстоятельств, постановки задачи, элементов действия, осуществление плана, его корректирование, оценивание результативности.

Коммуникативные компетенции учащихся – интегративное личностное образование, сформированное на основе знаний, 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 коммуникативных компетенций учащихся

Анализ учебной деятельности убеждает в том, что в условиях современной общеобразовательной школы традиционное обучение не всегда себя оправдывает, поскольку не обеспечивает должным образом интенсивного овладения системой знаний. Общий темп изучения материала и объем знаний предназначен для обучения ученика среднего уровня, большое количество знаний учащиеся получают готовыми посредством учителя.

В наше время от начинающего учителя требуют необходимое совершенствование обучающих технологий, это качественно изменяет отношение к учебно-методическому, организационному и техническому обеспечению обучающего процесса. Стандартизированные нормы для учреждения обучающего процесса – умение учеников самоорганизовываться и самообразовываться. В общем направлении усовершенствования способов и форм образования заключается в активизации познавательной активности учеников и наивысшем развитии независимости.

На основе профессионального педагогического стандарта [115], учитель обязан быть подготовленным к изменениям, мобильный, способный к нетиповому профессиональному поведению, ответственность и самостоятельность в принятии решений. Ученикам необходимо приобретать полный опыт разрешения предметных и профессиональных вопросов, сознавать постановление задачи, оценивание нового опыта, контроль результативности своей деятельности благодаря улучшению навыков самостоятельности [29].

Ученые определили недостатки применения различных методов и технологий обучения (в первую очередь, это касается изучению иностранного языка): неинтересные

программы, ограничение образования в технических ресурсах, фиксирование и разделение обучающего материала на обучающие элементы применимо не ко всем видам образовательного материала, индивидуализация в образовании была неэффективна.

Учитывая отмеченные недостатки, большая часть обучающих программных приложений на сегодняшний день базируется на теории конструктивного обучения.

Понятие «конструктивизм» появилось благодаря Ж. Пиаже в конце прошлого века и распространилось в 80-х годах, обозначая теоретические и методологические схемы, подчеркивающих значение предыдущего опыта, категорий, установок и схем в период восприятия, значение языка, дискурсов, разных практик в сфере культуры при создании образа мира, значение общественных, исторических и культурных причин в формировании знаний науки [145].

Конструктивизм – это образовательная философия с главной мыслью в невозможности передачи знаний ученику в готовом виде. Возможность создания обучающий предпосылок для эффективного самоконструирования и самовозрастания познаний учеников. В широком смысле конструктивизм дает представление, что в течение жизни человек создает конструкцию личного видения окружающего мира. Это и является причиной уникальности каждого человека в собственном образе окружающего мира, в личных убеждениях. Вследствие этого, людей интересует уникальность мнения других людей, это и будет причиной необходимости быть самим собой, индивидуальным и уникальным, иметь свой собственный стиль.

По мнению Ж. Пиаже [109], это и представляет начальную черту, дающую начало конструкции неизвестных знаний у детей благодаря прохождению когнитивного конфликта внутренней части (опыт) и внешней незнакомой действительности. Преодоление данного конфликта дает временную когнитивную стабильность (или когнитивное равновесие), определяемую созданным знанием на основе предыдущей когнитивной конструкции. Отдельную роль созданной мыслительной конструкции (предыдущего опыта) в построении других когнитивных конструкций выделяли позднее Дж. Брунер, Н. Хомский, др.

Характеризующим вещественным описанием конструктивистской дидактики становится деятельностное отношение и опора на деятельность ученика.

Выделяют две тенденции конструктивизма в направлении образования – когнитивное и социальное.

Теория когнитивного конструктивизма главной обязанностью учителя видит помощь ученикам в проработке активности в ходе образования и формирования важных

взаимосвязей в существующих знаниях и определенном процессе принятия новейших знаний. В этом случае роль школьника ограничивается формированием личных понятий и пониманием личных ресурсов. То есть, когнитивно-конструктивистская теория основывается на генетической эпистемологии, операциональной концепции или синтетическом отношении к психическим исследованиям Ж. Пиаже. В сфере образования самым популярным теоретиком когнитивно-конструктивного течения считается С. Пейперт [106], назвавший конструктивистское отношение «комплексным», поскольку основывался на предположении целостности и интегрированности материала.

Когнитивное конструирование – субъективный тип познавательной активности ученика в ходе обучения. Что касается когнитивного обучения – инструмент социализирования интеллекта ученика, индуцируемый когнитивно-конструирующей активностью.

В наше время больше внимание сосредоточено на конструктивном обучении, которое было затронуто в трудах Л. Выготского, П. Гальперина, В. Кудрявцева, 46 Т.Кудрявцева, Б. Бим-Бада, Д. Эльконина, М. Махмутова, в трудах, направленных на практику, Н. Шаталовой, С. Пайперт, Ф. Бунятовой.

Но при совершенствовании нынешнего (электронного) образования заинтересовывает социальный конструктивизм. Большая часть исследователей США в своих трудах выделяют Л. Выготского [35] как основателя социального конструктивизма.

Основные тезисы обучения социального конструктивизма – целенаправленность саморазвивающаяся и «самопостроительная» человека в процессе его деятельного соприкосновения с социумом и окружающим миром на протяжении его человеческой жизни, деятельность человека в обучении, и нерезультативное передавание знаний ученику в готовой форме, роль знаний, имеющих личностный смысл, важность построения ситуаций для саморегуляции познания, партнерство и легкое направление обучением от учителя [107].

Конструктивизм изучает роль ученика в виде активности, самоуправления, больше основанную на своей конструктивной деятельности, только ситуационно направляемую извне преподавателем. Актуальное видение заграничных ученых и методистов организационных сторон образовательной деятельности представляется в создании педагогом обстоятельств, чтоб школьник саморазвивался, помогая при необходимости, и в тоже время не предоставляя готовых знаний, инструментов и схем решения проблем. Активность педагога нацелена на создание независимости любого школьника благодаря

регулированию самостоятельным конструированием личного опыта, что развивает способность метапознания.

Понятие «метапознание» родилось в 1976 году благодаря Дж. Флейвелу [205], это умение анализирования своих когнитивных стратегий и управление собственной познавательной активностью.

Согласно Н. Шаталовой, [150] конструктивное образование содержит процесс самопознания задачи, что считается ценным в обучающем процессе, поскольку образование связано с решением различных учебных проблем, которые вначале необходимо рассмотреть, изучить, сравнить с уже виденными. Путь конструктивного обучения помогает развивать конструктивное мышление, приводящее в итоге к смене алгоритма поведения и мысли.

На основе теоретической базы роста конструктивизма [149], в итоге получаем следующий вывод: конструктивное мышление – тип мыслительной деятельности, нацеленной на урегулирование сложных задач, благодаря выставлению гипотез и построению схематичного поведения.

Смысл конструктивного мышления заключен в отсутствии единственного вывода, оно показывает потенциал увидеть больше равноценных выводов и сделать выбор наилучшего.

Применение социального конструктивизма дает возможность лучше понять и структурировать обучающую активность (предвидеть разные вопросы, выбирать задачи, организовывать деятельность). Способность структурирования исходит от способности распознавания обстоятельств, где свежая проблема соответствует предыдущей со знакомым решением. Потому ученическая роль в конструктивном обучении получает новейший импульс для нахождения усовершенствованных технологий и приемов в сфере образования на базе самоанализа, рефлексии и интуиции в общей активности.

На основе теории социального конструктивизма, ученик считается полноправным членом образовательной деятельности, включая личное мнение и представление об окружающем мире, обучающий материал предстает от общего к частному, с особым вниманием на обобщениях терминов и способностей, важность рассуждать у учеников, осознанно исправлять ошибочное, оцениваются все результаты учебно-познавательной активности учеников, проявляющие эффективность образования, старания школьников в создании нового знания и их прогресс в образовании.

Основателями и представителями социального конструктивизма считаются К. Герген, Р. Харре, Дж. Шоттер, П. Бурдые, Н. Луман, П. Бергер, Т. Лукман и др. Социальный

конструктивизм — это вектор в общественных науках, отдающие основное значение дискурса и взаимоотношений человека в создании мира и своего Я. Социальный конструктивизм оспаривает подходы, базирующиеся на выделении определенных теоретических конструкций над другими. Отличаясь от разных типов конструктивизма, социальный конструктивизм выделяет конструирование человеком действительности не индивидуально в своем сознании, а совместно с людьми в ходе социальных практик [131].

Конструирование образа о действительности и комплекса ценностей исходит благодаря языку в ходе взаимного общения с другим человеком. Теоретические конструкции считаются результатом договоренности внутри общественной группы. Согласно Н. Луману, социум также будет общественным конструктом, результатом отделенных коммуникативных актов. Социальные системы трансформируются благодаря интерактивности, коммуникации [92].

Социальный конструктивизм очень известен в образовательной психологии, педагогике, используется в обучающих теориях. Социальный конструктивизм совместно с бихевиоризмом, социальной педагогикой и конструктивизмом считается важной теорией развития ребенка, появившейся на базе теории когнитивного развития Ж. Пиаже.

Смысл социально-когнитивного конструктивизма в виде образовательной философии новой модели обучения по специальности вложена в его формулирование, интегрированное базисным вектором улучшения актуальной философии конструктивизма.

Социально-когнитивный конструктивизм понимает процесс обучения в виде интеракционного комплекса когнитивного образования с когнитивной деятельностью участников обучающего процесса в определяющем условии результативности, а социализирующее знание – основной компонент когнитивного конструкта специальной и общественной компетенции.

Исходя из точки зрения социально-когнитивного конструктивизма, когнитивный конструкт специальной компетенции — это динамически растущий комплекс, с динамизмом деятельности и ростом, обеспечиваемыми иными ее компонентами: понимание знания; осознание прагматического общественного знания; осознание значения знания и т.п.

Быстро растущее научное развитие проявило высокие требования к людям, что привело к возникновению потребности сформировать конструктивного человека. Люди с инструментом самореализовываться, саморазвиваться, саморегулироваться и др. важны в формировании самобытного представления, в диалоге общения с людьми, культурой, обществом.

Считая основой создание конструктивных умений моделировать, планировать и конструировать активность в обычной и необычной ситуации, можно сказать, что мысль о создании конструктивных способностей вне противоречий с актуальными образовательными направлениями, она больше в дополнении, иногда даже дает обобщение и систематизацию социально принятых установленных концепций в образовании и воспитании вообще.

Главная мысль теории конструктивизма Ж. Брунера отражает, что образование – деятельный процесс с конструированием учеником новых мыслей и терминов, базированных на собственных предыдущих знаниях. Ученик находит информацию, ставит гипотезы и создает решения с опорой на познавательные структуры (логические конструкции, мысленные опыты), поддерживают накопление опыта и дают возможность людям перешагнуть за ограничения полученной информации [50].

Любой из людей в настоящее время введен в процесс творчества. Конструктивное образование также содержит процесс творчества. Творческая конструктивность – это набор научных сведений, деятельность изобретателя, функциональность, быстрота создания инновационных технологических результатов.

В отличие от традиционных теорий, где знание передает преподаватель прямой инструкцией школьнику, конструктивистская теория предполагает самостоятельно организованный процесс познания, происходящий на базе смыслового и действительного создания всеми учениками индивидуально, чем становится уникальным и неожиданным.

Преподавателю следует организовать разнообразную среду, которой желательно включать богатство, мультимодальность, интерес и ориентированность на общение. Данная игровая среда, во-первых, обращается к детскому опыту, который имеется, и, во-вторых, включает загадки и возможные открытия. Среда будет привлекающей ребенка, побуждающей к нахождению, к исследовательскому подходу, самоориентационному, обнаруживающему вопросы и ищущему решения.

Устранение различных противоречий возможно при условии изменения особенностей традиционного обучения. В игровом обучении учащиеся под руководством учителя, проявляют инициативу, самостоятельность и состязательность, активизируют познавательную деятельность через игру пополняют знания, совершенствуют умения и навыки; усваивают личностные качества, регулируются эмоции, осознают собственные способности, необходимые для адаптации в будущем [70].

Появление игрового метода преподавания информации о действительной активности в образовании отмечено в работе Д. Эльконина “Психология Игры” [154].

Автор представляет игру деятельностью, которая возникает в конкретный момент, основным видом роста функций психики и методом познать детям окружающий мир. Также им доказано возникновение игр в первобытном обществе в виде метода научения, информационного преподавания. В это же время появляются и ритуальные игры.

При изменении социума от первобытнообщинного на рабовладельческий и феодальный ритуальное и обрядовое значение снизилось для общественной жизнедеятельности. В играх проявились оба главных вида: театрализованные (представления) и спортивные. Игра стала важным элементом народного досуга, который проявляет смекалку, ловкость и юмор играющих. Длинный период только одним видом игры считался детский, но на сегодняшний день увеличивается роль развития и ребенка, и взрослого.

Можно сделать вывод, что игра – изучаемый предмет разных наук. Рассматривают игру, как тип развивающей активности и усвоения общественного опыта, расположенный среди сложнейших человеческих умений. А игровые инновации – комплектующий элемент образовательных инноваций.

Издавна отмечен потенциал для обучения в применении игрового приема. Это побудило сделать объектом исследования в своей работе игровую ситуацию. Игра – методический способ, который относится к активным методам научения овладению иностранным языком на практике. Введение данного способа в обучающий процесс помогает достичь задачи научения диалогу и монологу, активизировать речемыслительную активность учеников, сформировать у детей навыки и умения индивидуально выражать свои идеи.

Исследователи, анализируя обучающие методики по иностранным языкам, неоднократно оценивали результативность применения игрового метода. Объяснением этому становится неожиданное и полное проявление умений у людей, особенно у детей. Изучение психолого-педагогических источников на тему теорий появления игр дает представление о спектре ее применения в развивающей деятельности и самореализации учеников.

Игра – разнообразие социальной практики, оказывающая эффективное воспроизведение ситуаций жизни без реальной практической установки. Игра находится в настоящем и будущем измерении, дарит мгновенную радость, помогает удовлетворить созревшие актуальные потребности человека. В игре создаются бытовые обстоятельства, укрепляются личностные компоненты, важные человеку в осуществлении общественных, профессиональных и творческих задач.

В современной социальной практике научный термин «игра» рассматривается иначе, как серьезное социальное направление. Дидактическую роль игры доказал также К. Ушинский. Обучающий феномен игры учеников интерпретирован в работах А. Макаренко, Д. Эльконина, В. Сухомлинского, др. Ценны изучения на практике Н. Аникеева и В. Смирнова.

Согласно А. Леонтьеву, [87], представление мотивации, провоцируемой игрой, следует осуществлять наравне с мотивацией познавательной, коммуникативной и эстетической.

Психологическая концепция А. Леонтьева [87] и Д. Эльконина [154] определяет игру как активность с предметом и мотивом в самом процессе ее осуществления. В их исследованиях доказывается, что именно игра развивает интеллект ребенка. Д. Эльконин определял игру как имеющую общественную основу активность, появившуюся при жизненных обстоятельствах детей в конкретной общественной среде.

Игра признана и исследована всемирным психологическим обществом как значимый элемент культурного роста детей: в виде традиции ребенка (В. Мухина), в виде практики воспитания (Е. Субботский, Дж. Брунер), в виде неотъемной грани народного образа жизни и культуры (И. Кон), в виде метода передачи этнокультурного опыта, обеспечивающего инкультурацию детей (М. Мид).

Определяя игру как особый тип деятельности, который представляет собой совокупность сознательных действий, объединенных единым мотивом, С. Рубинштейн считает игру активностью, что означает проявление конкретной реакции человека на окружающую действительность [117, с. 251].

И. Кон [85] понимает игру как обобщающий способ развития индивидуальности детей, метод реализации «собственного Я», важную обобщенную форму, способствующую осуществлению процессов одухотворения, самоконтроля, самосознания, самореализации и т.д.

По мнению выдающегося психолога и исследователя теории игр Д. Эльконина [154], игра в виде отражённого примера активности, выявления и роста сложнейших самоорганизующихся алгоритмов, содержит дополнительные сценарии разных жизненных процессов. В каждой игре присутствуют «свободные» основания самовыражения, импульсы творческой активности и выборов.

В. Сухомлинский [130] отметил невозможность полноценного умственного развития без игры. 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 развития коммуникативных компетенций учащихся, мы предлагаем рассмотрим термин «педагогическая ситуация».

В исследованиях по психологии и педагогике 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 существующие условия учебной групповой среды, которую с непростыми отношениями и взаимоотношениями школьников важно принимать во внимание при принятии решения о методах воздействия на детей [96, 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 [127] 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 [123], 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]. Наше исследование основано на взглядах И. Зязюна, по мнению которого каждая педагогическая ситуация моделируется по-разному, но результат будет непосредственно зависеть от компетентности педагога [177].

Ситуация в виде системы отношений появляется непроизвольно. Ученикам возможно дать конкретные ситуационные позиции, а ситуация появится и разовьется на их базе, что при управляемом образовании даст возможность предварительно запланировать нужные ситуации. В общем, ситуация – это универсальная форма осуществления процесса общения, как динамичная система, представленная в различных ситуативных позициях и в разнообразных взаимоотношениях взаимодействующих партнеров общения, которая

отражается в сознании субъектов общения. [103].

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 [80, с. 141]

Взаимосвязь игры и коммуникации отмечает О. Газман [38] считая, что игра для детей представляет из себя освоенную деятельность, в которой они испытывают уверенное состояние, используют различные приемы и способы взаимодействия, достигают поставленную цель и предвидят результат. Игра реализуется в общении и представляет социокультурное явление. Через коммуникативный контакт она транслируется, благодаря общению она организуется, в коммуникации она функционирует. Игра порождается специфической потребностью – потребностью в общении.

Личность ребенка проявляется в игре, где проявляются его способности и характер, умения взаимодействовать. В игре проявляется свобода действий, эмоций. В игре ребенок самоутверждается, учится решать проблемы в общении. [174].

Общение в учебной деятельности – это не только просто контакты между людьми. В. Грехнёв считает, что игра самый оптимальный способ организации общения на уроке. В деловой или ситуативно-ролевой игре происходит становление установок на проверку знаний и отработку коммуникативных умений и навыков. Особенно важно, что происходит психологическая адаптация в контактах друг с другом. [47, с. 24].

Учитель создает учебные, психологические условия, раскрывающие коммуникативные способности учащихся. Коммуникативные игры, коммуникативные имитации, свободное общение – это различные виды коммуникативных ситуаций.

Игра – своеобразная школа общения, в ходе которого ребенок усваивает нормы свободного, творчески преобразовательного поведения. Использование в образовательном процессе Создание игровых ситуаций в учебной деятельности создает оптимальную и реалистичную модель общения.

Общение учащихся друг с другом – очень сложное и тонкое явление. Недостаток коммуникативных умений приводит к неэффективности общения. Коммуникативные игры (communication games) сопровождаются заданиями «information gap», представленные разными формами: picture gap (ученикам предлагаются похожие рисунки с незначительными различиями, которые ученики должны выявить при использовании

вопросов, не открывая рисунок партнера, – matching tasks); text gap (ученикам предлагаются похожие тексты или отрывки одного текста, где детали в тексте одного ученика, отсутствуют в тексте другого ученика; недостающие детали в тексте нужно восполнить – jig-saw reading); knowledge gap (один ученик имеет информацию, которая отсутствует у другого ученика, ее нужно добывать через общение – complete-the-table tasks); belief/opinion gap (ученики имеют различные взгляды, но необходимо достичь единого мнения); reasoning gap (ученики используют различные аргументы, которые собираются вместе, сопоставляются и объединяются).

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» и проблемные речемыслительные задания.

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.

Необходимо классифицировать игровые ситуации и игровые упражнения. Классификация отражает характеристики игры и представляет ее эффективности в обучения на уроке английского языка. Используемые в исследовании игровые упражнения обеспечивают мотивацию изучения языка, создают оптимальную атмосферу и, благоприятные условия для взаимодействия на уроке. Игровое упражнение - это такое упражнение, в котором происходит развитие и совершенствование навыков и умений учащихся в речевой деятельности. При многократном и разнообразном выполнении речевых или языковых действий и участии в игровой деятельности, деятельность на уроке становится лично значимой.

Рассмотрим разновидности игровых упражнений на уроках английского языка по их значимости:

1) по функциональности:

- учебно-воспитательные – направлены на развитие общеучебных умений и навыков, например, на развитие навыков общения на родном и иностранном языках; направлены также на моделирование поведения в различных жизненных ситуациях;
- развлекательные – направлены на создание благоприятной атмосферы на уроках, превращая их в учебную игру;

- коммуникативные – направлены на создание единого ученического коллектива, на установление дружеских контактов, формирующих навыки и умения общения;
- развивающие – направлены на гармоничное развитие личности учащихся;

2) по психологическому воздействию:

- релаксационные – направлены на снижение эмоционального напряжения, связанное с психологической нагрузкой в обучении;
- стимулирующие – направлены на стимулируют развитие познавательных процессов: восприятие, память, мышление, речь
- активизирующие – мотивируют учащихся к действиям на уроке;

3) по дидактическому воздействию:

- направлены на монологическую речь, осуществляемую как связное непрерывное высказывание, предназначенное одному или нескольким собеседникам;
- направлены на диалогическую речь, способствующую процессу общения партнеров.

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

- игровые упражнения, используемые для включения учащихся в урок, подготовки их восприятия;
- игровые упражнения, ориентированные на новый материал;
- игровые упражнения, используемые для закрепления нового материала;
- игровые упражнения, использующие знакомый материал;
- игровые упражнения, используемые в повторении учебного материала.

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

- лексические упражнения, которые отрабатывают лексические единицы и их особенности;
- фонетические упражнения, используемые в овладении произношения звуков и интонации;
- грамматические упражнения, связанные с овладением грамматике иностранного языка;

5) по воссозданию действительности:

- учебные упражнения связанные с позитивной атмосферы на уроке, активизирующие учащихся;
- ролевые упражнения, способствующие вживанию в игровую роль;
- деловые упражнения, проектирующие определенную профессиональную деятельность;
- упражнения на воображение, помогающие представить и отразить чувств.
- творческие упражнения, связанные с использованием изобразительной

б) познавательные игровые упражнения:

- упражнения – знакомства, с помощью которых предлагается знакомство с учебным материалом;
- упражнения – включение, за счет которых учащиеся понимают материал;
- упражнения присвоения – использование учебного материала, его присвоение учащимися;
- упражнения освоения – овладение учебным материалом в целом, его практическое использование в общении;

б) по инициативе:

- игровые упражнения, придуманные учащимися для воспроизведения взрослой жизнедеятельности;
- игровые упражнения, придуманные для учеников взрослыми;
- игровые упражнения, для взрослых, придуманные для проникновения в мир учащихся;

7) возрастные игровые упражнения:

- дошкольные – для детей 3-7 лет;
- младшего школьного возраста – для учащихся 7-12 лет;
- среднего подросткового возраста – для учащихся 12-15 лет;
- упражнения для старшеклассников, направленные на более сложный учебный материал.

Урок иностранного языка должен быть в такой степени интенсивным, требовать от учащихся сосредоточенности внимания, развивающей напряженности. Игровые упражнения поддерживают работоспособность учащихся в течение всего урока.

Анализ деятельности учителей и теоретическое изучение проблемы привели к предположению о том, что игра на уроке организуется при помощи игровых приемов и ситуаций, которые являются средством мотивирования и стимулирования речевой активности учащихся, способствует установлению отношений при взаимодействии на иностранном языке. В связи с этим встает исследовательская задача выявить формы организации дидактической игры на уроках английского языка, определить специфику организации учебного и речевого взаимодействия учащихся в игровой ситуации, выявить способы реализации иноязычной деятельности в игре в процессе общения.

В игровых ситуациях на уроках английского языка, школьники отрабатывают речевые навыки, которые постоянно автоматизируются и расширяются. Особую роль в этой деятельности играет учитель, который организует эти ситуации. Игры методически правильно должны быть оформлены. Методические требования к организации игр следующие:

Неоднократное повторение одной и той же игры через использование новых лексических единиц.

- Начинает новую игру учитель как ведущий, который затем эту роль передается подготовленному учащемуся.
- Игре передается соревновательный характер, чтобы игра была наиболее эффективной.
- Играющие обеспечиваются разнообразными игровыми аксессуарами, символами, необходимыми пособиями.
- Использование особой лексики на иностранном языке, которая помогает педагогу в проведении игры [8].

Игра активизирует учащихся на уроках английского языка, способствует развитию их речевой инициативы. Такая форма деятельности на уроке поможет усвоить и закрепить иностранную лексику, грамматические структуры и разнообразить урок, сосредоточить внимание учащихся.

На уроке создаются такие игровые ситуации, которые позволяют изменять виды учебной деятельности.

Можно выделить два требования в создании игровых ситуаций в учебной деятельности:

- систематичность использования игровых ситуаций;
- комплексность использования игровых ситуаций. Различные упражнения объединяются в учебной ситуации.

Иерархически организованные критерии позволяют характеризовать любое игровое упражнение с разных сторон. Это будет сделано далее на примерах системы игровых ситуаций. В игровых ситуациях лучше и быстрее усваивается новый лексический материал, а также, естественно, формируются навыки устной речи. Введение игровых компонентов облегчает для ученика по изучению иностранного языка, делает его привлекательным и интересным

Создание определенных обстоятельств общения, их анализирование или осуществление коммуникативных целей нацелены на обогащение учеников коммуникативными знаниями, функциями и ресурсами, улучшать разные вербальные и невербальные способности и умения [173]. А. Матюшкин и М. Посталюк характеризуют коммуникативную задачу как создание проблемной ситуации, появляющейся в действительном общении. Выверенный учителем план, по которому можно видеть

действия и в случае необходимости направлять обучающие обстоятельства позволят профилактировать и решать разнообразные проблемы [176, с. 206].

Игры используются на всех этапах обучения иностранному языку в школе. При этом языковой материал и специфика заданий подбираются в соответствии с возрастом школьников и уровнем учебной подготовленности. На начальном этапе используются игры на восприятие и воспроизведение материала, далее – на развитие умений определять, сравнивать явления и факты, анализировать, обобщать их и делать выводы. [211]. Тип игры предлагает учитель, который ориентируется в Игру подбирает учитель, потому что только он ориентируется в том, что лучше предложить учащимся.

Выявим специфику игровых приемов:

- Предъявление дидактической цели в форме игровых задач;
- Главенство правил игры в учебной деятельности;
- Средством игры становится учебный материал;
- Дидактическая задача становится в игровой;
- Игровой результат связан с выполнением дидактических задач. [40].

В игровой деятельности возможна реализация коммуникативной функции, направленной на создание оптимальной атмосферы в контактах и развитие коллективных отношений учащимися. Место игры на уроке может определяться следующими факторами: готовностью школьников, содержанием учебного материала, спецификой цели урока и т.д. Отметим также, что следует соблюдать конкретные требования к игре в качестве приема обучения. Выделим некоторые из них:

- осознанность учащимися игровых результатов (создание посредством слов образов: общающиеся звери, говорящие куклы и т. д.);
- осознанность учащимися игровых учениками, позволяющих достигать учебных результатов;
- выбор игровых действий учениками, обеспечивающие индивидуальные отличия в совместной игре;
- наличие мысленного усилия, позволяющего ученикам самим определять форму правил, которая может быть представлена не только в строгих формулировках, но и в схемах или рисунках [83].

Учитель определяется в выборе навыков и умений в конкретной игре. При повторении уже имеющихся у учащихся навыков, новые умения не приобретаются. Учителем ставится задача научить изменению слов, подбору нужных по смыслу слов,

самостоятельному выбору учащимися словосочетаний и фраз. Это приводит к приобретению новых языковых навыков.

Условия деятельности педагога, его профессионализм и творческие способности определяют выбор компонентов игры, которые могут использоваться в различных этапах урока. Однако чувство меры должно присутствовать в выборе игровой технологии, т.к. игра тоже может утомлять учащихся и терять свое эмоциональное воздействие на учащихся. На занятиях необходимо создавать атмосферу в речевом общении, от которой зависит успех учебной деятельности. Вовлеченность учащихся в урок также создает эту атмосферу. При этом общение с педагогом не должно восприниматься учениками как развлечение, т.к. целью игровой технологии в обучении является развитие речевых навыков и умений. Характерными особенностями речевых умений и навыков являются самостоятельность учащихся, быстрая реакция в ситуациях общения, коорые проявляются в игровых ситуациях. И. Данилович считает, что игровое упражнение – это особым образом организованное занятие, создающее оптимально развивающее напряжение всех сил ребенка. Оно направлено на:

- психологическую готовность школьников к речевой деятельности;
- многократное повторение учащимися лексического материала;
- тренировку выбора речевых вариантов [23].

Ю. Федусенко подчеркивает, что тщательная детализация в проведении игры создает условия для усвоения языкового материала (фонетики, лексики, грамматики) и тренирует в соответствующих умениях и навыках [67].

Игру можно считать средством эффективного обучения, направленного на развитие всех видов речевой деятельности - слушание, говорение, чтение, письмо. Игра помогает снять эмоциональное напряжение, получить удовольствие как от процесса игры, так и от ее результатов.

Н. Скакун [193] высказывает мнение о том, что применение на уроках иностранного языка способствует активизации учеников и помогает достичь высокой результативности обучения и создать положительное отношение к английскому языку. Игры подбираются в соответствии со школьной программой и возможностями учеников. Игры развивают речь и самостоятельную деятельность учащихся, при этом нельзя заменить другие формы и виды работы по иностранному языку.

Игру можно применять в разных аспектах изучения иностранного языка – на уроках, во внеклассной деятельности: факультативы, конкурсы, олимпиады и т.д. В дидактической игре оптимально могут сочетаться как характеристики игровой, так и учебной деятельности.

Дидактическая игра предоставляет возможности обеспечить речевую деятельность учащихся, создает условия для проигрывания различных социальных и межличностных ролей, используя при этом вербальные, так и невербальные средства общения. [71].

В первую очередь хочется отметить, что в игре может создаваться 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 игротеки, 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 в психологической литературе называют активизацией. В педагогической практике используются различные способы активизации. Среди основных – поощрение и соревнование.

Поощрение – способ выражения положительной оценки деятельности учащихся. Поощрения возбуждают положительные эмоции, поэтому они повышают уверенность,

способствуют развитию ответственности, создают позитивное настроение. К видам поощрения относятся: благодарность, одобрение, награждение, поощрение и т.п.

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

- 1) поощрение подразумевает личностный подход, при котором учитель своевременно должен ободрять неуверенных и отстающих;
- 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. В соревновании реализуется естественная потребность детей к соперничеству. В соревновании учащиеся эффективно усваивают опыт социального поведения, при этом развиваются различные личностные качества детей. При организации соревнования нужны психологические знания, а также соблюдение важнейших требований и создание условий.

- 1) Для организации соревнования необходимо выяснить его цели, задачи, установить его направленность и содержание;
- 2) составить программу проведения соревнования;
- 3) разработать критерии оценки результатов;
- 4) создать условия при подведении итогов соревнования и поощрения победителей;

Продуктивность проведения соревнования намного повысится, если в определении целей, задач и условий его организации будут участвовать сами учащиеся, также участвуют в подведении итогов и награждают победителей. Задача педагога не только должен регистрировать события соревнования, но и поощряет инициативу детей, корректирует их деятельность.

Х. Леймитс выделяет среди средств активации познавательное общение. Предварительно необходимо распределение учащихся на группы для совместной работы. Ученикам должны совместно обсудить задачу, найти общий способ решения, осуществить его на практике и представить полученный результат. Это предполагает учет индивидуальных особенностей ученика, развивает сотрудничество и развития познавательного общения [168].

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку реализуется через принципы обучения, которые рассматриваются в ряде исследований (И. Бим [15], М. Ляховицкий [90], Е. Пассов [103]). Представим это схемой (Рис. 1.2.)



Рис. 1.2. Принципы коммуникативной направленности при обучении иностранному языку

Работа в группах подразумевает:

- осуществление совместных действий, способствующее активизации учебно-познавательных процессов;
- взаимное обогащение учащихся в группе;
- распределение начальных действий;
- коммуникацию, познавательное общения;
- сотрудничество, которое определяется включением учащихся в совместную деятельность;
- рефлексию, способствующую формированию отношений к собственным действиям и их коррекции.

Создание групп осуществляется по различным основаниям. Например, по уровню знаний. Педагог для выравнивания знаний учащихся предлагает различные варианты [20].

При непосредственном общении субъектов в решении конкретных задач или при получении необходимой информации создается цепь последовательных реплик, которая является диалогом и может осуществлять активные методы общения.

Диалогической речью можно считать сочетание устных высказываний, объединённых коммуникативными мотивами и ситуативно-тематической общностью, порождаемые коммуникаторами в процессе непосредственного акта общения. Диалог

сопровождается коммуникативными умениями, обеспечивающими общение.

К таким умениям относится способность стимулировать партнера по общению к реплике. А также – способность реагировать на реплику. Реплика может быть стимулом, а также реплика может быть реакцией и ответом, что составляет их единство в диалоге.

Исходя из практики изучения иностранного языка, дидактические игры позволяют оптимизировать получения лингвокультурных знаний учащихся. Соревновательные аспекты игры оживляют урок, делают речевую ситуацию реальной и жизненной.

Обучающие игры мотивируют обучение иностранному языку интересным, делают урок творческим. создать атмосферу заинтересованности, облегчают усвоение нового материала. Желательно элементы игры вносить в любые этапы урока.

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;
- соответствовать обще-методическим 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 в иерархию критериев, позволяет оценить любую игровую ситуацию. (см. Приложение 2,4).

Типология упражнений приводится в исследованиях: И. Блауберг [18], И. Лисеев [91], Е. Юдин [155] и др.), исследования системного подхода к решению методических проблем (И. Бим [17], В. Скрипченко [126] и др.) позволили разработать систему игровых упражнений, которая опирается на общую классификацию игровых упражнений.

. Эффективность деятельности определяется факторами: коммуникативный подход к обучению иностранному языку; интересы и потребности учащихся. В исследовании было установлено, что понятие «игровая ситуация» можно понимать широко, выделяя из него игры, готовящие к коммуникативной деятельности и обогащающие 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 организывает игру, которая, прежде всего, отвечает бы условиям обучения, а уже потом – теме и цели конкретного урока.

Благодаря игре на уроках английского языка учебный процесс для учеников становится мотивированным.

Благодаря игре процесс изучения английского языка становится организованным и естественным. В игровой деятельности пробуждается познавательная активность учащихся и повышается их удовлетворенность. В игровой деятельности можно отработать произношение, расширить лексический материал, активизировать грамматический материал, развить аудирование, навыки устной речи. В игре снимается психологическое напряжение, физическое

утомление; мобилизовать умственные усилия, совершенствовать организаторские способности, укреплять навыки самодисциплины, создавать благополучную атмосферу на уроках.

Игровое обучение иностранному языку учащихся способствует:

- развитию мышления через речь на иностранном языке, т.к. речь связана с мышлением;
- повышению мотивации в овладении иностранным языком;
- обеспечению личностного развития участников игры;
- совершенствованию навыков активного взаимодействия и сотрудничества в коллективе;
- закреплению усвоенных языковых закономерностей в памяти;
- созданию и поддержке запоминающихся зрительных и слуховых образов, способствующих развитию воображению
- формированию познавательных интересов и активности учеников.

Игра и игровые ситуации в начале обучения не только мотивируют учеников, но и позволяет осуществить индивидуальный подход в обучении, способствовать самостоятельной речевой деятельности учащихся.

Игра имеет значение на всех этапах обучения иностранному языку: начальном, на среднем и на старшем этапе обучения, с учетом особенностей развития мировосприятия учащихся. На всех этапах активизируется познавательной активности учеников, повышается мотивация в изучении иностранного языка. Следует отметить, что игровая технология способствует созданию естественных ситуации общения.

Отличия обучения на старшей ступени обучения заключаются в особом внимании к чтению, монологической и письменной речи, увеличению словарного запаса. Как известно, ведущий вид деятельности в подростковом возрасте - межличностное общение. В ситуации межличностного общения игра позволяет ввести новую лексику на иностранном языке, повысить мотивацию к учению. Игровая ситуация активизирует познавательные процессы, повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Познавательный интерес - это основной фактор овладения иностранным языком. Игровые методы имеют как обучающее, так и психотерапевтическое значение, так как игра позволяет оптимизировать умственное напряжение.

На различных основаниях можно выделить в методике большое количество классификаций видов дидактических игр.

Типология игр строится в связи с целями и задачами дидактической игры, с формами

проведения, со способами организации, со степенью сложности, с количественным составом участников.

На основании целей и задач обучения игры делятся на языковые (аспектные) и речевые дидактические игры. Усвоению разных аспектов языка - фонетики, лексики, грамматики, синтаксиса, стилистики способствуют языковые игры. Их можно разделить на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические, стилистические. Они направлены на активизацию деятельности учеников, их речевую инициативу. Задача этого типа игр - сформировать речевые умения, обучить учащихся аудированию, монологу, диалогу, чтению и письму.

На основании форм проведения игр выделяются предметные, подвижные с вербальным компонентом, сюжетные или ситуационные, ролевые, игры-соревнования, интеллектуальные игры, игры-взаимодействия [76, с. 22].

В дидактической игре снимается усталость, языковые и психологические барьеры. С использованием этих игр возрастает интерес к иностранному языку, облегчается овладение иностранной речью в игровых ситуациях. В воспитательно-образовательной практике выявлено позитивное воздействие на всех видов игр: дидактических, развивающих, творческих и других. Каждый вид игры реализует определенную функцию, что способствует увеличению языкового материала у школьников, усвоению полученных знаний и развитию речевых навыков, умений.

Таким образом, игры способствуют активизации детей к общению, созданию условий партнерстве в речевом контакте, разрушению традиционных барьеров между педагогом и учащимися. Игровая технология формирует и развивает интеллектуальные способности школьников, позволяют использовать имеющиеся языковые знания, речевой опыт, навыки межличностного общения.

Чтобы облегчить учебный процесс, сделать его доступнее детям необходимо использовать игры как один из приёмов обучения иностранному языку. Уроки становятся разнообразными, увлекательными, живыми, весёлыми. При помощи игр на уроке иностранного языка дети овладевают языком в разговорной форме, развивают находчивость, поддерживается увлеченность изучаемым языком. Дидактическая игра может повысить качество знаний иностранного языка, активизировать речевую деятельность, увлечь ребят иностранным языком.

Игровая деятельность повышает успеваемость и обогащает лексический словарь учеников, способствует развитию личности учащихся, умению быть самостоятельными, расширяют кругозор, формируют личную ответственность за результат учения. Игры

активизируют и развивают все познавательные процессы, творческие способности учащихся. Через игровую деятельность обогащается язык, увеличивается запас слов, решаются определённые учебно-воспитательные задачи в обучении иностранному языку.

Познавательная и творческая деятельность в условиях применения игровых технологий становится более продуктивной и эффективной. Этому способствует активизация учебной деятельности, развитие и совершенствование речемыслительной деятельности детей, повышение инициативности, развитие организаторских способностей.

Отмеченные позитивные стороны игровой деятельности не отрицают те моменты, которые заставляют учителей отрицательно относиться к использованию игровых ситуаций на уроках английского языка, а именно:

- игра может отвлекать от запланированной учебной деятельности (ребенок больше концентрируется на условиях игры, а не на её учебном содержании);
- имеются трудности в установлении дисциплины на занятиях (уходит время на объяснение инструкций и правил, что отвлекает учеников от учебного материала);
- включение в игру происходит неодновременно, с различной мотивацией;
- После игрового элемента детей трудно вывести из игры, сосредоточить внимание на других элементах учебной деятельности;
- Для подготовки к игре дидактического материала учителю нужно тратить много сил;
- Соперничество в игре часто провоцируют конфликты между учащимися.

Игровая деятельность не всегда может быть эффективной. При условии, если реализуется дидактически целесообразная и методически оправданная организация обучающей и учебной деятельности игра становится эффективным средством обучения. Обучение иностранному языку должно быть обязательно коммуникативно направленным [7]. Все виды и формы учебной деятельности должны опираться на возрастные особенности, мотивацию учеников.

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 разработка технология подготовки учителей к использованию игровых методов и форм обучения.

Игровые ситуации на уроках иностранного языка можно понимать как активный вид учебной деятельности. Создается система деятельности эффективного влияния на деятельность учащихся. Систематически используемые игровые упражнения моделируют условия реального общения в обучении. Это усиливает мотивацию к изучению иностранного языка. Игровые упражнения с ролевым компонентом повышают мотивацию учащихся участия иноязычном общении на занятии. Игровые упражнения с элементом соревнования активизируют учебную деятельность.

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 - это 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* понимается как система внутренних ресурсов, необходимых для реализации эффективного

коммуникативного действия в ситуациях 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 знаний, 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 включает постановку задач и специально разработанные – учебные ситуации. Коммуникативные диалоги проектируют развитие коммуникативных возможностей ученика.

7. Игровое упражнение понимается как такое упражнение, в котором происходит формирование, развитие и совершенствование умений и навыков в различных видах речевой деятельности через многократное и разнообразное выполнение речевых или языковых действий, лично значимых для субъекта обучения, т.к. мотивированы участием в игровой деятельности. Методический потенциал игровых упражнений заключается в мотивации учебной деятельности, эмоциональной и позитивной атмосферы обучения, благоприятных условиях для коллективного взаимодействия в учебной деятельности.

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 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) формирования коммуникативных компетенций учеников.

Презентована модель формирования коммуникативных компетенций учащихся способом игровых ситуаций на занятиях по английскому языку. Определена компонентная структура коммуникативных компетенций учащихся (ценностно-мотивационный, когнитивно-содержательный, рефлексивно-эмоциональный, контрольно-диагностический компоненты), критерии проявления их проявления (мотивационный, коммуникативный, эмоционально-волевой, конструктивный, диагностический), охарактеризованы уровни (высокий, средний, низкий) сформированности коммуникативных компетенций учащихся.

2.1. Педагогические условия формирования коммуникативных компетенций 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.

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. С точки зрения С. Бруновой, «условие – это правило, которое обеспечивает нормальную работу чего-нибудь» [41, с. 40]. Из общей философской трактовки интересующего нас понятия следует, что условия должны отражать существующие характеристики процесса и предмета.

Выделяя педагогические условия формирования коммуникативных компетенций учащихся посредством игровых ситуаций, мы руководствовались системным, деятельностным и коммуникативным подходами, которые взаимосвязаны и отражают сущностную характеристику изучаемой компетенции. Нами была разработана и предложена структура игровых ситуаций как средства формирования коммуникативной

компетенции учащихся. Она изображена на рис. 2.1.

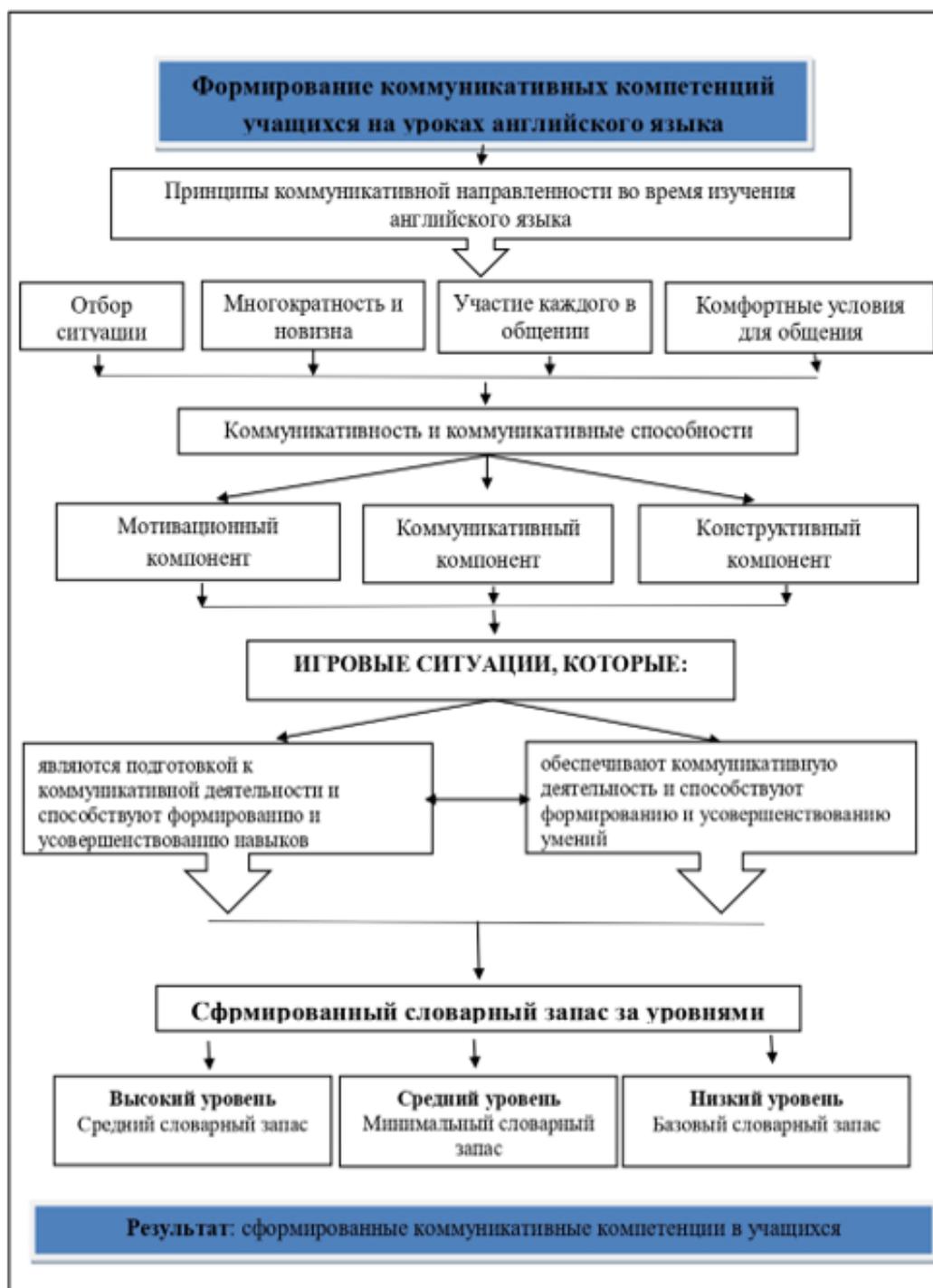


Рис. 2.1. Модель использования игровых ситуаций как средства формирования коммуникативной компетенции учащихся

Выявленные нами 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 [87], С. Рубинштейн [117], Г. Щукина [152], П. Якобсон [158]) выделяют две основные группы мотивов учения: лежащие вне сферы учебно-познавательной деятельности (социальные и прочие) и познавательные. Как считают эти авторы, мотивы можно разделить на непосредственные и опосредованные. Непосредственные мотивы включены в деятельность и позволяют достичь социальные цели.

В образовательной деятельности это познавательные цели личностного развития учащихся, их самореализации. Опосредованные мотивы представляют не саму деятельность, а ее компоненты (социальные отношения, достижения, успех), которые в той или иной мере реализуются в деятельности. Мотивы включаются во внутреннюю характеристику деятельности. Это позволяет связать операционное и мотивационное начало в учебной деятельности. Внешние и внутренние социальные факторы, определяющие мотивацию учащихся, влияют на создание картины действительности в процессе изучения иностранного языка и создает некое мотивационное пространство. В создании такого пространства участвуют ведущие группы мотивов: культурологические, языковые, коммуникативно-речевые, лингвистические.

Охарактеризуем эти ведущие мотивы, создающие мотивационное пространство:

-культурологические мотивы способствуют освоению культуры и ценностей страны, с их помощью осуществляется «диалог культур» через мотивы изучения иностранного языка, знакомство с менталитетом, ценностями страны;

-языковые мотивы направлены на усвоение умений и навыков говорения, чтения и письма на иностранном языке;

коммуникативно-речевые мотивы связаны с непосредственным контактом с носителями языка, участие в международных проектах.

-лингвистические мотивы проявляются в учебной, самостоятельной и творческой работе в освоении лингвистических дисциплинах.

Освоение иностранного языка происходит в разнообразных видах деятельности: познавательной, исследовательской и творческой, при этом происходит гуманитарное развитие учащихся в естественной языковой среде.

Коммуникативные мотивы играют основную роль в достижении сформированности мотивации обучения. Выделим в структуре коммуникативных качеств учащихся четыре уровня:

- осознанность учащимися значения межкультурной коммуникации в освоении иностранного языка;
- широкий кругозор знаний по языковым, страноведческим, лингвистическим направлениям в международном сотрудничестве учащихся;
- комплекс коммуникативных и творческих знаний и навыков в использовании решения обучающих задач;
- возможности самоутверждения и личностной самореализации учащихся, оптимизация межличностных взаимоотношений в межкультурной коммуникации .

Широкое использование инновационных образовательных технологий в учебной деятельности, способствует не только усилению мотивации, активизации учащихся в обучении, но оптимизации в развитии личности детей.

Инновационные технологии способствуют повышению качества обучения и расширяют возможности его доступности. В результате проделанного теоретического анализа педагогической литературы следует сделать вывод о том, что в теории и практике современного обучения совершенствуются подходы в организации современного образования за счет инновационной деятельности. Можно отметить, что наблюдаются тенденции расширения и видоизменения различных нововведений. Внедрение инновационных педагогических процессов приводит к значительным изменениям преобразованиям в сфере педагогической науки. Инновации, как система, отражают современную социокультурную реальность и в то же время сохраняют существующие традиции, внося новые изменения в современное образование. Инновационная модель образования, по нашему мнению, создает благоприятные условия для развития личности учащихся. В. Сластенин указывает на то, что в инновационном процессе возникают возможности для развития личности учащихся, реализацию их прав на творчество, инициативу, самостоятельность и свободу [212].

Можно выделить модели инноваций:

1) *инновация – модернизация*, которая способствует обновлению образовательного процесса, но сохраняющей традиционную репродуктивную ориентацию. Такая инновация опирается на репродуктивную технологию.

2) *инновация – трансформация*, которая коренным образом изменяет обучение, делая его творческим, исследовательским, способствует становлению поисковой деятельности учащихся. При этом создаются условия для приобретения опыта самостоятельной деятельности учащихся, их творчества, личностного развития. Результаты инноваций определяются такой деятельностью, которая характеризуется системностью, разнообразием, многофакторностью, разнообразием технологий. Исследования, проведенные в области обучения иностранным языкам, говорят о том, что организация учебного процесса по их освоению все больше приобретает характер инновационной характер образовательной среды будет способствовать обучения иностранным языкам. Компьютерные телекоммуникационные технологии, по нашему мнению, изменяют обучающую среду, создают условия для интерактивного обучения.

В настоящее время посредством информатизации меняется современная модель образования. Значение приобретает личностно-ориентированная образовательная парадигма, в которой выделяется деятельностный подход. Учебная деятельность приобретает интерактивный характер, обеспечивающийся информационными средствами. Наиболее трансформируется способ предъявления и усвоения учебного материала, особенности взаимодействия педагога и учеников.

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.

Текстом можно считать письменную форму коммуникации. В этой форме присутствует такой набор языковых средств, которая отсутствует в устной речи и характеризуется структурной сложностью [163, с. 15]. По мнению исследователя Я. Яноушека, в таком специфически человеческом обмене информацией особую роль играет именно значимость этой информации [214, 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.

Стоит отметить, что и 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.

При использовании информационных ресурсов сети Интернет, при интеграции их в учебный процесс, можно более продуктивно решать задачи на уроке:

- формирование умений чтения при использовании интернет-материалов разные по степени сложности;
- совершенствование умений письменной речи при составлении ответов партнерам, при участии в подготовке рефератов, сочинений;
- пополнение словарного запаса (активного и пассивного), лексикой современного иностранного языка;
- знакомство с знаниями, включающими в себя культуру и особенности речевого поведения и этикета различных народов в коммуникациях [9, с. 15]. Коммуникативные компетенции формируются в межкультурном взаимодействии.

Педагог должен решить для какой цели использовать возможности и ресурсы Сети:

- интеграция материалов в ход урока (использования в программе обучения иностранному языку);
- самостоятельный поиск информации учениками для выполнения заданий над текстом;
- для дистанционного изучения иностранного языка под руководством преподавателя.

Интернет, с его возможностями и ресурсами, может быть использован для решения разнообразных задач обучения иностранному языку.

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

1. Представление текста в различных жанрах на иностранном языке (публицистическом, техническом, литературно-художественном и др.).
2. Преодоление языковых, культурологических, страноведческих сложностей при помощи справочной литературы.
3. Дробление текста на смысловые части и выделение содержания всего текста в оглавлении.
4. Детализация в обсуждении сюжета, героев, их поведения, ситуаций и событий текста.

5. Использование блиц-опроса с выделением только главных аспектом текста.
6. Предложение учащимся выразить своё мнение в связи с прочитанным текстом.
7. Возможность создания сценария текста и его драматизация.

Заметим, что медиапространство улучшает навыки использования справочной литературой при изучении языка, оптимизирует восприятие текста, повышает темп чтения и в целом улучшает технику чтения.

Модель использования интернет-технологий в обучении английскому языку предполагает использование текста в качестве единицы обучения всем видам речи. Технологическая структура основана на следующем алгоритме обучения языку:

1. обнаружить в тексте содержание, объясняющее заглавие текста;
2. найти фразы, характеризующие основных героев, описание места и действия;
3. разделить текст на смысловые части и придумать заголовки к ним;
4. детализировать текст и интерпретировать содержание, расширив текст;
5. в групповой форме работы драматизировать части текста;
6. организовать обсуждение способов презентации текста;
7. выделить и применить логико-синтаксическую схему для опоры понимания текста;
8. творчески завершить изучение текста, составив, например, свой сценарий по содержанию текста.

Опираясь на анализ результатов констатирующей части эксперимента части, нами были предложены для самостоятельной работы учащихся коммуникативные задачи

Повышению мотивации и активности учеников на уроках иностранного языка способствует демонстрация видеофильма с использованием Интернета. Видеофильм может использоваться как учебное средство, мотивирующее детей на обсуждение ситуаций и событий, изображенном в нем. Длительность демонстрации должна быть оптимальна, соответствовать тематике занятия, поставленным учителем целей и возможностями детей общаться на английском языке.

С учениками до просмотра фильма проводилась групповая форма работы: ученики делились на мини-группы, перед которыми ставились следующие задачи:

- обсудить название демонстрируемого фильма и предполагаемое содержание во взаимосвязи с названием;

– провести интервью, т.е. самостоятельно разработать вопросы о содержании фильма до его предстоящего просмотра;

– «мозговой штурм»: быстрые ответы в мини-группах до просмотра фильма: «Как думаете?.. Зачем?.. Почему?» и т.п.

– уточнение идеи фильма: учащиеся поясняют то, что они поняли или не поняли по тематике фильма, что хотелось еще узнать по этой теме;

– выявление проблемы фильма, которую ищут в каждой мини-группе и презентуют свой выбор.

Предложенные учителем задачи решаются в течении нескольких минут урока, после чего демонстрируется фильм. После просмотра фильма учащиеся

- высказываются по поводу проблемы в фильме;

- подбирают вопросы по тематике фильма;

- делят содержания на части по смыслу и называют их.

- высказывают собственное мнение относительно просмотренного фильма, применяя лексику, использованную в фильме;

Завершается урок выполнением заданий, предлагаемых педагогом:

– сделать рейтинг событий или героев в просмотренном фильме; проблем, решаемых в фильме;

– высказать свое мнение и аргументировать его;

– высказаться о том, что нового узнали по проблеме фильма;

- отметить факты, на которые изменилась точка зрения;

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

– выполнить творческое задания: подготовить интервью, отзыв, репортаж или составить коллаж из частей фильма и «склеить» в целостный сценарий, и др.

Обсуждение фильма завершается в творческих формах: это может быть форма «круглого стола», «конференции», конкурса сочинений др. В домашней работе по окончанию урока может быть задание найти дополнительную информацию для подготовки к творческой работе из Интернета

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 «трандисциплинарность», 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.

Трандисциплинарность предусматривает выход исследований за дисциплинарные границы, когда происходит перенос исследовательских схем из одной отрасли в другую. Трандисциплинарное 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 [78, 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 обще-учебные 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 систематизации 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 логические 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 «иностранное языкознание – 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 применение на уроках английского языка игровых ситуаций, включающих междисциплинарные связи, является эффективным способом развития коммуникативных навыков в иноязычном общении.

Условие 3. Создание языкового пространства в межкультурном общении с использованием проектной технологии.

Как уже подчеркивалось, необходимость повышения качества развития коммуникативных компетенций учащихся во многом связано с модернизацией образования. В данном контексте следует обозначить еще одну возможность совершенствования образовательного процесса, предполагающую внедрение передовых педагогических технологий.

Педагогическая технология понимается в современных исследованиях как целостная система. Существует множество определений данного термина. Этот термин имеет более 500 формулировок. Некоторые авторы подчеркивают системность и последовательность

достижения педагогических целей в развитии личности учащихся [89]. Другие исследователи подчеркивают целостность и концептуальность использования идей, принципов, методов, средств обучения и воспитания. Технология характеризуется гарантированным надежным и диагностируемым результатом при ее воспроизведении. В. Беспалько подчеркивает связь технологии с наукой в отличие от деятельности, основанной на искусстве. Однако автор указывает, что учебная деятельность начинается с искусства, а заканчивается содержательной техникой учебного процесса [14].

Обобщая научные взгляды на то, что обозначает термин технология, можно сделать вывод, что технологией можно считать систему способов и приемов обучения в разнообразных видах обучающей деятельности, гарантирующую качественное достижение педагогических целей по развитию личности учащихся.

Технология проектной деятельности становится самой продуктивной современной технологией, т.к. она способствует активности учеников, обеспечивает творческий подход в подготовке проекта, повышает мотивацию и улучшает взаимодействие учащихся. Межкультурное общение способствует социализации в процессе реализации проекта. Проектная технология осуществляется методом проектов. Под руководством учителя иностранного языка в процессе осуществления проекта учащиеся выполняют задания: готовят коллаж, придумывают рекламу ведут дневник, составляют альбомы, пишут письма, издаются газеты на иностранном языке т.п. Перед учащимися стоит задача решения проблемы. Для ее решения необходимо владение разнообразным объемом знаний и владение иностранным языком, а также освоение разнообразных умений и навыков:

- интеллектуальные (выделять главное в информации, обобщать и делать выводы, анализировать текст на иностранном языке);
- творческие (выдвигать новые идеи, выбирать креативные формы и способы, искать альтернативы)
- коммуникативные (вести диалог, выстраивать обратную связь в общении, аргументировать свое мнение, заключать компромисс с партнерами по общению, выражать мысль четко и ясно).

Проектный метод предусматривает как индивидуальную, так и самостоятельную работу учащихся совместную с другими учащимися. Задачами проектной технологии изучения английского языка иностранному языку являются:

- развитие личности качеств учащихся;
- развитие творческих способностей детей;

- развитие коммуникативных способностей, сотрудничества в группах;
- развитие языковых умений и навыков, использование иностранного языка как средства межкультурных контактов.

Проектная работа увеличивает развитие учеников и их мотивацию, потому что проектная технология личностно-ориентирована; в процессе ее организации применяются разные дидактические приемы: индивидуальная и групповая работа, мозговая атака, проблемность обучения, творческие задания др.

Результатом выполнения проекта является овладение иностранной речью и языком. Реализация проекта предполагает создание замысла, проработку подробного плана и достижение намеченной цели. Следует обратить внимание не только на идею проекта, но и на условия ее осуществления в проекте при помощи информационно-коммуникативной технологии.

Проектная технология в обучении английскому языку требует выполнения следующих принципов, которые являются условиями реализации этой технологии:

- Принцип доступности и коммуникативности создают возможности создания языковой среды в реализации проектов международного и межкультурного взаимодействия.
- Принцип самостоятельной деятельности: задачей данного принципа является практическая реализация знаний, их расширение от репродуктивного уровня к творческому. Это активизирует учащихся, расширяет возможности осуществления межпредметного подхода.
- Принцип групповой деятельности: особенностью данного принципа является включенность каждого участника группы в общую деятельность. Для этого группы должны быть немногочисленны, скоординированы, сплочены общей целью.
- Принцип креативности подразумевает в результате реализации проекта создание оригинального продукта, характеризующегося уникальностью и новизной.
- Принцип аутентичности наиболее важен в обучении иностранному языку. Аутентичность предлагаемых учебных материалов должны мотивировать учащихся на изучение английского языка, соответствовать уровню понимания и владения учащимися иностранным языком.

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.

Исследовательская деятельность осуществляется на занятиях и во внеурочное время с целью создания определенного конечного продукта в виде оформления презентации, газеты, видеofilmа 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 [113;140].

Проекты, реализуемые при помощи телекоммуникации и компьютерных технологий позволяют организовать учебно-дидактическую игру, выполнять творческую индивидуальную и групповую деятельность учащихся. Такие проекты значимы с точки зрения не только лингвистики, но и политики, истории, культуры, т.к. они носят международный и межкультурный характер.

Выполнение проектных заданий требует от учащихся поиска нужной информации в виртуальных библиотеках. Творческий подход в выполнении заданий реализуется учениками в формах виртуальных кафе и музеев, кинофестивалей, коммуникативных шоу. Непосредственный контакт с участниками осуществляется при помощи телеконференций, электронной почты, разнообразных чатов для выстраивания живого общения.

Охарактеризуем особенности реализации телекоммуникационных проектов. Требованиями к подобным проектам, по нашему мнению, можно считать:

- обсуждение учениками проблем, требующих решения в межкультурной речевой среде;
- участие в проектах учащихся должно быть систематическим, активизирующим мыслительную и языковую деятельность учеников посредством разнообразных современных информационных технологий, коммуникационные чаты, электронная почта, видеоконференции и др.;
- наличие групповой работы, в которой дети учатся взаимодействовать и сотрудничать.
- интеграция межпредметных знаний в проектной проблеме;
- практическое применение знаний участниками проекта;
- творческий, личностно-развивающий и проблемный подходы в осуществлении проектной деятельности.

Методика проектной деятельности создает условия для интегрирования знаний учащихся из разных областей при решении проблемы, предоставляет возможность применить п знания на практике.

Важно отметить, что в качестве основного метода работы над телекоммуникационным проектом мы выделяем исследовательский метод с элементами проблемного обучения.

Проектная технология формирует у школьников следующие учебные навыки: анализ необходимой информации, выбор необходимой информации, навык работы с информационными источниками, поиск, анализ и отбор информации, навык работы с аутентичными источниками, интеллектуальные умения. Это позволяет развивать у учащихся самостоятельность, лучше разбираться и ориентироваться в информационном поле и т.д.

При этом меняется позиция и роль педагога. Педагог в проекте является организатором самостоятельной и индивидуальной работы детей. Эта позиция предполагает реализацию разнообразных форм деятельности, гибкого применения методов в соответствии с ситуацией. Осуществляя гибкую поддержку учащихся, он становится организатором их самостоятельной работы, используя при этом разнообразные формы и методы учебной деятельности

Особенно требуют внимания, гибкости международные телекоммуникационные проекты. В этом случае преподаватель выступает в роли координатора и помощника для учащихся из различных стран. Реализация телекоммуникационного проекта подразумевает этапность: можно выделить подготовительный, основной и заключительный и этап практического использования результатов. Проанализируем содержание и структуру этих этапов с учетом поставленных задач проекта.

На подготовительном этапе педагог выполняет следующие действия:

- вовлекает детей в активную познавательную деятельность.
- формирует навыки частично-поисковой и исследовательской деятельности школьников;
- развивает критическое мышление;
- развивает способности работать самостоятельно с различными информационными источниками формирует навыки частично-поисковой и исследовательской деятельности школьников;
- повышает мотивацию школьников к реализации их коммуникативных умений в сотрудничестве друг с другом;
- способствует развитию «диалога культур» между детьми из разных стран.

На данном этапе проектной деятельности можно выделить следующие принципы обучения:

- связь с реальной жизнью;
- межпредметный характер проектной деятельности;
- высокая мотивация к проектной деятельности;
- консультативная роль педагога в качестве координатора проекта;
- самостоятельность участников в реализации проекта;
- установка участников проекта на его результативность. [194; 195].

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

- положительная мотивация в изучении иностранного языка в образовательном процессе с применением медиапространства.
- наличие междисциплинарных связей в создании игровых ситуаций, на уроках английского языка;
- создания естественной языковой среды в межкультурном общении на основе 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 коммуникативных компетенций учащихся в игровых ситуациях 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 – изменение содержания, разнообразие форм, методов и средств обучения; широкая экспериментальная работа, направленная на внедрение инновационных технологий. 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 научной литературы по проблеме, самооценок, экспертных оценок, наблюдения за коммуникативной деятельностью учащихся, определена ее структура, которая сочетает в себе **когнитивный, аксиологический, праксеологический и аффективный компоненты.**

Обучение при помощи коммуникации является деятельностным, т.к. общение – это «речевая деятельность», направленная на социальное взаимодействие субъектов коммуникации. Деятельностный характер такого обучения проявляется через практические задания деятельностного характера. Это игровые упражнения, задания с имитационным и свободным общением, которые осуществляются различными методами и

технологическими приемами. Для создания оптимальных условий повышения коммуникативной компетентности учащихся используется модель обучения «Здесь и сейчас». Деятельностный характер коммуникативного обучения подчеркивает значимость технологической и методической обеспеченности процесса обучения иностранному языку. Методическая организация коммуникативной деятельности, четко выверенные технологические процедуры особенно значимы в условиях активно проявленной коммуникации учащимися, речевой оживленности детей в процессе общения друг с другом.

Задачей коммуникативно-ориентированного обучения является формирование и развитие коммуникативных компетенций. Коммуникативные компетенции могут быть представлены, по мнению Л.Бахманова, в виде «языковых, дискурсивных, разговорных, прагматических, социально-лингвистических, стратегических и мыслительных компетенций» [114].

Коммуникативная компетенция также может пониматься как:

- знание правил языка (грамматическая компетентность);
- знание правил диалектной речи (социально-лингвистическая компетентность);
- знание правил выстраивания смысла высказанного (дискурсивная компетентность);
- знание правил установления контакта с собеседником (стратегическая компетентность);

Основной компетенцией в коммуникативно-ориентированном обучении является лингвистическая компетенция, которая подразумевает речемыслительную деятельность на иностранном языке. Способность адаптации речесмысловых процессов к конкретным ситуациям общения, умения передавать коммуникативный смысл высказывания является прагматической компетенцией. Ее усвоение зависит от владения учащимися адаптивными умениями использовать иностранный язык в ситуациях общения. Также можно выделить когнитивную компетенцию, которая способствует моделированию речемыслительных процессов.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку способствует социализации учащихся. Методико-дидактические условия организации общения способствуют возможности реализации аутентичного коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку. Данная модель обучающего процесса подразумевает осуществление речевого взаимодействия в естественных условиях и на учебном материале «взятом из жизни». Для развития коммуникативной компетенции важно не только создание ситуаций имитации жизненных ситуаций для усвоения языкового материала учащимися, но и осуществление ими конкретных коммуникативных действий.

Такие упражнения позволяют реализовать коммуникативные навыки в ситуации «аутентичности» применения английского языка в учебных ситуациях. Необходимо создавать среду для выполнения упражнений речевого взаимодействия. Как размещаются ученики в классе влияет на их успешность взаимодействия (по рядам, «подковой», парами и малыми группами). Важно обратить внимание на организацию речевого взаимодействия студентов. Выделим виды организации речевого взаимодействия:

а) сотрудничество всех участвующих в решении коммуникативных задач;
б) объединение вариантов информации участников коммуникации, при условии имеющихся различий вариантов. Речевое взаимодействие учеников организуется при помощи заданий, характеризующихся:

- «информационным неравенством» участвующих в коммуникации (information gap);
- проблемными речевыми ситуациями;
- организацией ролевого взаимодействия учащихся;
- спонтанным общением учащихся на иностранном языке. Коммуникативно-ориентированное обучение должно осуществляться в рамках осуществления принципа доступности обучения иностранному языку

Коммуникативная направленность как основной принцип обучения иностранному языку основана на активном участии учащихся в коммуникации на иностранном языке.

Это подразумевает активное участие учеников во всех этапах обучения. Общение на иностранном языке определяет коммуникативно-ориентированный подход в обучении и методы, соответствующие этому подходу. Коммуникативная цель овладения языком как средством социального взаимодействия связана с необходимостью овладения устной и письменной формой общения.

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.

В изучении иностранного языка при организации образовательного процесса используется внедрение медиапространства. 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 явной временной отсроченности в процессе передачи сообщений (в случае, когда общение невозможно в режиме реального времени).

При применении 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.

В соответствии с этим принципом учитель отбирает языковой материал, организует ситуации общения, определяет необходимые умения и средства для осуществления общения. Таким образом, коммуникативно-ориентированный подход требует особых методических приемов и организационных форм коммуникации на иностранном языке. Коммуникативный принцип подразумевает определенные педагогические условия по организации общения при обучении иностранному. (рис. 2.2).



Рис. 2.2 Коммуниктивная направленность в преподавании иностранного языка.

Обратим внимание на особенности восприятия речи в диалоге и общении, на специфику создания коммуниктивного высказывания, проанализируем изложение мысли письменно. Обратим внимание на особенности восприятия речи в диалоге и общении, на специфику создания коммуниктивного высказывания, проанализируем изложение мысли письменно. Исходя из особенностей восприятия иностранной речи в общении можно выделить принцип дифференцированности подхода в преподавании иностранному языку. Дифференциация касается всех уровней овладения иностранным языком: уровень устной речи и уровень письменный речи. Следует отметить, что это касается и внутреннего освоения речи как в устной, так и в письменной форме.

Современная ситуация *обучения иностранному языку характеризуется внедрением медианпространства в практику образования.* Использование телекоммуникационного речевого общения при обучении английскому язык позволяет повысить качество обучения за счет новых форм и режимом включения учащихся в образовательный процесс.

Использование телекоммуникационного речевого общения имеет как свои достоинства, так и недостатки. Экономичность представления текстового материала, его разнообразие может восприниматься как достоинство, а как недостаток – ограниченность графической и звуковой информации, отсрочка при обмене сообщениями. Эта специфика *использования медианпространства в обучении иностранному языку* ориентирует педагога на изменение методики и условий в проведения занятий, например введение интерактивного общения, представленность и подготовка текстовых и дидактических материалов.

Учитывая функции медиа-коммуникационных технологий, выделяемые различными авторами в педагогических исследованиях, можно выделить следующие возможности медиа-коммуникационных технологий:

- свободная и неограниченность доступность к нужной информации через связь с информационными базами разнообразных научных данных;
- реализация исследовательской деятельности через моделирование ситуаций в условиях мастерской или научной лаборатории;
- возможность извлекать информацию из общения, анализировать ее, технологически обрабатывать ее и повсеместно распространять;
- обмениваться разнообразной информацией для осуществления проектов, других видов совместной деятельности;
- становление культурных навыков общения, позволяющие принимать мнение другого, аргументированно убеждать, поддерживать диалог;
- организация языковой среды, создающей возможности для общения.

Благодаря медиа-коммуникационным технологиям изменяется подход в обучении иностранным языкам, который позволяет использовать широкие возможности для разнообразного общения и использования продуктивных методов обучения.

Предложенная модель обучения иностранному языку предполагает несколько блоков ее реализации. Первый блок предусматривает выявление особенности дисциплины «Английский язык» с использованием медиа-коммуникационных технологий. Использование медиа-коммуникационных технологий в учебной деятельности позволяет организовать языковую среду для общения учащихся, например, в компьютерных сетях. При этом использование английского языка реализуется в решении учебных задач, например, создания сценариев видеороликов, участие в литературных журналах, осуществление исследований в мастерских и т.д. У учащихся есть возможность реализовать межкультурное общение, осуществлять совместную деятельность учащихся.

Медиа-коммуникационные технологии, используемые педагогом в проектах, позволяют по-новому методически отработать учебный материал, уточнить специфические методы применительно к преподаванию английского языка.

Педагог может использовать различные информационные системы (Internet, BitNet, Fredmail и др.) в образовательных целях. Такие информационные системы как Electronic Bookshelf, Electronic Books, можно использовать для изучения текстов различных художественных литературных произведений. Так же эти системы могут использоваться как источники культурологической информации о странах, географических и исторических, этнографических фактах, знания по языкознанию, политике стран, изучаемого языка.

Педагог в преподавании английского языка может использовать различные электронные базы данных.

Электронный англо-русский (русско-английский) словарь для работы над лексикой и ее применением в различных ситуациях общения. Данный словарь содержит поисковую систему, которой могут пользоваться учащиеся в процессе проведения лексических игр, пользуясь соответствующими ключами и усваивая лексические структуры на разных уровнях. Также *электронная база данных* может использоваться при контроле и тестировании усвоения учащимися иностранной лексики.

Использование *страноведческой базы данных* позволят использовать культурологическую информацию о стране изучаемого языка: истории, географии, традициях, менталитете, быте и др. Данную информацию можно легко найти при помощи поисковой системы и организовать игровую, частично-поисковую учебную деятельность.

Базы данных справочного характера могут использоваться преподавателем при изучении грамматики. На занятиях обучения иностранному языку использование справочной информации позволит организовать тренировочные упражнения для отработки знаний учащихся по грамматике.

Самостоятельное изучение иностранного языка возможно при использовании *баз данных программных средств*. База данных программных средств можно тестировать уровень владения языком, подобрать необходимый программно-методический комплекс для индивидуального обучения. Благодаря базе данных программных средств можно организовать дистанционное изучение иностранному языку.

Во втором (результативном) блоке разработанной модели по итогам педагогического эксперимента ученикам было предложено презентовать индивидуальные речевые продукты, представленные в разнообразных формах: участие в телеконференциях,

дискуссиях, разнообразных диалогах, сочинение сценариев , написание электронных писем, составление планов интервью, репортажей, и др.

Совместно с педагогом учащиеся обсуждают план работы с интернет- ресурсами, разрабатывают модель использования телекоммуникаций. Анализируются особенности различных текстов из интернета, используемые на занятиях. В экспериментальной деятельности уточнялись задачи и специфика работа с этими информационными материалами. Педагог организует разнообразные виды деятельности учащихся по обработке интернет-материалов, систематизирует совместно с учащимися тексты по различным основаниям (рубрики, стили, жанры, функциональная направленность). Конечный речевой продукт может быть представлен в виде: обзора телематериалов, интервью, телерекламы, телерепортажа, сценария телепрограммы и фрагментов их проведения.

На рис.2.2 представлены некоторые формы представления конечного речевого продукта.



Рис. 2.3. Формы представленности конечного речевого продукта

Использование текстов из Интернета позволяет создавать разнообразные формы конечных речевых продуктов, способствующие развитию навыков и чтения: воспроизведение текста, осмысление текста, выделение главного в тексте, перевод через языковую догадку ,проведение стилистического анализа и т.п. Методика и дидактические разработки, связанные с применением в обучении иностранному языку интернет - технологий представлены в используемых в авторских статьях [73, 74, 75].Разрабатывая

методику работы, мы выделяли те аспекты работы с учащимися, которые бы развивали самостоятельность учащихся, помогали справляться с языковыми трудностями.

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.

Современным подходом в образовательном процессе по иностранному языку является культурологический подход, учитывающий культуросообразную среду. Нами был избран именно этот подход в процессе формирования лингвокультурологической компетенции учащихся (рис. 2.4).

Ведущий принцип, положенный в основу предлагаемой модели является принцип дидактической культуросообразности, учитывающий при отборе учебного материала его культурную ценность, значение в социокультурном обогащении мировоззрения учащихся с учетом интересов учеников к межкультурному общению в освещении современных вопросов и проблем.

Другим важным принципом в предлагаемой модели является принцип проблемности изучения иностранного языка: проблемное изучение языкового материала позволяет освоить коммуникативные компетенции учащихся в условиях развития

самостоятельности, активного поиска, мотивации к размышлению, упорядочивании полученной информации, ее интерпретации и использовании в культуроведческих стратегиях изучения иностранного языка .

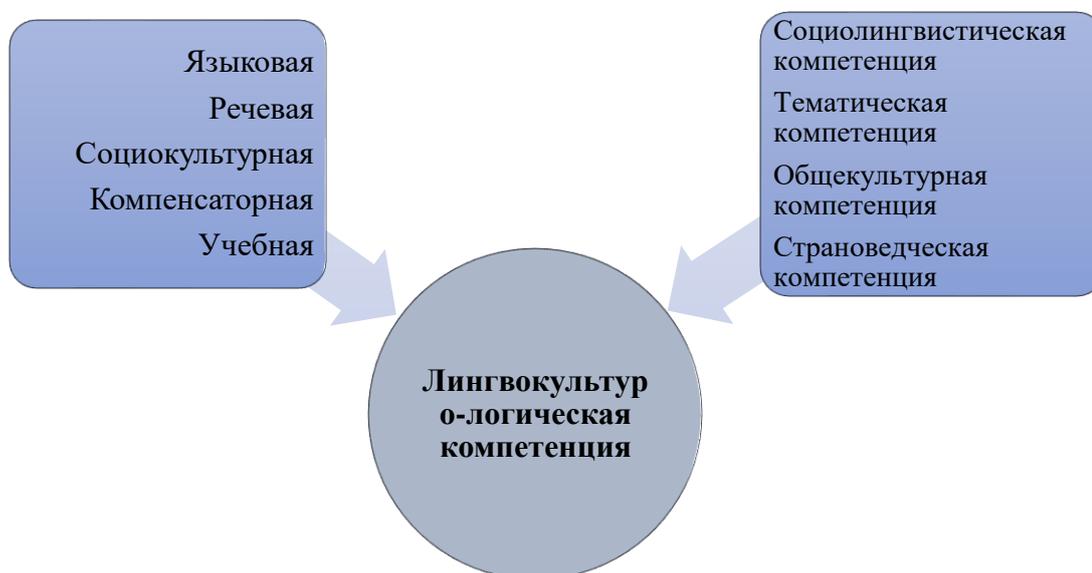


Рис. 2.4. Топологическая модель формирования лингвокультурологической компетенции учащихся

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 – 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 коммуникативных компетенций 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. Равенн 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 [124].

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 учеников 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. [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 [114]. 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 осознания 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, имеющих количественное выражение, а также различные уровни, подразумевающие комплексную диагностику. Контрольно-диагностический компонент позволяет осуществлять как комплексный, так и поэтапный 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 диагностируем, 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* коммуникативных компетенций 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 интересуются изучением английского языка, их выбор изучения английского языка был случаен. При этом отсутствуют знания о процессе общения, интереса к коммуникации, низкий ограниченный уровень умений и навыков общения, сниженная мотивация общения; неудовлетворенность и негативное отношение к коммуникативной деятельности и партнерам этой деятельности.

Средний уровень. В этом уровне у детей есть желание улучшить коммуникативные умения на иностранном языке. При этом учащиеся не владеют связной речью, у них ограничен лексический словарь; отсутствуют умения общением 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: слабо интересуется изучением иностранного языка. Этот уровень характеризуется наличием у учащихся общих знаний о процессе общения; ученики не владеют в достаточной степени умениями и навыками коммуникаций, 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 в реализации коммуникативных целей.

Являясь непростым личностным образованием, коммуникативная компетенция выявляется разными типами на различных возрастных этапах становления личности. Следовательно, можно констатировать, что проблема обучения иноязычному общению, несмотря на давний интерес к ней ученых и педагогов-практиков, и на данный момент не потеряла актуальности; многие вопросы, связанные с формированием коммуникативных компетенций учащегося в овладении иностранным языком, остаются открытыми или

нуждаются в дальнейшем исследовании.

2.3. Выводы ко второй главе

1. Компетентностный подход в обучении иностранных языков понимается в исследовании как особый метод учебно-познавательной деятельности школьников, обеспечивающий освоение учебного содержания и реализации целей в учебе при окончании задач по учебе.

2. Соблюдение педагогических условий в формировании коммуникативных компетенций школьников в игровых ситуациях на уроках английского языка возможно при:

- положительной мотивации в изучении иностранного языка в организации образовательном процессе с внедрением медиапространства.
- владении методикой проведения и организацией игровых ситуаций с учетом междисциплинарных связей в обучении английскому языку;
- возможности создавать языковое пространство межкультурной коммуникации на основе технологии проектной деятельности.

3. Коммуникативная компетенция рассматривается нами как сложное личностное образование; она имеет многокомпонентную структуру. Представленную модель сформированных коммуникативных компетенций школьников с применением игровых ситуаций на уроках по английскому языку стоит рассмотреть в целостности всех компонентов. Проведение практическое модели дает довольно глубокие и стабильные перемены в языковой подготовке ученика и его общем развитии.

4. Разработанная модель формирования коммуникативных компетенций 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 представляется в разных видах: полилог, диалог, сценарий, электронное письмо, интервью, репортаж,

телеконференции и др.

5. Формирование коммуникативных компетенций учащихся на базе иностранного языка включает такие компоненты:

– ценностно-мотивационный компонент, определяемый устойчивой потребностью в общении, соответствующим интересом к коммуникативному процессу, инициатива учеников принимать участие в коммуникативной активности, наличием ценностных жизненных принципов и ориентиров в сфере общения;

– когнитивно-содержательный компонент обуславливается важностью вооружения учеников системой знаний, необходимых при решении задач по английскому языку, одновременно должно быть обеспечено развивающее обучение;

– рефлексивно-эмоциональный компонент, отвечающий за эмоционально-волевую сферу личности, способность овладеть собственным эмоционально-чувственным состоянием;

– контрольно-диагностический компонент характеризуется итогом процесса развития коммуникативной компетенции учеников. Критерием называют психолого-педагогическую подготовленность учеников 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 в формировании коммуникативных компетенций в школьной практике позволило выделить нам 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 коммуникаций 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 разделе рассмотрено состояние сформированности коммуникативных компетенций 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 также методика формирования коммуникативных компетенций учащихся средствами игровых ситуаций на занятиях английского языка через включение в обучение определенных педагогических условий. Освещены результаты сформированности коммуникативных компетенций учащихся после проведения экспериментальной работы.

3.1. Изучение состояния сформированности коммуникативных компетенций 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 формировании этого сложного интегративного личностного образования.

Цель и задачи исследования определили применения следующих методов: анкетирование, наблюдение, опрос, тестирование, собеседование. В исследовании использовался 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 № 73, 81, 127, 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 коммуникативных компетенций, и контрольные группы (173 ученика), в которых обучение иностранному языку проводилось традиционно.

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

Программа констатирующего эксперимента решала следующие задачи:

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

Для оценивания направленности учебной мотивации при изучении английского языка за мотивационным критерием сформированности коммуникативных компетенций 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, написав ответ. Подсчет показателей опросника производился на основании ключа, при совпадении ответа с ключом считается один балл. Сумма всех баллов показывает вид мотивации: при высоком показателе превалирует внутренняя мотивация изучения английского языка, в случае низкого доминирует внешняя мотивация изучения предмета. Определяли степень внутренней мотивации по нормативным границам: 0–5 баллов – низкая степень; 6–14 б. – средняя; 15–20 б. – высокая.

Полученные результаты уровней внутренней мотивации учебной активности учеников в изучении языка приведены 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	11,4%	53,9%	34,7%
КГ	11,3%	54,1%	34,6%

Как видно из таблицы 3.1, внутренняя мотивация изучения английского языка присуща большинству учащихся на низком (34,7 % учащихся ЭГ и 34,6% учащихся КГ) и

среднем (53,9 % учащихся ЭГ и 54,1% учащихся КГ) уровнях, высокий уровень показали только 11,4 % учащихся ЭГ и 11,3% учащихся КГ. Констатируем тот факт, что в экспериментальных и контрольных группах процентное соотношение полученных результатов относительно внутренней мотивации учебной деятельности при изучении английского языка почти совпадает. Конкретизирование мотивов определило следующие моменты:

- 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), (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	12,1%	52,1%	35,7%
КГ	12,4%	51,8%	35,8%

Как свидетельствуют данные таблицы 3.2, отношение школьников к изучению английского языка на констатирующем этапе эксперимента оказалось таким: низкий уровень (негативное отношение) показали 35,7% учащихся ЭГ и 35,8% учащихся КГ, средний уровень (пассивное отношение) 52,1% учащихся ЭГ и 51,8% учащихся КГ, высокий уровень (положительное отношение) характерен только для 12,1% учащихся ЭГ и 12,4% 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, др.

Следовательно, мы делаем следующий вывод: 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

коммуникативных компетенций 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	16,7%	45,9%	37,4%
КГ	15,9%	46,3%	37,8

Как видно из таблицы 3.3, учащиеся 10 классов по результатам тестирования показали: низкий уровень лексикологических знаний 37,4% в ЭГ и 37,8% в КГ, средний уровень – 45,9% в ЭГ и 46,3% в КГ, высокий уровень – 16,7% в ЭГ и 15,9% 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 этапа 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 изъясняться, дискутировать. Еще одно задание предполагало активное участие учеников в составлении диалогов, проверку умения вести разговор, следить за ходом мыслей своих одноклассников и должным образом высказываться, 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 поданы 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	31,4%	40,8%	27,8 %
КГ	30,9%	41,0%	28,1%

Из табл. 3.6. видно, что на низком уровне сформированности коммуникативных навыков находится 31,4% учащихся ЭГ и 30,9% учащихся КГ, на среднем уровне – 40,8% учащихся ЭГ и 41,0% учащихся КГ, на высоком уровне – 27,8% учащихся ЭГ и 28,1% учащихся КГ.

Полученные результаты говорят о том, что в 10-х классах уровень 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 диагностики 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	16,9%	49,3%	33,8%
КГ	16,7%	48,9%	34,4%

Как видно из таблицы 3.5, низкий уровень умений невербальной коммуникации проявили 33,8% учащихся ЭГ и 34,4% 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 49,3% учащихся ЭГ и 48,9% 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 16,9% учащихся ЭГ и 16,7% 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 коммуникативных компетенций, мы пришли к выводу о том, что во время изучения английского языка, к сожалению недостаточно внимания уделяется игровым 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

(см. Приложение 6). 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	13,6%	38,8%	47,6%
КГ	13,8%	39,0%	47,2%

Как видим из таблицы 3.6, большинство учащихся проявили низкий (47,6% ЭГ, 47,2% КГ) и средний (38,8% ЭГ, 39,0% КГ) уровни коммуникативной толерантности, на высоком уровне зафиксировано по 13,6% в ЭГ и 13,8 в КГ 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	19,4%	41,2%	39,4%
КГ	19,6%	40,9%	39,5%

Как свидетельствуют результаты таблицы 3.7, низкий уровень эмпатии 19,4% учащихся ЭГ и 19,6% учащихся КГ, средний уровень – 41,2% учащихся ЭГ и 40,9%

учащихся КГ, высокий уровень – 39,4% учащихся ЭГ и 39,5% учащихся КГ. Полученные данные говорят о том, что в 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 коммуникативных компетенций.

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	20,0%	39,9%	41,1%
КГ	21,3%	39,7%	39,0%

Как видим из таблицы 3.8, низкий уровень эмоционального интеллекта проявили 41,1% старшеклассников ЭГ и 39,0% КГ, средний уровень – 39,9% учащихся ЭГ и 39,7% КГ, высокий уровень присущ 20,0% учеников ЭГ и 21,3% КГ. Это свидетельствует о том, что старшеклассники в своем большинстве не умеют сдерживать своих эмоций при общении с окружающими людьми, часто бываю 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 выявлял уровень сформированности коммуникативных знаний учащихся по английскому языку. С этой целью была разработана диагностическая карта для экспертной оценки (см. Приложение 9), 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	17,4%	48,0%	34,6%
КГ	17,6%	48,1%	34,3%

Как видим из таблицы 3.9, на низком уровне сформированности коммуникативных знаний находится 34,6% учащихся ЭГ и 34,3% учащихся КГ, на среднем уровне – по 48,0% учащихся ЭГ, 48,1% учащихся в КГ группах, а на высоком уровне – 17,4% учащихся ЭГ и 17,6% учащихся КГ. На констатирующем этапе эксперимента также было проведено тестирование учеников согласно общеевропейским компетенциям. Для этого мы использовали интернет-ресурс English First. Результаты тестирования поданы в таблице 3.10.

Таблица 3.10. Результаты уровней владения учащимися английским языком на констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	15,0%	52,6%	32,4%
КГ	14,8%	52,9%	32,3%

Как свидетельствуют данные таблицы 3.10, результаты тестирования уровня владения английским языком согласно общеевропейским компетенциям, оказались такими: низкий уровень показали 32,4% учащихся ЭГ и 32,3% учащихся КГ, средний уровень – 52,6% учащихся ЭГ и 52,9% учащихся КГ, высокий уровень – 15,0% учащихся ЭГ и 14,8% учащихся КГ. Для определения уровня сформированности коммуникативных

компетенций учащихся были рассчитаны среднеарифметические расчеты результатов, полученных по всем критериями. Полученные данные уровня сформированности коммуникативных компетенций на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 3.11.

Таблица 3.11. Результаты уровней сформированности коммуникативных компетенций английского языка учащихся на констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	17,3%	46,2%	36,5%
КГ	17,4%	46,7%	35,9%

Как видим из таблицы 3.11, уровни сформированности коммуникативных компетенций в обеих группах оказался практически одинаковым: низкий уровень показали 36,5% учащихся ЭГ и 35,9% учащихся КГ, средний уровень – 46,2% учащихся ЭГ и 46,7% учащихся КГ, высокий уровень – 17,3% учащихся ЭГ и 17,4% учащихся КГ. Наглядно полученные результаты уровней сформированности коммуникативных компетенций у старшеклассников представлены на рис. 3.1.

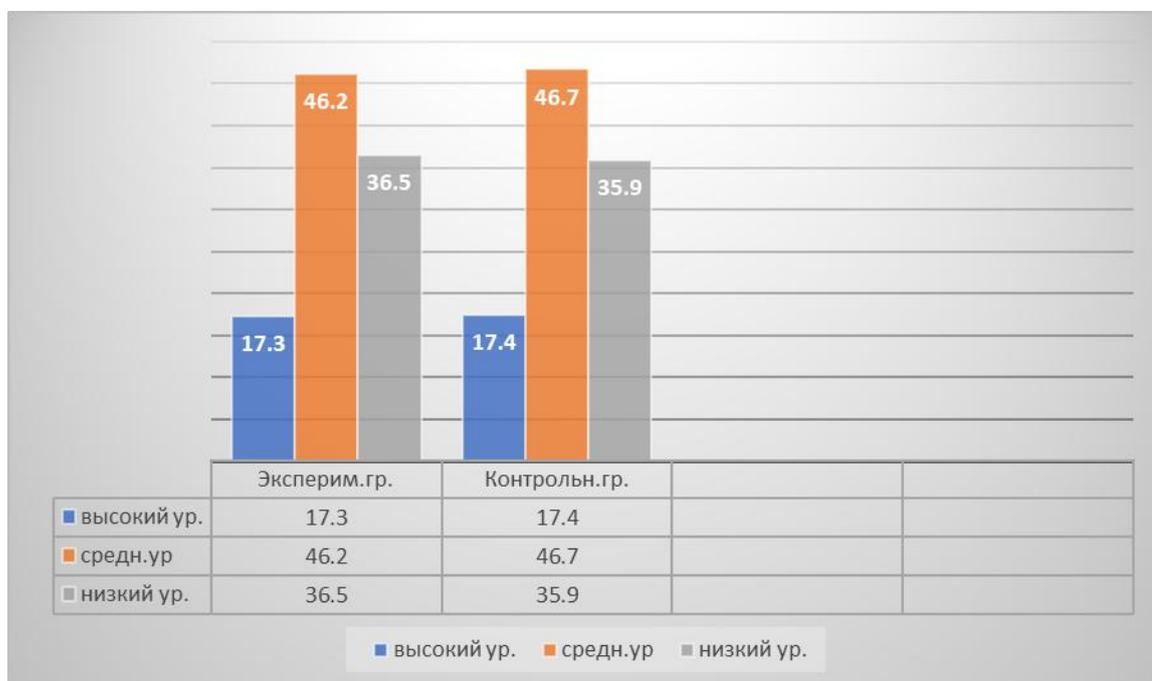


Рис. 3.1. Результаты уровней сформированности коммуникативных компетенций английского языка учащихся старших классов на констатирующем этапе эксперимента

Как видно на рис. 3.1, результаты уровней сформированности коммуникативных компетенций 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. Для повышения уровня сформированности коммуникативных компетенций школьников была разработана экспериментальная методика, подразумевающая внедрение в учебный процесс педагогических условий, с включением игровых ситуаций на занятиях английского языка.

3.2 Методика внедрения игровых ситуаций на занятиях английского языка

Экспериментальная работа основывалась на демократическом стиле взаимодействия, позитивном эмоциональном состоянии субъектов образовательного процесса, обеспечение определенной коммуникативной среды. Перед нами стояла задача повысить уровень мотивации учащихся к изучению английского языка. Низкая коммуникативная культура учащихся объясняется тем, что в усвоении учебного материала преобладал репродуктивный характер. Развитие коммуникативной компетентности связано с формированием социокультурных и социолингвистических представлениями учеников.

Основная задача изучения иностранного языка в общеобразовательных школах заключена в развитии у учеников коммуникативной компетенции, основой для которой становятся коммуникативные способности, развитые на базе языковых знаний и навыков. Развивается коммуникативная компетенция на основе социокультурных и социолингвистических знаний, умений и навыков, дающие возможность войти человеку в иное общество и социализироваться в нем.

Методика формирования коммуникативной компетенции учащихся с помощью игровых ситуаций на этапе формирующего эксперимента состояла из трех этапов: отправного, информационного, методического.

На первом, отправном этапе реализовалось первое педагогическое условие – положительная мотивация в изучении иностранного языка при использовании в образовательном процессе медиапространства. На втором, информационном этапе осуществлялось второе педагогическое условие – внедрение методики проведения и организации игровых ситуаций, с использованием междисциплинарных связей в преподавании английского языка. На третьем, методическом этапе было внедрено третье педагогическое условие – создание естественной языковой среды межкультурного

общения на основе технологии проектной деятельности.

На первом, отправном этапе происходило обогащение речи учащихся иностранной лексикой; создавались условия для проектирования вариативных речевых ситуаций на иностранном языке, развивалось умение создавать диалоги, монологи, полилоги,

Второй, информационный этап был связан с развитием коммуникативных умений учащихся. Школьников строили тематические диалоги, полилоги, вели дискуссии на предложенные программой темы, круглые столы. В исследовании использовался опыт лучших учителей-практиков и разработанную нами систему заданий (см. Приложение 10, 11, 12). Приведем некоторые примеры. Регулярно использовались вопросно-ответные упражнения, целью которых является получение информации. Вопросы инициируют коммуникацию и направлены на собеседника, требуют активности. Вопросы побуждали школьников использовать не только предоставленный им дидактический материал (лексику, текст, рисунок), но и активно практически применять знания, использовать субъективный опыт в общении.

На каждом уроке проводилась речевая разминка при помощи вопросно-ответных упражнений. Но, чтобы ученики не «привыкли» к вопросам и не относились к ним формально, менялись, ставить новые вопросы и при помощи них вводилась новая лексика. Работа велась по подгруппам (фронтально-последовательная форма работы), по парам (индивидуальное подключение), с отдельными учениками. Коммуникативная направленность вопросов зависела от обстоятельств, цели и этапа урока.

Мы пришли к выводу, что:

а) вопросно-ответные упражнения являются мобильной, простой коммуникативно-ориентированной формой работы, позволяющим развивать навыки устной речи;

б) Репликовые упражнения, когда учащиеся самостоятельно создают высказывание в свободно выбираемой форме с использованием усвоенного речевого материала, 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 – эффективные приемы той работы, которая позволяет сформировать у школьников умения вести беседу, участвовать в диалоге;

в) речевые упражнения проводились преимущественно на этапе закрепления и направлялись на снятие иноязычной речевой неуверенности учеников, устранении у них барьеров общения. Установление полноценного контакта с учениками экспериментальной

подгруппы позволяло не только привлечь их внимание, но побудить их к участию в учебно-познавательной деятельности. Разговорные темы носили разнообразный характер, ученикам предоставлялся выбор ролей и речевых стилей, создавались непринужденные ситуации, помогающие проведению беседы. Совершенствовались на уроках у учащихся умения непринужденно вести разговор.

Третий, методический этап ставил целью закрепление полученных коммуникативные умения по использованию английской речи. Происходило стимулирование творчества 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 использовались различные игровые технологии, например: *Кластеры*. Кластер – извлечение смысловых элементов текста и их графическое структурное упорядоченное изображение.

Концептуальное колесо- подбор синонимов к слову, находящегося в центре понятийного «колеса» с последующей записью их в сектора «колеса».

Синквейн. Малая поэтическая форма, состоящая из нескольких строк. Создание синквейна – выделение основного из массива информации и интерпретация его в сжатой художественной форме.

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

Небольшое эссе на пять минут. Выполняется по задачам: записать, что узнали по теме; спросить: «Что еще непонятно?».

Коллаж – используется как средство создания образа иноязычной действительности. Создается последовательное наращивания на определенное ключевое понятие лексического фона, который семантизируется и усваивается. 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 – ознакомление с кейсом (прочтение профессионального узконаправленного оригинального текста, возможно при незначительных сокращениях и адаптации, переводе), индивидуальный поиск решения (внутренняя монологическая англоязычная речь), аналитический процесс обстоятельств в течение урока (монолог и диалог, подготовленная и спонтанная речь, включая на английском языке). Являясь сложным и эффективным способом научения, кейс-метод не считается универсальным. Он эффективен при объединении с другими способами научения иностранному языку, так как он сам не закладывает требовательного 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. Кукла как персонаж воплощает конкретные человеческие черты, которые будут основой обсуждения, целенаправленной организации речи учащихся на уроке. Кукла может стать особенной формой ролевой игры с некоторыми особенностями. Предложим некоторые функции куклы на занятиях:

– кукла – маска. Кукла, символизирующая определенные характерные черты, которые можно использовать в обсуждении и диалоге. Упрямый осел отказывает, хитрая лиса обращается с просьбой к другому, медленный медведь Капризная кукла, ленится и не хочет выполнять необходимые требования, при этом тренируем употребление модальных глаголов;

– Кукла – стимул. Незнакомая кукла вызовет расспросы, включит учащихся в диалог. Присутствие куклы стимулирует к диалогу – расспросу. После диалога следует обсуждение того, что ученики узнали о кукле;

– Кукла – ребенок. Учащимся предлагается воспринимать куклу как ребенка, которому нужно объяснять, как себя вести в определенных ситуациях. Например «Скажите кукле, чтобы она теплее оделась, потому что погода ветреная и холодная». Такую работу можно проводить в парах. Индивидуальное время говорения на иностранном языке значительно увеличивается

–Кукла – третье лицо. Учащимся предлагается воспринимать куклу как умелую, знающую, опытную. В парах дети обсуждают то, что что умеет кукла. Также предлагается пойти в кино, магазин, к врачу, в библиотеку. При использовании куклы учащиеся учатся строить сюжетные цепочки реплик. Урок приобретает коммуникативную направленность. Таким образом, кукла – это специфичный, динамичный вид наглядности на занятии. Ролевые игры с куклой делают разнообразным урок, сосредоточивают внимание детей, повышает мотивацию речи на иностранном языке

Игровые ситуации в парах. Приведем примеры таких игровых ситуаций.

1. Ситуация на рынке. Покупатель хочет успеть выбрать фрукты до окончания

рабочего дня. С трудом успеваает.

2. Домашняя ситуация. Ребенок просыпается, делает утренние процедуры и готовится на занятия. Когда увидел время, понял, что может опоздать, очень быстро одевается и бегом выходит из квартиры.
3. Ситуация домашняя. После ужина старший брат смотрит телевизор, а сестричка просит почитать сказку. Игровые ситуации в малых группах. Групповое деление в классе на 3-4 школьника.

В каждой группе только один получает карточку с описанной ситуацией и должен показать изображенное мимикой и жестами. Остальные должны определить, ограничиваясь общими вопросами: какое событие он изображает, где происходят события, в какое время они происходят. К примеру, преподаватель вручил школьнице карточку по первой ситуации. После воспроизведения школьницей ситуации, школьники задают уточняющие вопросы.

Данная игра очень проста, поэтому ее можно использовать для начинающих в изучении иностранного языка. Замечания и реплики могут быть ограничены общими вопросами и короткими ответами на них, а также предложениями в Present Indefinite или Present Continuous. Победителем станет наиболее активный и первый отгадавший что, где и когда случается в изображениях игрока.

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: клиент, одноклассник, прохожий, и др., Ученики общаются и выступают в игровой ситуации от себя как партнер этого персонажа. Также можно обращаться к социально-фиксированным ролям – продавца, врача, космонавта и др. Заметим, что использование таких ролей больше подходит для ситуаций, находящихся в основании малого шагового действия, для которого на уроке школьникам предлагают различные роли: продавца и покупателя, учителя и родителя, др. Школьникам показывают сюжетные изображения, фильм. Далее они в роли персонажей с изображения меняются фразами на основе ситуации.

Игровые ситуации требуют активизации мыслительной деятельности учащихся, приближают учебный диалог к естественному. Отталкиваясь от задачи беседы с учетом

специфичности партнера, все субъекты разговора выбирают общую программу собственных фраз, и после в процессе беседы избирается специфика следующей фразы. Игровая ситуация направлена на увеличение коммуникативной потребности, побуждающая реально важные для ученика мотивы, цели и взаимодействия. В этих целях формулировка задания включает коммуникативно-психологическую установку; одномодульную – модального согласия; разно-модульную.

Обучение диалогической речи. Диалогическая речь мотивируется наглядностью, текстами, прослушанными или прочитанными, просмотренными фильмами, слайдами. Учитель, к примеру, проецирует на экран слова отца, сказанные ребенку (или стимулирующие реплики) и тем самым предлагает включиться в беседу. Целью учеников станет подборка реагирующих фраз, которые подойдут по смыслу для формирования диалога. Для этого организуется парная работа. В процессе деятельности учеников преподаватель в наблюдении за ними, помогает тем, кому помощь нужна, для проверки выбирает до трех пар. Диалоги можно драматизировать, что стимулирует активность работы с текстом. Диалогическая речь развивается также на основе предлагаемого педагогом текста. Если есть необходимость, даются опоры в виде вопросов.

Диалогическая речь мотивируется просмотром видеофильмов, общением с педагогом и классом: что они узнали, как оценили передачу, что понравилось. Можно привести пример, где дети смотрят фильм и обсуждают его.

Деятельность по изображениям с усложненной неразвернутой ситуацией. Речевое развитие учеников происходит на основе использования изображений. Чтобы активизировать языковое содержание в повторении темы и развить навыки и умения аудирования, оптимизировать диалогическую и монологическую речь учеников педагог использует изображения с неразвернутой ситуацией. Обучение картинок в учебно-методическом комплексе характеризуется тем, что используя приемы работы с материалами учебно-методического комплекса, творчески подходят к разворачиванию ситуации, изображенной на картинке. Поэтому изображенная ситуация трансформируется в различные варианты ее обсуждения, связанные с индивидуальными интересами и возможностями учеников. Учитель опирается в речевом развитии учащихся на их фантазию, вымысел при усвоении языкового материала при обсуждении изображений ситуаций.

Выбирая способы работы, педагог опирается на задачи, поставленные на уроке. Используя разнообразные формы работы над речевой деятельностью по изображениям как с простой, так и с усложненной ситуацией, педагог снижает монотонность и пробуждает

инициативное иноязычное речетворчество школьников в процессе обсуждения индивидуально воспринятых изображенных ситуаций. Рекомендуется использовать следующие виды деятельности по изображениям ситуаций:

1) Учитель с целью улучшения восприятия английской речи создает установку на творческий домысел, когда учащиеся составляют новые варианты ситуации, предложенные на изображении.

2) Учитель создает условия для возникновения вопросов у школьников по картинке альтернативных вариантов ситуаций.

3) Работа парами. Эта работа может иметь варианты: беседа о людях, на изображениях; развертывание варианта ситуации; сочинение предполагаемого диалога, который мог бы произойти в изображенной ситуации. После работы в парах, предлагается разыграть в классе другую ситуацию между детьми.

4) Цепочка составления рассказа по изображаемой ситуации учениками.

5) Обсуждение составленных рассказов учениками на основе изображения ситуации.

Ученики узнают и запоминают схему изображенной неразвернутой ситуации, которую они обсуждали на уроке, а в задании на дом составляют творческий рассказ, развивающий ситуацию через домысел, или рассказ от лиц, изображенных на картинке, включая и диалог между ними.

Работая с этим видом наглядности, педагог активизирует тот языковой материал, который частично был забыт или превышает его знания усвоенного, но нужный ученикам для творческого развертывания изображенной ситуации.

При этом использование одного и того же изображение можно использовать в разных классах при разных этапах усвоения. Переходя из подросткового возраста к старшему возрасту у учащихся повышается интерес к взаимодействию в общении, в котором расширяются представления учеников об окружающем мире, расширяется их жизненный опыт, подготавливающий партнеров взаимодействия к их будущим социальным ролям. Наиболее продуктивным видом этого общения является имитационная игра. Имитационная игра применяется для задач формирования у учащихся социально-личностной зрелости, моральных и нравственных убеждений, воспитания идейно-мировоззренческой устойчивости. На основе изученного передового опыта, научной, методической литературы, нами 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 пытались сделать 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	Урок-заочная	Обобщающее повторение

	языки в жизни человека	экскурсия	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

Приведем примеры заданий, которые используются на занятиях по иностранному языку с целью развития познавательного интереса учащихся старших классов.

Карточка №1

Возьмите и у известного кинорежиссера интервью. Выясните, какие фильмы он снял, поинтересуйтесь над он сейчас работает, выясните информацию о кинофестивалях, поинтересуйтесь его планами, спросите о его рабочем дне, студии, где он работает, каких актеров он снимал

Карточка №2

Задайте вопросы известному художнику (возьмите у него интервью).

Выясните в каком жанре он работает. Узнайте в каких выставках участвовал, поинтересуйтесь тематикой его картин, каковы его творческие планы.

Карточка №3

Задайте вопросы космонавту (возьмите у него интервью).

Выясните информацию о его полетах, какова подготовка к полету, каковы основные цели исследования космоса, об успехах современной космонавтики, поинтересуйтесь планами

Карточка №4

Проинтервьюируйте члена городской мэрии.

Выясните планы на будущее в развитии городской структуры, какова реализация генерального плана строительства города, каковы планы в развитии культурного сектора, выясните что волнует в бытовом обслуживании, есть ли удовлетворенность работой городского транспорта, что нового в городской торговле.

Карточка №5

Задайте вопросы спортсмену-рекордсмену (возьмите у него интервью).

Расспросите о виде спорта, в котором он является рекордсменом, спросите, как проходят тренировки, что он думает о соревнованиях, в которых победил, каковы его личные планы, поинтересуйтесь как спорт сопрягается с личной жизнью

Карточка №6

Вы интервьюируете учителя английского языка, вернувшегося из поездки по Великобритании. Поинтересуйтесь маршрутом поездки, расспросите о посещенных достопримечательностях, спросите о встречах, состоявшихся в течение, попросите обменяться общими впечатлениями о стране, об интересных моментах поездки.

Выделим подсистемы упражнений:

- *по аудированию.* Эта подсистема также состоит из трех групп игровых упражнений:

(по формированию слухо-произносительных, лексических и грамматических навыков аудирования; для подготовки к аудированию текстов; по непосредственному аудированию текстов).

-по обучению говорению.

Эта подсистема также состоит из трех комплексов:

- упражнения по формированию репродуктивных навыков говорения (произносительные, лексические и грамматические навыки говорения);

- упражнений по развития умений диалогической речи (диалогическое единство, микродиалог, собственного диалога на основе текста);

- формирования речевых грамматических навыков;

-по развитию умений диалогической речи;

- по развитию умений монологической речи;

Следует отметить, что упражнения по развитию монологической речи являются комплексным, потому что оно одновременно способствует как развитию монологической речи, так и аудированию, совершенствует умение понимать основную мысль текста. По обучению говорению – эти игровые упражнения 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.

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.

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).

Визуализация, анимационные компоненты активизирует познавательную деятельность учащихся, повышает учебную мотивацию к изучению фактического материала по предмету. Разнообразные каналы передачи информации ведут к лучшему восприятию информации, оптимизируют формирование коммуникативных умений.

Задания можно разделить на несколько блоков. В первом блоке содержатся задания по усвоению знаний, связанных с умениями общаться, по осознанию возможности коммуницировать. В этом блоке широко применяются задания, предполагающие применение ИКТ. Например, учащимся предлагаются фотографии людей, по которым нужно описать состояние человека. Можно предложить данное преобразование визуальной информации вербальное описание состояния личности сделать с точки зрения пессимиста и оптимиста. Для выполнения этого задания подбираются пары учащихся.

Так же можно предложить задания с использованием ролей передать информацию невербально или договориться о чем-то. В процессе решения этого задания, кроме речи, развиваются способности выражать информацию через мимику, пантомимику и др.

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 определенной тематике.

Создавая игровые ситуации, часто используют картинки, просят описать ситуации, придумать инструкции.

В качестве примера рассмотрим тематическое занятие по английскому языку «Погода».

Обсуждение игры, оценивание участия в игре, важна тактичность, особенно в рассматривании итогов первой ролевой игры. Негативная оценка учеников неизбежно привела бы к снижению их активности. Поэтому начинать стоит с рассматривания позитивных пунктов и после переходить к отрицательным.

Для многих исследователей целесообразность будет в проведении игры на заключительной стадии работы с лексикой по тематике, так как игра позволяет применять новые знания в ситуации на практике. Есть много игр, благодаря которым школьное усвоение новой лексики станет увлекательным занятием. Игры имеют разнообразие и коммуникативную направленность, поэтому их можно использовать на любой стадии изучения лексики иностранного языка. На начальной стадии обучения лексики они в виде игровых упражнений, облегчающих запоминание новых слов. На заключительной стадии применимы ролевые игры и игровые ситуации, приводящие к основной задаче изучения новой лексики – использованию её в связной речи. В целом игровые формы обучения актуальны и на начальном, и на продвинутой стадии изучения, так как они активируют познавательные процессы учеников, увеличивают мотивацию к изучению иностранного языка. Определенно стоит отметить, что игровые методики формируют довольно естественные ситуации общения между учениками в образовательном процессе.

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 коммуникативных компетенций учащихся в игровых ситуациях на занятиях 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	Констатир.	11,4%	53,9%	34,7%
	Контрольн.	20,6%	60,8%	18,6%
КГ	Констатир.	11,3%	54,1%	34,6%
	Контрольн.	11,9%	53,9%	34,2%

Как видно из таблицы 3.13, результаты внутренней мотивации изучения английского языка в обеих группах различны: высокого уровня достигли 20,6% учащихся ЭГ (было 11,4%) и 11,9% учащихся КГ (было 11,3%), среднего уровня – 60,8% учащихся ЭГ (было 53,9%) и 53,9% учащихся КГ (было 54,1%), на низком уровне осталось 18,6% учащихся ЭГ (было 34,7%) и 34,2% учащихся КГ (было 34,6%).

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 коммуникативных компетенций 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 27,3% учащихся ЭГ (было 12,1%) и 12,1% учащихся КГ (было 13,2%), средний уровень – 59,8 % учащихся ЭГ (было 52,1%) и 52,3% учащихся КГ (было 51,8%), на низком уровне осталось 12,9% учащихся ЭГ (было 35,7%) и 34,5% учащихся КГ (было 35,8%).

Таблица 3.14. Сравнительные результаты уровней отношения учащихся к занятиям английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	12,1%	52,1%	35,7%
	Контрольн.	27,3%	59,8%	12,9%
КГ	Констатир.	12,4%	51,8%	35,8%
	Контрольн.	13,2%	52,3%	34,5%

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 треть 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 12,9% 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 коммуникативных компетенций 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.	16,7%	45,9%	37,4%
	Контрольн.	30,6%	57,1%	12,3%
КГ	Констатир.	15,9%	46,3%	37,8%
	Контрольн.	17,1%	48,5%	34,4%

Как видно из таблицы 3.15, по завершении формирующего эксперимента учащиеся 10 классов по результатам тестирования показали такие уровни: высокий – 30,6% учащихся ЭГ (было 16,7%) и 17,1% учащихся КГ (было 15,9%), средний – 57,1% учащихся ЭГ (было 45,9%) и 48,5% учащихся КГ (было 46,3%), на низком уровне осталось 12,3% учащихся ЭГ (было 37,4%) и 34,4% учащихся КГ (было 37,8%).

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 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 по английскому языку у 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	Констатир.	31,4%	40,8%	27,8 %
	Контрольн.	34,1%	49,2%	16,7%
КГ	Констатир.	30,9%	41,0%	28,1%
	Контрольн.	31,2%	41,6%	27,2%

Как видно из таблицы 3.16, результаты уровней сформированности коммуникативных умений английского языка у учащихся на контрольном этапах эксперимента различны в обеих группах: высокого уровня достигли 34,1% учащихся ЭГ (было 31,1%) и 31,2% учащихся КГ (было 30,9%), среднего уровня – 49,2% учащихся ЭГ (было 40,8%) и 41,6% учащихся КГ (было 41,0%), на низком уровне осталось 16,7% учащихся ЭГ (было 27,8%) и 27,2% учащихся КГ (было 28,1%).

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.	16,9%	49,3%	33,8%
	Контрольн.	38,7%	52,8%	16,2%
КГ	Констатир.	16,7%	48,9%	34,4%
	Контрольн.	20,8%	52,6%	26,6%

Как видно из таблицы 3.17, уровней сформированности умений невербальной коммуникации английского языка учащихся повысились в обеих группах: высокого уровня достигли 38,7% учащихся ЭГ (было 16,9%) и 20,8% учащихся КГ (было 16,7%), среднего уровня – 52,8% учащихся ЭГ (было 49,3%) и 52,6% учащихся КГ (было 48,9%), на низком уровне осталось 16,2% учащихся ЭГ (было 33,8%) и 26,6% учащихся КГ (было 34,4%).

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 у 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.	13,6%	38,8%	47,6%
	Контрольн.	36,5%	49,2%	14,3%
КГ	Констатир.	13,8%	39,0%	47,2%
	Контрольн.	15,0%	40,2%	44,8%

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 36,5% учащихся ЭГ (было 13,6%) и 15,0% учащихся КГ (было 13,8%), среднего уровня – 49,2% учащихся ЭГ (было

38,8%) и 40,2% учащихся КГ (было 39,0%), на низком уровне осталось 14,3% учащихся ЭГ (было 47,6%) и 44,8% учащихся КГ (было 47,2%).

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 была 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.	19,4%	41,2%	41,2%
	Контрольн.	25,7%	45,5%	28,8%
КГ	Констатир.	19,6%	40,9%	39,5%
	Контрольн.	21,2%	44,8%	34,0%

Как свидетельствуют результаты таблицы 3.18, результаты высокий уровень высокий уровень проявления эмпатии показали 25,7% учащихся ЭГ (было 19,4%) и 21,2% учащихся КГ (было 19,6%), средний уровень – 45,5% учащихся ЭГ (было 41,2%) и 44,8% учащихся КГ (было 40,9%), на низком уровне осталось 28,8% учащихся ЭГ (было 41,2%) и 34,0% учащихся КГ (было 39,5%).

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 коммуникативных компетенций. 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.	20,0%	39,9%	41,1%
	Контрольн.	24,4%	42,0%	33,6%
КГ	Констатир.	21,3%	39,7%	39,0%
	Контрольн.	23,4%	42,1%	34,5%

Как видим из таблицы 3.20, результаты уровней проявления эмоционального интеллекта старшеклассников после формирующего этапа эксперимента изменились незначительно: высокого уровня достигли 24,4% учащихся ЭГ (было 20,0%) и 23,4% учащихся КГ (было 21,3%), среднего уровня – 42,0% учащихся ЭГ (было 39,9%) и 42,1% учащихся КГ (было 39,0%), на низком уровне осталось 33,6% учащихся ЭГ (было 41,1%) и 34,5% учащихся КГ (было 39,0%).

Полученные результаты в экспериментальной группе свидетельствуют о том, что на уроках игровые коммуникативные ситуации отчасти способствовали формированию культуре эмоций у школьников, умению понимать эмоции людей и способности 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 и умений по английскому языку учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	17,4%	48,0%	34,6%
	Контрольн.	26,1%	57,9 %	16,0%
КГ	Констатир.	17,6%	48,1%	34,3%
	Контрольн.	18,9%	52,8%	28,2%

Как видно из таблицы 3.21, результаты уровней сформированности коммуникативных знаний английского языка у учащихся выросли в обеих группах: высокого уровня достигли 26,1% учащихся ЭГ (было 17,4%) и 18,9% учащихся КГ (было 17,6%), среднего уровня – 57,9% учащихся ЭГ (было 48,0%) и 52,8% учащихся КГ (было 48,1%), на низком уровне осталось 16,0% учащихся ЭГ (было 34,6%) и 28,2% учащихся КГ (было 34,3%).

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.	17,4%	48,0%	34,6%
	Контрольн.	25,8%	58,5%	15,7%
КГ	Констатир.	17,6%	48,1%	34,3%
	Контрольн.	17,7%	50,6%	31,7%

Как видно из таблицы 3.22, результаты уровней владения учащимися старших классов английским языком после проведения экспериментальной работы оказались такими: высокого уровня достигли 25,8% учащихся ЭГ (было 17,4%) и 17,7% учащихся КГ (было 17,6%), среднего уровня – 58,5% учащихся ЭГ (было 48,1%) и 50,6% учащихся КГ (было 48,1%), на низком уровне осталось 15,7% учащихся ЭГ (было 34,6%) и 31,7% учащихся КГ (было 34,3%).

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 коммуникативных компетенций учеников.

Для определения уровня сформированности коммуникативных компетенций учащихся на занятиях английского языка были рассчитаны среднеарифметические расчеты результатов, полученных по всем критериями. Сравнительные данные уровней сформированности коммуникативных компетенций в игровых ситуациях на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 3.23. Как видно из таблицы 3.23, результаты высокого и среднего уровней сформированности коммуникативных компетенций учащихся в игровых ситуациях на занятиях английского языка выросли в обеих группах: высокого уровня достигли 28,90% учащихся ЭГ (было 17,3%) и 19,0% учащихся КГ (было 17,4%), среднего уровня – 53,2% учащихся ЭГ (было 46,2%) и 47,6% учащихся КГ (было 46,7%). Снизилась показатели низкого уровня сформированности коммуникативных компетенций учащихся: на низком уровне осталось 18,5% учащихся ЭГ (было 36,5%) и 33,3% учащихся КГ (было 35,9%).

Таблица 3.23 Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативных компетенций учащихся в игровых ситуациях на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	Этапы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	Констатир.	17,3%	46,2%	36,5%
	Контрольн.	28,9%	53,2%	17,9%
КГ	Констатир.	17,4%	46,7%	35,9%
	Контрольн.	19,0%	47,6%	33,3%

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 коммуникативных компетенций учеников. Полученные результаты уровней сформированности коммуникативных компетенций у учащихся в игровых ситуациях на занятиях

английского языка экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах представлены на рис. 3.2.

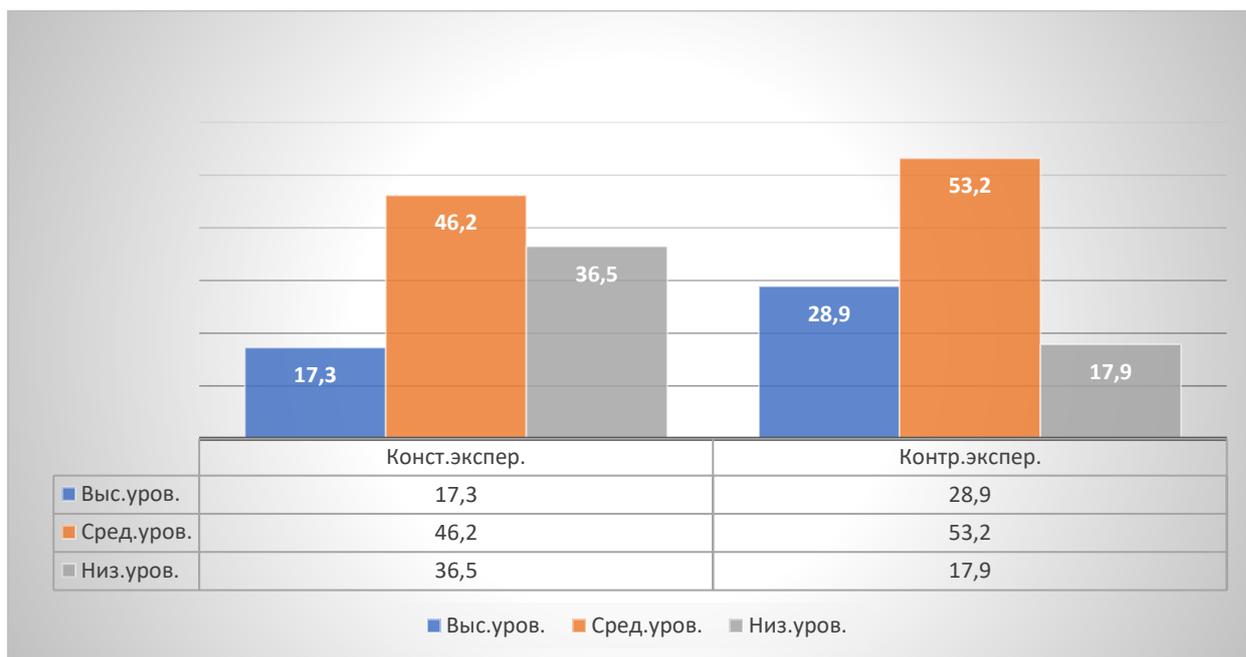


Рис. 3.2. Динамика сформированности коммуникативных компетенций учащихся на занятиях английского языка экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Как видно из рис. 3.2, в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента результаты сформированности коммуникативных компетенций значительно выросли: на высоком уровне результаты улучшились на 11,6%, на среднем уровне – на 7%, на низком уровне снизились на 18,6%.

В контрольной группе также произошли изменения в лучшую сторону. Полученные результаты уровней сформированности коммуникативных компетенций у учащихся контрольной группы в игровых ситуациях на занятиях английского языка на констатирующем и контрольном этапах наглядно представлены на рис. 3.3.

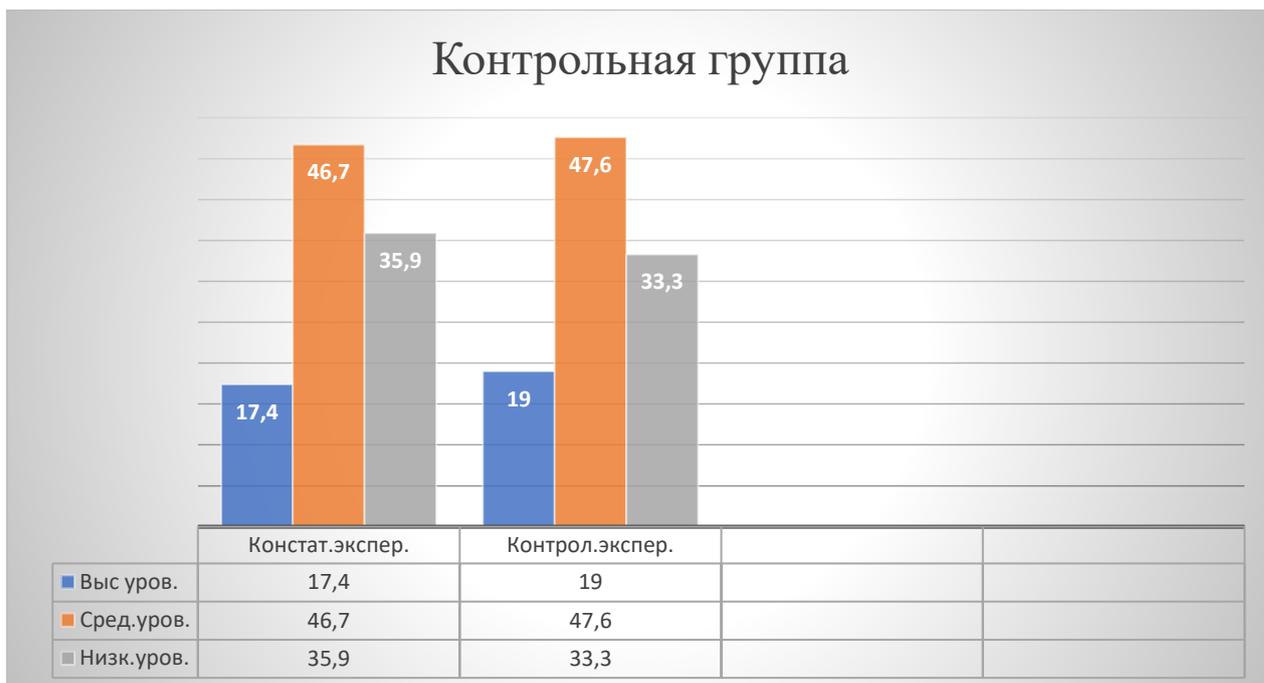


Рис. 3.3. Динамика сформированности коммуникативных компетенций учащихся на занятиях английского языка контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Как видно из рис. 3.3, в контрольной группе результаты сформированности коммуникативных компетенций также изменились: на высоком уровне результаты улучшились на 2,4%, на среднем уровне – на 0,9%, на низком уровне снизились на 2,6%.

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 коммуникативных компетенций учащихся в процессе изучения английского языка в игровых ситуациях 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 речевой коммуникации;
- удовлетворению природной непринужденной потребности в повторяемости учебной информации;
- тренировке у учеников способности выбирать подходящий образец речи, это подготавливает к речевой спонтанности в разных ситуациях.

5. Игровые ситуации создают соответствующие педагогические условия: повышают мотивацию учебной деятельности; повышают уровень активности учащихся; формируют коммуникативные возможности детей, создают благоприятную психологическую атмосферу для участников игры.

Игровая, коммуникативная, социокультурная деятельность на уроках повышает эффективность обучения, лишает его однообразия.

6. На констатирующем этапе эксперимента были получены такие результаты сформированности коммуникативных компетенций учащихся старших классов: низкий уровень показали 36,5 % учащихся ЭГ и 35,9% учащихся КГ, средний уровень – 46,2% учащихся ЭГ и 46,7% учащихся КГ, высокий уровень – 17,3% учащихся ЭГ и 17,4% учащихся КГ.

7. В основу формирующего эксперимента английского языка положены результаты констатирующего эксперимента английского языка. 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 нами 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,

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. На основе наблюдений и повторного анкетирования сделан вывод о том, что повысился уровень развития коммуникативной компетенции учащихся английского языка: высокого уровня достигли 28,9% учащихся ЭГ (было 17,3%) и 19,0% учащихся КГ (было 17,4%), среднего уровня – 53,2% учащихся ЭГ (было 46,2%) и 47,6% учащихся КГ (было 46,7%), на низком уровне осталось 18,5% учащихся ЭГ (было 36,5%) и 33,3% учащихся КГ (было 35,9%). 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 коммуникативных компетенций 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 конкретных ситуациях на практике.

Коммуникативная компетентность – это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Коммуникативные компетенции 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 *коммуникативных компетенций 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 коммуникативных компетенций 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 создавать действительной языковое пространство межкультурной коммуникации на основе технологической проективной активности.

4. Разработана и апробирована система работы по формированию коммуникативной компетенции школьников благодаря формированию игровых обстоятельств на уроках английского языка. 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 проектном режиме, в том числе с использованием информационных ресурсов и средств мультимедиа;
- 6) насыщение программных тем игровыми ситуациями.

В методике формирования коммуникативной компетенции учащихся через создание игровых ситуаций предусматривается два блока: процессуальный и результативный. Совершенствование используемых форм, методов, средств обучения, а также способов их применения. Использование мультимедийных презентаций индивидуализированного речевого продукта в разнообразных формах.

5. Экспериментальное исследование предложенной и внедренной системы изучения иностранного языка выявило статистически значимые качественные и количественные изменения в сформированности коммуникативной компетенции учащихся. В результате контрольного этапа эксперимента был сделан вывод о том, что уровень развития коммуникативных компетенций учащихся повысился: высокого уровня достигли 28,9% учащихся ЭГ (было 17,3%) и 19,03% учащихся КГ (было 17,4%), среднего уровня – 53,2% учащихся ЭГ (было 46,2%) и 47,6% учащихся КГ (было 46,7%), на низком уровне осталось 18,5% учащихся ЭГ (было 36,5%) и 19,0% учащихся КГ (было 35,9%).

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.

БИБЛИОГРАФИЯ

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. АМОШАВИЛИ, 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: Плеяди, 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. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы. В: *Иностранные языки в школе*. 2002, № 2, с. 18–21. ISSN 0130-6073. ID: 34051364.
17. 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 obuchenia inostrannym iazykam kak nauka i p.pdf](file:///C:/Users/WORK/Downloads/bim%20il%20metodika%20obuchenia%20inostrannym%20iazykam%20kak%20nauka%20i%20p.pdf).
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. 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._IGRA_I_EE_ROL_V_PSIKICHESKOM_RAZVITII_REBENKA.pdf.
36. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт, 2012. 352 с.

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. Миролубов и др. Москва: Высшая школа, 2009. 345 с. [citat 12.06.2018]. Disponibil: file:///C:/Users/WORK/Downloads/gez_ni_i_dr_metodika_obucheni_ia_inostrannym_iazykam_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-stereotipa/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.urc.ac/ru:8002/courses/Manual/inndex.html>
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_n_eposredstvennoj_ivformacii/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 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. 411 с. [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. КАГАН, М.С. *Мир общения. Проблема межсубъектных отношений*. Москва: Политиздат, 1988. 319 с. ISBN 5-250-00034-7.
74. 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_soznaniempdf.pdf
75. КАЛИМУЛИНА, О.В. Ролевые игры в обучении диалогической речи. В: *Иностранный язык в школе*. 2003, № 3, с. 17–20. ISSN 0130-6073. ID: 34480195.
76. КОЛЕСНИКОВА, И.Е. *Игры на уроке английского языка*. Минск: Народная Асвета, 1990. ISBN 5-341-00208-3.
77. КОЛОМИЕЦ, В.А. Критерии оценивания ресурсов всемирной сети. В: *Иностранный язык в школе*. 2005, № 3, с. 3–8. ISSN 0130-6073. ID: 33275025.
78. 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.
79. КОНДРАШОВА, Л.В. *Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы*. Кривой Рог: КГПУ, 2007. 474 с. ISBN 966-7406-24-5.
80. КОНДРАШОВА, Л.В., Виевская М.Г., Савченко Л.А. *Имитационно-игровое обучение в высшей школе: учебное пособие*. Кривой Рог: КГПУ, 2001. 194 с.
81. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе* / Ред. – сост. В.А. Слободчиков. Москва: Просвещение, 1986. 111 с.

82. *Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: пособие для учителя* / Под ред. Е.И. Пассова, В.В. Царьковой. Москва: Просвещение, 1993. 111 с.
83. КОНЫШЕВА, А.В. *Игра в обучении иностранному языку*. Минск: Белорусский Дом печати, 2004.
84. КОНЫШЕВА, А.В. *Английский язык. Современные методы обучения: учебное пособие*. Минск: Петра Системс, 2007. 298 с.
85. КОПТЕЛОВА, И.Е. Игры со словами. В: *Иностранный язык в школе*. 2003. № 1 С. 54–55. ISSN 0130-6073. ID: 34220309.
86. ЛЕВИНА, М.М. *Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие*. Москва: Изд. центр «Академия», 2001. 272 с. ISBN 5-7695-0733-0.
87. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Совершенствование методики обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе*. Москва, 1989. 320 с.
88. ЛИСЕЕВ, И.К., Садовский В.Н. *Системный подход в современной науке*. Москва: Прогресс-Традиция, 2004. 560 с. ISBN 5-89826-146-X.
89. ЛУМАН, Н. *Социальные системы. Очерк общей теории*. СПб.: Наука, 2007. 641 с. ISBN 978-5-02-026871-5. ISBN 3-518-57684-4.
90. ЛЯХОВИЦКИЙ, М.В. *Методика преподавания иностранных языков*. Москва: Высшая школа. 159 с.
91. 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>.
92. МАНДЕЛЬ, Б.Р. Интеллектуальная игра как компонент образовательной практики: моделирование развития профессионально значимых качеств специалиста. В: *Педагогические технологии*. 2007, № 1, с. 23–37.
93. 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>.
94. 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.

95. 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.
96. *Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях: учебник* / Под ред. С.Ю. Николаевой. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с. ISBN 966-7043-45-2
97. МИРОЛЮБОВ, А.А. *Общая методика преподавания иностранных языков: учебное пособие*. Москва: Просвещение, 2008. 310 с.
98. 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.
99. 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>.
100. НИКОЛАЕВА, С.Ю. *Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях: учебник*, изд. 2-е. Київ: Ленвіт, 2002. ISBN 966-7043-45-2.
101. *Общеввропейские Рекомендации по языковому образованию: изучение, преподавание, оценка*. Наук. ред. укр. изд. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Николаева. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
102. ПАНФИЛОВА, А.П. *Игровое моделирование в деятельности педагога: пособие для студентов педагогических вузов*. Москва: Академия, 2008. 223 с. ISBN 978-5-7695-5015-7.
103. 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.
104. ПАССОВ, Е.И. *Коммуникативный метод обучения иностранному языку*. Москва: Просвещение, 1991. 159 с. ISBN 5-09-000707-1.
105. ПАССОВ, Е.И. *Урок иностранного языка в средней школе*. Москва: Просвещение, 1988. 223 с. ISBN 5-09-001602-X.
106. 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).
107. 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

108. ПЕТРОВСКАЯ, Л.А. *Компетентность в общении: социально-психологический тренинг*. Москва: Издательство МГУ, 1998. 348 с.
109. ПИАЖЕ, Ж. Генетический аспект языка и мышления. В: *Психолингвистика*. Москва, 1984.
110. ПИТЮКОВ, В.Ю. *Основы педагогической технологии: учебно-методическое пособие*. Москва: Гном и Д, 2001. ISBN: 5-296-00176-1.
111. 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.
112. ПОЛОНСКАЯ, Т.К. Реализация компетентного подхода в обучении иностранным языкам учащихся профильной школы. В: *Педагогика и психология*. 2014, № 3, с. 76–80. Ж14642/2014/3.
113. 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.
114. 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.
115. 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>.
116. 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.
117. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Основы общей психологии*. Ч. IV. Серия «Мастера психологии». Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с. ISBN 5-314-00016-4.
118. САВЕЛЬЕВ, А.Д. Инновационное образование и научные школы. В: *Вестн. высш. шк.* 2000, № 5, с. 15–18.
119. 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.

120. САФОНОВА, В.В. *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.
121. СЕЛЕВКО, Г. Компетентности и их классификация. В: *Народное образование*. 2004, № 4, с. 138. ID: 33834040.
122. СЕЛЕВКО, Г. Игровые технологии. В: *Школьные технологии*. 2006, № 4, с. 23–33. ID: 33183774.
123. СЕЛИВАНОВА, Н.Л. *Воспитание в современной школе: от теории к практике* [online]. Москва, 2010. 211 с. [citat 09.09.2020]. Disponibil: http://intrao.ru/images/E_library_Novikovoi/Books/%D0%A1%
124. 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.
125. СКАЛКИН, В.Л. *Английский язык для общения: учебник*. Москва: История, 2009. 288 с.
126. 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.
127. 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>.
128. СТЕМПКОВСКАЯ, Е.П. *Лексика научной речи*. Москва: Русский язык, 1985. 157 с.
129. СТОЛЯРЕНКО, С.Д., Самыгин, С.И. *Психология общения*. Москва: Феникс, 2013. ISBN 978-5-222-20855-7.
130. СУХОМЛИНСЬКИЙ, В.А. *Сердце отдаю детям*. Київ: Радянська школа, 1988. 272 с. ISBN 5-330-00247-8.
131. *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.
132. **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.

133. **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.
134. **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.
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-X.
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. *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=&.
150. 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: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-teoreticheskie-osnovy-razvitiya-konstruktivizma-v-prepodavanii-estestvennyh-distsiplin>
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. [цитат 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: ІЗІН. 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 вшануванню 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. ОБЧАРУК, 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 англійском 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*. Ney 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/archive/>.
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)

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. [sɪt]

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

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?»

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)

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 странными 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)

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)

Инструкция. Ниже Вам будут предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны Вашей жизни. Пожалуйста, отметьте звездочкой 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

Отчасти 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 застреваю 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 «Самотивация» – 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.

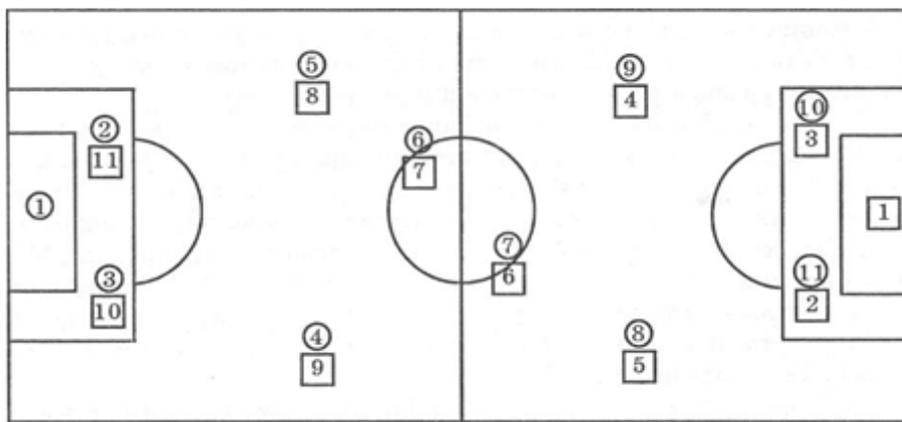
Когда мяч (фишка) попадает в игрока под № 11 любой команды, следующие футболисты обеих команд бьют по воротам соперника.

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 анотации 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 - C1

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:

PL 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 - C I

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...

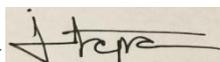
6. Home Assignment

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



2026 г.

CURRICULUM VITAE



Iskender TOPCU

Varnenskaya 3A, 65080 ODESSA (Ukraine)

+380954823838

itopcu82@hotmail.com

Turkish

01.08.1982

Male

01.09.2004 – 14.07.2011

Teacher of English and Classroom Teacher

Teaching English, preparing pupils for all-Ukrainian English Language Olympiads and International Cambridge ESOL exams (KET, PET, FCE), coordinating summer schools abroad
Lyceum Chernomorsky, Varnenskaya 3A, 65080 Odessa (Ukraine)

Education

15.07.2011 – 14.08.2012

Teacher of English and Classroom Teacher

Meridian International School, April Lane, 5A, Kyiv, 04108

Education

15.08.2012 – Current

Vice Principal, Teacher of English and Classroom Teacher

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)

Lyceum Chernomorsky, Varnenskaya 3A, 65080 ODESSA (Ukraine)

Education

11.09.2000 – 27.06.2004

Bachelor's Degree in FLE/ELT

Foreign Language Education /English Lnguage Teaching

Middle East Technical University, Dumlupinar Bulvari 1 Cankaya, 06800 ANKARA (Turkey)

02.09.2013 – 21.06.2015

Master's Degree in Education Sciences (Psychopedagogy)

Psychopedagogy

State University of Physical Education and Sport, Andrei Doga Street, 24/1, MD-2024 Chisinau (Moldova)

20.10.2015 – Current

PhD in ELT/ Education Sciences“Ion Creanga” State Pedagogical University, Ion Cgreanga Street, 1, MD-2069 Chisinau (Moldova)

Turkish

Understanding		Speaking		Writing
Listening	Reading	Written	Spoken production	Spoken interaction
A2	A2	A2	A2	A2
C1	C1	C2	C2	C2
C1	B2	B2	C1	C1

Initiator, organizer and coordinator of the annual International *5-Minute Fun Activities* Seminars, 2015-2019 in Odessa, Ukraine

LISTA PUBLICAȚIILOR AUTORULUI LA TEMA TEZEI

Articole în reviste din străinătate recunoscute

Articole în reviste de categoria B

1. **TOPCU, I.** Formarea competenței de comunicare a elevilor la disciplina Limba engleză prin intermediul jocurilor. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2022, nr. 1(131), pp. 43-46. ISSN 1810-6455. DOI: [10.5281/zenodo.6242965](https://doi.org/10.5281/zenodo.6242965)
2. **TOPCU, I.** Методика внедрения игровых ситуаций на занятиях английского языка. In: *Univers Pedagogic*. 2021, nr. 2(70), pp. 33-39. ISSN 1811-5470. DOI: [10.52387/1811-5470.2021.2.06](https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.2.06)
http://www.prodidactica.md/revista/Revista_131_Cuprins.pdf

Articole în reviste de categoria C

3. **TOPCU, I.** The impact of language games on students' communicative competence at English lessons. In: *Acta et commentationes, Științe ale Educației*, 2024. Vol. 37, nr. 3, pp. 248-254, ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636
https://revistaust.upsc.md/index.php/acta_educatie/article/view/1048/1024

Articole în culegeri științifice internaționale

4. **TOPCU, I.** Игровые ситуации как средство формирования коммуникативных компетенций учеников. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale „Perspectives of world science and education”* February 26-28, 2020. pp 427-432. ISBN 978-4-9783419-8-3
5. **TOPCU, I.** Изучение сформированности коммуникативной Компетенции учеников средством игровых ситуаций на занятиях английского языка. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи»: збірник наукових праць // О. А. Галіцан, І. А. Княжева // Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2019. pp.83-84. ISBN 978-966-644-510-3*
https://drive.google.com/file/d/1gWRKZUKc6kv4TtmnZcb_BhYqHG9veXdN/view?usp=sharing
6. **TOPCU, I.** Моделирование игровых ситуаций на занятиях английского языка. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale Teoria та практика управління педагогічним процесом. Одеса, 25-27 травня 2017. pp.55-58. ISBN 978-617-7253-73-9* https://drive.google.com/file/d/1uNw_Ak8DMHiU-7J50HzHf3w8ePz_06CW/view?usp=sharing
7. **TOPCU, I.** Дидактическая игра как средство осуществления компетентностного подхода в обучении иностранному языку. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale Cercetarea Pefagogică: Exigențe contemporane și perspective de dezvoltare. Ediția a III-a, 10-11 octombrie 2050. p. 363-369. ISBN 978-9975-48-322-3*