



## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	10
1.1 Психолого-педагогические аспекты применения геймификации в образовательном процессе современной школы .....	10
1.2 Дидактический потенциал и типология игровых методов, направленных на развитие языковых навыков и речевых умений .....	17
1.3 Специфика методической организации игрового пространства на уроках английского языка с учетом возрастных особенностей обучающихся .....	27
Выводы по первой главе .....	33
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВНЕДРЕНИЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	37
2.1 Диагностика исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции и учебной мотивации школьников (констатирующий этап) .....	37
2.2 Разработка и апробация комплекса уроков с применением лексико- грамматических и ролевых игр (формирующий этап) .....	45
2.3 Оценка результативности экспериментальной методики и анализ динамики образовательных достижений обучающихся (контрольный этап).....	56
Выводы по второй главе .....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	84
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 .....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 .....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ 6 .....	87

## ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития социума характеризуется интенсификацией межкультурных контактов и глобализацией информационного пространства, что неизбежно влечет за собой трансформацию требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных школ. Владение иностранным языком перестает рассматриваться исключительно как академический навык, приобретая статус необходимого инструмента для успешной социализации, профессиональной мобильности и межличностного взаимодействия в поликультурной среде [14]. В условиях смены образовательных парадигм и перехода к компетентностному подходу приоритетной задачей школы становится не просто трансляция суммы лингвистических знаний, а формирование способности применять эти знания в реальных жизненных ситуациях.

Однако практика преподавания показывает, что традиционные методы обучения, ориентированные преимущественно на репродуктивное усвоение материала, не всегда обеспечивают достаточный уровень вовлеченности обучающихся. Монотонность учебного процесса, сложность грамматических структур и отсутствие языковой среды часто приводят к снижению познавательного интереса [54]. В этой связи педагогическая наука и практика находятся в постоянном поиске эффективных технологий, способных активизировать речемыслительную деятельность школьников и сделать процесс обучения живым, динамичным и личностно значимым. Именно в этом контексте особое звучание приобретает проблема интеграции игровых методик в канву современного урока.

**Актуальность исследования.** В условиях глобальной модернизации системы образования и перехода к стандартам нового поколения принципиально меняются приоритеты в обучении иностранным языкам [63]. На первый план выходит формирование коммуникативной

компетенции – способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение. Владение английским языком трансформируясь в инструмент социальной адаптации и профессиональной реализации личности. Однако в школьной практике нередко наблюдается противоречие: при высокой значимости предмета у обучающихся фиксируется снижение познавательной активности, возникновение психологических барьеров и страха ошибки, что существенно тормозит процесс овладения речью. Вследствие этого возникает острая необходимость поиска эффективных методических инструментов, способных не только оптимизировать учебный процесс, но и создать мощную мотивационную базу [23].

В качестве такого инструмента в данной работе рассматриваются игровые технологии. Игра, являясь ведущим видом деятельности в детском возрасте, не утрачивает своего значения и в подростковом периоде, приобретая новые формы и смыслы. Она позволяет моделировать ситуации реального общения, снимает эмоциональное напряжение и переводит фокус внимания ученика с лингвистической формы на коммуникативное содержание. Несмотря на широкую распространенность термина «геймификация», методика системного внедрения дидактических игр в структуру урока английского языка требует детального переосмысления с учетом современных реалий [5]. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью разрешения противоречия между высоким дидактическим потенциалом игровых технологий и их фрагментарным, часто бессистемным использованием в массовой школьной практике.

**Степень разработанности проблемы.** Вопросы использования игровых методов в педагогике и психологии получили глубокое освещение в трудах классиков отечественной науки. Психологические механизмы игровой деятельности были фундаментально проанализированы Л. С. Выготским [12], А. Н. Леонтьевым [27] и Д. Б. Элькониным [52], которые

обосновали развивающую функцию игры. В области методики преподавания иностранных языков значительный вклад внесли Е. И. Пассов [35], Г. В. Рогова [39], Е. С. Полат [38] и М. Ф. Стронин [46]. Ими было показано, что игра является эффективным средством обучения устной речи. Среди современных исследователей, рассматривающих аспекты геймификации и интерактивных технологий, стоит отметить работы Н. Д. Гальсковой [15] и Е. Н. Солововой [45]. Тем не менее, стремительное изменение информационной среды и психотипа современного школьника требует обновления методического инструментария и разработки новых алгоритмов интеграции игровых технологий в канву традиционного урока [62].

**Цель исследования** заключается в теоретическом обосновании и опытно-экспериментальной проверке эффективности методики использования игровых технологий как средства формирования коммуникативной компетенции обучающихся на уроках английского языка в средней школе.

**Объект исследования:** процесс обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе.

**Предмет исследования:** методика организации учебной деятельности школьников с использованием комплекса игровых технологий (лексических, грамматических, ролевых) для развития коммуникативных навыков.

**Гипотеза исследования** базируется на предположении о том, что процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся будет существенно оптимизирован, если:

- игровые технологии будут применяться не эпизодически, а системно, в соответствии с целями и задачами каждого этапа урока;

- будет разработан и внедрен комплекс дидактических игр, учитывающий возрастные и индивидуально-психологические особенности обучающихся;
- содержание игровых заданий будет направлено на моделирование ситуаций реального общения, стимулирующих речевую инициативу школьников;
- будет обеспечен благоприятный психологический климат, способствующий снижению языкового барьера.

В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить и систематизировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме использования игровых технологий в образовательном процессе.
2. Раскрыть сущность и структуру коммуникативной компетенции, а также определить роль игры в ее формировании.
3. Разработать типологию игровых упражнений, направленных на отработку лексико-грамматического материала и развитие навыков говорения.
4. Провести диагностику исходного уровня сформированности коммуникативных умений и мотивации к изучению английского языка у школьников.
5. Разработать и апробировать серию уроков с использованием авторского комплекса игровых технологий.
6. Проанализировать полученные экспериментальные данные и оценить эффективность предложенной методики.

**Теоретико-методологическую базу исследования** составили: системно-деятельностный подход, предполагающий активную роль ученика в познании; коммуникативный подход к обучению иностранным языкам (Е.И. Пассов) [35], рассматривающий общение как цель и средство

обучения; теория игровой деятельности (Д.Б. Эльконин) [52], раскрывающая психологические аспекты влияния игры на развитие личности; компетентностный подход, закрепленный в современных образовательных стандартах [9].

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Игровые технологии на уроках английского языка являются не просто элементом развлечения, а мощным дидактическим средством, позволяющим интенсифицировать учебный процесс, активизировать пассивный словарный запас и автоматизировать грамматические структуры в ситуациях, приближенных к естественной коммуникации.

2. Эффективность формирования коммуникативной компетенции напрямую зависит от системности применения игровых методов: от простых имитационных игр на начальном этапе к сложным ролевым и деловым играм на продвинутом уровне.

3. Разработанный комплекс игровых заданий способствует повышению внутренней мотивации обучающихся, снижению уровня тревожности и созданию ситуации успеха для каждого ученика, независимо от его языковых способностей.

**Научная новизна исследования** состоит в уточнении методических приемов интеграции современных игровых механик в структуру урока английского языка применительно к условиям средней школы, а также в обосновании зависимости между регулярным использованием ролевых игр и динамикой развития спонтанной иноязычной речи.

**Теоретическая значимость** работы заключается в систематизации теоретических представлений о потенциале геймификации в языковом образовании и расширении методического аппарата учителя за счет классификации игр по целеполаганию и этапам урока.

**Практическая значимость** исследования определяется возможностью непосредственного использования разработанного комплекса уроков и банка игровых упражнений в практике преподавания английского языка в общеобразовательных школах. Представленные методические рекомендации могут быть востребованы учителями-предметниками, студентами педагогических вузов и методистами для совершенствования учебного процесса.

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов:

- *теоретические*: анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, изучение нормативно-правовой документации, обобщение педагогического опыта, моделирование;
- *эмпирические*: педагогическое наблюдение за деятельностью обучающихся, анкетирование и тестирование, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), метод количественной и качественной обработки результатов.

**База исследования.** Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Новошумная общеобразовательная школа отдела образования Федоровского района» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие обучающиеся средних классов, изучающие английский язык. Выбор данной базы обусловлен возможностью реализации экспериментальной программы в условиях типичной общеобразовательной школы.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось в три этапа:

- *Организационно-подготовительный этап*: осуществлялся анализ литературы, определялся понятийный аппарат исследования, формулировалась гипотеза, подбирались методики диагностики.
- *Опытнo-экспериментальный этап*: проводилась первичная диагностика, осуществлялась реализация разработанной системы

уроков с применением игровых технологий (формирующий эксперимент), проводилась итоговая диагностика.

– *Обобщающий этап*: производились анализ, систематизация и интерпретация полученных данных.

**Апробация результатов исследования.** Основные теоретические положения и практические результаты работы докладывались и обсуждались на заседаниях методического объединения учителей иностранных языков КГУ «Новошумная общеобразовательная школа». Материалы исследования нашли отражение в выступлениях на научно-практических конференциях и методических семинарах школьного и районного уровня.

**Внедрение результатов исследования.** Разработанные методические материалы и конспекты уроков внедрены в образовательный процесс КГУ «Новошумная общеобразовательная школа».

**Структура и объем работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав (теоретической и практической), заключения, списка использованных источников и приложений. Текст работы иллюстрирован таблицами и диаграммами, отражающими результаты экспериментальной деятельности. Структура работы подчинена логике научного исследования и последовательному решению поставленных задач.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

## 1.1 Психолого-педагогические аспекты применения геймификации в образовательном процессе современной школы

В современной педагогической науке и практике наблюдается устойчивая тенденция к переосмыслению традиционных подходов к организации учебного процесса. Парадигма образования, ориентированная исключительно на трансляцию знаний, уступает место личностно-ориентированным моделям, где в центре внимания находится развитие когнитивных способностей, творческого потенциала и эмоционального интеллекта обучающегося [48]. В этом контексте актуализируется проблема поиска таких форм взаимодействия педагога и ученика, которые обеспечивали бы высокую вовлеченность последнего в образовательную деятельность, снижали бы уровень психоэмоционального напряжения и способствовали бы формированию устойчивой учебной мотивации. Одним из наиболее эффективных инструментов, отвечающих данным требованиям, выступают игровые технологии, психолого-педагогические основы которых требуют глубокого анализа.

Феномен игры является предметом изучения различных наук – философии, культурологии, социологии, психологии и педагогики. В широком философском смысле игра рассматривается как особая форма бытия человека, способ освоения действительности и вид непродуктивной деятельности, мотив которой лежит не в ее результате, а в самом процессе. Для педагогической психологии фундаментальное значение имеют положения, разработанные в трудах классиков отечественной науки: Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и Д. Б. Эльконина. Именно

в рамках деятельностного подхода была обоснована развивающая сущность игры и ее влияние на психические процессы личности [27].

Согласно теории Л. С. Выготского, игра является ведущим источником развития в детском возрасте, поскольку именно в ней создается «зона ближайшего развития». Ученый отмечал, что в игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Это положение сохраняет свою актуальность и для школьного возраста, хотя характер игровой деятельности претерпевает существенные изменения. Если в дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности, то в школьный период она интегрируется в учебную деятельность, выполняя роль катализатора познавательных процессов. Психологический механизм воздействия игры на обучение заключается в создании мнимой ситуации (воображаемого поля), которая позволяет преодолеть ситуативную связность и действовать в смысловом поле [13]. Это, в свою очередь, способствует развитию абстрактного мышления, воображения и способности к произвольной регуляции поведения.

А. Н. Леонтьев, развивая идеи Л.С. Выготского, подчеркивал, что игра – это не просто развлечение, а деятельность, в которой происходит ориентация в самых общих смыслах человеческой деятельности. В контексте школьного обучения это означает, что игровые технологии позволяют моделировать социальные отношения и профессиональные ситуации, что особенно важно для подростков. Подростковый возраст, являющийся основным периодом обучения в средней школе, характеризуется сменой ведущего вида деятельности с учебной на интимно-личностное общение [20]. В этот период происходит активное формирование самосознания, возникает острая потребность в самовыражении и признании со стороны сверстников. Традиционные формы урока, предполагающие пассивное восприятие информации, часто

входят в противоречие с психофизиологическими потребностями подростка, что ведет к снижению мотивации и возникновению школьной дезадаптации. Внедрение игровых технологий позволяет разрешить это противоречие, так как игра по своей природе социальна и коммуникативна.

Психологическая структура игровой деятельности включает в себя цель, мотив, средства реализации, планомерные действия и результат. Отличительной чертой педагогической игры является четко поставленная цель обучения и соответствующий ей педагогический результат, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. При этом для самого обучающегося учебная цель часто остается скрытой, завуалированной игровой задачей. Данный феномен «двойного целеполагания» обеспечивает высокую эффективность игровых методов: ученик, стремясь выиграть, выполнить условия игры или решить игровую проблему, непроизвольно усваивает учебный материал [31].

В психолого-педагогической литературе выделяется ряд функций игры, имеющих ключевое значение для образовательного процесса:

1. **Социокультурная функция.** Игра является средством социализации, усвоения обучающимся богатства культуры, норм поведения и ценностных ориентаций.
2. **Функция самореализации.** Игра позволяет выявить и компенсировать недостатки характера, проявить скрытые способности, снять внутренние зажимы.
3. **Коммуникативная функция.** Игра вводит учащихся в контекст сложных человеческих отношений, обучает правилам взаимодействия, развивает навыки вербального и невербального общения [60].
4. **Диагностическая функция.** В процессе игры педагог получает возможность наблюдать за личностными проявлениями учеников,

выявлять уровень их знаний и психологическое состояние в неформальной обстановке.

**5. Игротерапевтическая функция.** Игра служит средством преодоления различных трудностей, возникающих в учебной и внеучебной деятельности, помогает снять эмоциональное напряжение и тревожность.

**6. Функция коррекции.** В игре происходит позитивное изменение личностных показателей, структуры деятельности и отношений.

**7. Развлекательная функция.** Связана с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости.

Особое внимание следует уделить влиянию игровых технологий на когнитивную сферу обучающихся. Исследования показывают, что в условиях игры значительно повышается эффективность работы механизмов памяти и внимания. Это обусловлено эмоциональной окрашенностью игровой деятельности. Как известно, эмоционально насыщенный материал запоминается быстрее и прочнее, чем нейтральный. В процессе игры активизируется непроизвольное внимание и непроизвольное запоминание, что позволяет усваивать значительные объемы информации без чрезмерного волевого усилия со стороны ученика. Кроме того, игровые задания часто требуют быстрого принятия решений, гибкости мышления и способности переключаться между различными видами деятельности, что способствует развитию интеллектуальной лабильности.

В современной педагогике наряду с термином «игра» широко используется понятие «геймификация» (игрофикация) [68]. Геймификация подразумевает использование игровых подходов и механик в неигровом контексте с целью привлечения пользователей и решения прикладных задач. В образовательном контексте геймификация не обязательно предполагает проведение полноценной сюжетно-ролевой игры, а скорее интеграцию отдельных игровых элементов (системы баллов, уровней,

рейтингов, бейджей, прогресс-баров, соревновательных механик) в учебный процесс. С психологической точки зрения геймификация эксплуатирует естественную склонность человека к соперничеству, достижению целей и получению обратной связи. Для современного школьника, представителя так называемого «цифрового поколения», привыкшего к интерфейсам компьютерных игр, наличие четкой системы поощрений и визуализации прогресса является мощным мотивирующим фактором.

Анализ психолого-педагогических аспектов применения игровых технологий был бы неполным без рассмотрения проблемы мотивации. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. Психологи выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию. Традиционная система оценивания ориентирована преимущественно на внешнюю мотивацию (учеба ради оценки, избегания наказания, похвалы родителей). Однако наиболее ценной для процесса познания является внутренняя мотивация, связанная с интересом к самому предмету и процессу учения. Игровые технологии обладают уникальным потенциалом перевода внешней мотивации во внутреннюю. На начальном этапе ученика может привлекать внешняя атрибутика игры, желание победить или получить награду. Однако в процессе погружения в игровую деятельность возникает интерес к содержанию задачи, радость от интеллектуального напряжения и успешного решения проблемы, что способствует формированию познавательного интереса.

Вместе с тем, необходимо учитывать и потенциальные риски, связанные с некорректным использованием игровых технологий. Чрезмерное увлечение внешней занимательностью может привести к тому, что игра вытеснит учебное содержание, и урок превратится в развлечение без дидактического результата. Также существует риск возникновения нездоровой конкуренции, конфликтов между учащимися или формирования зависимости от внешних подкреплений (игровых бонусов). Вследствие

этого педагогическое руководство игровой деятельностью должно быть тонким и продуманным. Учитель выступает не только как организатор и судья, но и как фасилитатор, помогающий ученикам рефлексировать полученный опыт и переносить его на реальные жизненные ситуации.

Психологическая комфортность образовательной среды, создаваемая посредством игровых технологий, заслуживает отдельного рассмотрения. Известно, что страх ошибки, боязнь публичного выступления и негативной оценки являются серьезными барьерами в обучении, особенно при изучении иностранного языка, где требуется активная речевая деятельность. Игра создает «безопасное пространство», в котором ошибка не влечет за собой фатальных последствий, а рассматривается как часть игрового процесса. Принятие условности игровой ситуации («это не я ошибся, это мой персонаж») снижает уровень личностной тревожности, раскрепощает ученика и позволяет ему экспериментировать с языковым материалом. Г. К. Селевко в своей классификации педагогических технологий отмечает, что игровая деятельность позволяет создать ситуацию успеха для каждого ребенка, что является мощнейшим стимулом личностного роста [42].

Важным аспектом является учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучающихся при выборе игровых форм. Для младших подростков (5–7 классы) характерна высокая двигательная активность, склонность к подражанию, интерес к сюжетно-ролевым играм с элементами фантастики и приключений. В этом возрасте эффективны игры-соревнования, драматизации, лексические и грамматические игры с наглядным материалом. Для старших подростков (8–9 классы), у которых формируется критическое мышление и ценностно-смысловая сфера, более актуальны деловые игры, дискуссии, симуляции, проектные игры, требующие анализа, аргументации и решения сложных проблемных ситуаций. Игнорирование возрастного фактора может привести к тому, что

игра будет воспринята как примитивная («детская») или, наоборот, слишком сложная и скучная.

В условиях современной школы, характеризующейся высокой информационной насыщенностью и интенсивностью учебного процесса, игровые технологии выполняют также здоровьесберегающую функцию [47]. Смена видов деятельности, эмоциональная разрядка, возможность двигательной активности (в подвижных играх) способствуют профилактике гиподинамии и психоэмоционального переутомления школьников. Это соответствует современным требованиям образования, направленным на сохранение и укрепление физического и психического здоровья обучающихся [63].

Следует отметить, что успешность применения геймификации зависит от готовности самого педагога к работе в данном формате. Учитель должен обладать не только методической компетентностью, но и определенными личностными качествами: артистизмом, гибкостью, способностью к импровизации, умением управлять групповой динамикой. Авторитарный стиль общения несовместим с природой игры, предполагающей партнерство, свободу выбора и творчество. Вследствие этого внедрение игровых технологий требует перестройки педагогического сознания и отказа от жесткой регламентации учебного процесса в пользу сотрудничества и сотворчества.

Обобщая анализ психолого-педагогической литературы, можно констатировать, что игровые технологии представляют собой мощный психолого-педагогический инструмент, обладающий многомерным воздействием на личность обучающегося. Они затрагивают когнитивную, эмоционально-волевою и поведенческую сферы, обеспечивая целостность образовательного процесса. Психологической основой эффективности игровых методов является их соответствие природе человеческой психики, потребностям возрастного развития и закономерностям усвоения опыта.

Игра трансформирует позицию ученика из пассивного объекта обучения в активного субъекта познавательной деятельности, создавая условия для развития субъектности, самостоятельности и ответственности.

В современной образовательной ситуации, когда традиционные методы часто демонстрируют свою недостаточность в вопросах мотивации и формирования метапредметных компетенций, геймификация открывает новые перспективы для оптимизации обучения. Она позволяет гармонизировать отношения между учителем и учеником, сделать учебный материал лично значимым и обеспечить психологический комфорт на уроке. Однако реализация этого потенциала возможна лишь при условии системного подхода, глубокого понимания психологических механизмов игры и методически грамотной интеграции игровых элементов в структуру урока.

Дальнейшего рассмотрения требуют вопросы специфики использования игровых методов применительно к конкретным учебным дисциплинам. В частности, обучение иностранному языку обладает рядом особенностей, делающих применение игровых технологий не просто желательным, но необходимым условием успешного овладения коммуникативной компетенцией. Дидактический потенциал игры в контексте языкового образования, ее типология и методические особенности организации будут подробно проанализированы в следующем параграфе данного исследования.

## **1.2 Дидактический потенциал и типология игровых методов, направленных на развитие языковых навыков и речевых умений**

Специфика иностранного языка как учебной дисциплины заключается в том, что он выступает одновременно и целью, и средством обучения. В отличие от точных или естественных наук, где усвоение предметного знания является конечным результатом, в языковом образовании знание лексики и

грамматики служит лишь фундаментом для формирования коммуникативной компетенции – способности осуществлять речевую деятельность. В этой связи дидактический потенциал игровых технологий приобретает особое значение, так как именно игра позволяет преодолеть разрыв между искусственными условиями учебной аудитории и реальной ситуацией общения. В методической науке дидактический потенциал игры рассматривается как совокупность её возможностей для решения образовательных задач, которые реализуются через моделирование ситуаций, стимулирующих вербальную активность обучающихся [24].

Центральной проблемой традиционной методики является сложность создания мотивации к высказыванию на неродном языке. В отсутствие естественной языковой среды необходимость говорения часто носит формальный характер («скажи, чтобы получить оценку»). Игровые методы позволяют трансформировать этот внешний стимул во внутренний мотив («скажи, чтобы достичь игровой цели»). Это явление, описываемое в психолингвистике как сдвиг мотива на цель, является ключевым элементом дидактической эффективности геймификации [26]. В процессе игры внимание обучающегося переключается с языковой формы (как сказать?) на смысловое содержание (что сказать?), что способствует снятию психологического барьера и страха допустить ошибку. Кроме того, игра обеспечивает высокую степень повторяемости языкового материала, необходимую для формирования навыка, но делает это скрыто, избегая монотонности механического дриллинга (многократного повторения).

Для систематизации многообразия игровых форм, используемых в обучении английскому языку, в методической литературе предлагаются различные классификации: по количеству участников, по месту проведения, по степени сложности, по характеру педагогических задач. Базовой является типология, основанная на целях обучения и характере формируемых навыков [46]. Данный подход позволяет учителю осознанно отбирать

игровые приемы, соответствующие этапу урока и конкретной дидактической задаче. Основные виды игр, классифицированные по аспектам языка и видам речевой деятельности, представлены в таблице ниже.

Таблица 1 – Классификация обучающих игр по целевой направленности (аспектная типология)

Тип игры	Дидактическая цель (формируемый навык)	Содержание и примеры деятельности	Методический результат
<b>Фонетические игры</b>	Корректировка произношения, отработка интонационных моделей, развитие фонематического слуха.	Имитация звуков, скороговорки на скорость, игры на различение долгих и кратких гласных, ритмические чанты.	Снижение акцента, автоматизация артикуляционных навыков, развитие способности воспринимать иноязычную речь на слух.
<b>Лексические игры</b>	Введение и семантизация новой лексики, активизация изученных единиц в речи, развитие языковой догадки.	Кроссворды, «Снежный ком», ассоциативные ряды, бинго, игры на сопоставление (matching), «Табу» (объяснение слова без называния).	Расширение словарного запаса, перевод лексики из пассивного запаса в активный, формирование прочных

Тип игры	Дидактическая цель (формируемый навык)	Содержание и примеры деятельности	Методический результат
			ассоциативных связей.
<b>Грамматические игры</b>	Автоматизация грамматических структур, отработка употребления временных форм, модальных глаголов, синтаксических конструкций.	Игры с кубиками (построение предложений), «Алиби» (отработка Past Simple), «Цепочка событий» (Conditionals), игры на трансформацию предложений.	Формирование грамматических навыков без механического заучивания правил, понимание функционального значения грамматических форм в контексте.
<b>Орфографические игры</b>	Закрепление правописания изученных лексических единиц, развитие зрительной памяти.	Анаграммы, скраббл (Word Scrabble), поиск слов в сетке букв (Word Search), словарные диктанты в игровой форме.	Повышение грамотности письменной речи, развитие внимания к графическому образу слова.

Анализ данных, представленных в Таблице 1, позволяет сделать вывод, что аспектные игры (фонетические, лексические, грамматические) носят преимущественно тренировочный характер. Их основная функция –

подготовительная. Они создают строительный материал для общения, формируя первичные навыки оперирования языковыми средствами. Однако наличие богатого словарного запаса и знание грамматических правил сами по себе не гарантируют способности к спонтанной коммуникации. Вследствие этого в современной методике, базирующейся на коммуникативном подходе (Communicative Language Teaching) [29][35], принципиально важным является разграничение игр на «подготовительные» (Language Games) и «речевые» или «коммуникативные» (Communicative Games) [64].

Подготовительные игры фокусируются на форме высказывания и правильности языкового оформления. Коммуникативные игры, напротив, ориентированы на передачу смысла, достижение взаимопонимания и решение экстралингвистических задач средствами иностранного языка. В коммуникативных играх создается ситуация «информационного неравновесия» (information gap), когда у одного участника есть информация, которой нет у другого, и для выполнения задания им необходимо вступить в речевое взаимодействие [60]. Это моделирует условия реального общения, где мы говорим, чтобы узнать что-то новое или побудить собеседника к действию.

Существенные различия между этими двумя категориями игровых технологий, определяющие специфику деятельности учителя и учащихся, систематизированы в следующей таблице.

Таблица 2 – Сравнительная характеристика подготовительных и коммуникативных игр

Критерий сравнения	Подготовительные (языковые) игры	Коммуникативные (речевые) игры
<b>Фокус внимания</b>	Языковая форма (как правильно сказать, какой артикль выбрать).	Смысловое содержание (понял ли меня партнер, достигнута ли цель общения).

Критерий сравнения	Подготовительные (языковые) игры	Коммуникативные (речевые) игры
<b>Характер задания</b>	Манипуляции с языковыми единицами, часто вне контекста или в учебном контексте.	Решение жизненной или условной проблемы, обмен информацией, выражение мнения.
<b>Роль учителя</b>	Организатор, инструктор, контролер («Monitor»). Активно вмешивается для исправления ошибок.	Наблюдатель, фасилитатор, консультант. Вмешательство минимально, чтобы не прерывать поток речи.
<b>Отношение к ошибкам</b>	Ошибки исправляются немедленно, так как цель – формирование правильного навыка.	Ошибки фиксируются учителем, но обсуждаются только после завершения игры (Delayed Correction), чтобы не блокировать коммуникацию.
<b>Уровень свободы</b>	Ограниченный выбор языковых средств, жесткая структура.	Свободный выбор языковых средств, возможность импровизации и вариативность решений.

На основании анализа Таблицы 2 можно утверждать, что для формирования полноценной коммуникативной компетенции необходим баланс и последовательный переход от подготовительных игр к коммуникативным. Игнорирование первого этапа может привести к беглой, но грамматически некорректной речи (pidginization), тогда как застревание

на подготовительном этапе формирует «немного знатока» – ученика, знающего правила, но не способного вступить в диалог.

Вершиной пирамиды игровых технологий являются ролевые игры (Role-Play) и симуляции [55]. Дидактический потенциал ролевой игры заключается в ее интегративном характере: она требует одновременного использования лексических, грамматических, фонетических и социокультурных знаний. В ролевой игре происходит социальное моделирование: ученики «примеряют» на себя различные социальные маски (туриста, врача, журналиста, покупателя), что позволяет им не только практиковать язык, но и осваивать нормы этикета, принятые в стране изучаемого языка.

Существует множество подходов к классификации ролевых игр. С точки зрения методической организации процесса и степени самостоятельности учащихся целесообразно выделить контролируемые, умеренно контролируемые и свободные ролевые игры. Данная градация отражает динамику развития речевых умений школьников. Подробная характеристика этих типов представлена в Таблице 3.

Таблица 3 – Типология ролевых игр по степени управления речевой деятельностью

Тип ролевой игры	Характеристика деятельности	Материалы и опоры	Целевая аудитория и этап обучения
<b>Контролируемая ролевая игра</b> (Controlled Role-Play)	Учащиеся разыгрывают диалоги на основе готового образца или сценария. Степень импровизации минимальна. Отрабатываются	Скрипты диалогов, карточки с репликами, структурные схемы диалога, подстановочные таблицы.	Начальный этап обучения, введение новой темы, работа со слабоуспевающими учениками.

Тип ролевой игры	Характеристика деятельности	Материалы и опоры	Целевая аудитория и этап обучения
	конкретные речевые клише.		
<b>Умеренно контролируемая ролевая игра</b> (Semi-controlled Role-Play)	Задается общая канва ситуации и роли, но конкретное речевое наполнение выбирают учащиеся. Присутствует элемент вариативности.	Карточки с описанием ролей (Role cards), список ключевых слов, описание ситуации (Scenario).	Средний этап обучения, этап закрепления и активизации материала.
<b>Свободная ролевая игра</b> (Free Role-Play)	Учащиеся самостоятельно развивают сюжет в рамках заданной проблемы. Полная свобода в выборе языковых средств и тактики поведения.	Описание проблемы или конфликта, краткая характеристика персонажей (без реплик), реальные предметы (Realia).	Продвинутый этап обучения, развитие навыков спонтанной речи и аргументации.

Приведенная в Таблице 3 классификация наглядно демонстрирует, что внедрение ролевых игр должно осуществляться по принципу «от простого к сложному» [11]. Попытка сразу внедрить свободную ролевую игру в классе с низким уровнем языковой подготовки неизбежно приведет к коммуникативной неудаче и переходу на родной язык. В то же время, чрезмерное использование контролируемых диалогов на старшем этапе может тормозить развитие навыков инициативной речи.

Особый дидактический интерес представляют также игровые симуляции. В отличие от ролевой игры, где ученик играет вымышленного персонажа, в симуляции он часто действует от своего лица, но в предлагаемых обстоятельствах (например, «Вы – редколлегия школьной газеты, вам нужно выбрать статьи для выпуска»). Симуляции требуют более сложной когнитивной деятельности: анализа информации, принятия групповых решений, ведения переговоров. Это способствует формированию не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и метапредметных умений (soft skills), таких как критическое мышление, работа в команде и лидерские качества.

Кроме того, дидактический потенциал игровых методов усиливается за счет использования соревновательного элемента. Командные игры-соревнования (викторины, квесты, брейн-ринги) эксплуатируют групповую динамику и чувство ответственности перед командой. Это особенно актуально для подросткового возраста, где мнение сверстников является доминирующим фактором. Однако при организации соревновательных игр педагогу необходимо тщательно продумывать критерии оценки, чтобы они были прозрачными и объективными, а также следить за тем, чтобы дух соперничества не подавлял учебные цели и не приводил к межличностным конфликтам.

Стоит отметить и адаптивную функцию игр. Игровые технологии позволяют легко дифференцировать задания в зависимости от уровня подготовки учащихся в рамках одного класса. Сильным ученикам могут предлагаться роли лидеров, экспертов или более сложные коммуникативные задачи, в то время как более слабые ученики могут выполнять посильные функции, чувствуя при этом свою причастность к общему результату. Такая инклюзивность игры способствует созданию ситуации успеха для каждого ребенка.

В последние годы дидактический арсенал пополнился цифровыми игровыми технологиями (Digital Game-Based Learning) [66]. Использование мобильных приложений (Quizlet, Kahoot, Duolingo) и образовательных платформ позволяет вынести часть тренировочной работы за пределы класса, обеспечивая непрерывность обучения. Цифровые игры предоставляют мгновенную обратную связь, что крайне важно для поддержания мотивации современного школьника.

В итоге, рассмотрение дидактического потенциала и типологии игровых методов позволяет утверждать, что они представляют собой гибкую и многофункциональную систему обучения. От простых фонетических разминок до сложных сценарных симуляций – каждый тип игры решает свои специфические задачи. Эффективность их применения зависит от методической грамотности учителя, его способности правильно диагностировать потребности класса и интегрировать соответствующий игровой компонент в канву урока. Игра перестает быть просто развлечением, становясь мощным инструментом моделирования иноязычной реальности.

Понимание теоретических основ и классификации игр является необходимым условием для их практического применения. Однако для того чтобы этот инструмент работал эффективно, необходимо детально рассмотреть методические аспекты организации игрового пространства, специфику планирования игровых уроков и учет возрастных особенностей школьников, что станет предметом рассмотрения в следующем параграфе диссертации.

### **1.3 Специфика методической организации игрового пространства на уроках английского языка с учетом возрастных особенностей обучающихся**

Эффективность внедрения игровых технологий в образовательный процесс определяется не только качеством подобранного дидактического материала, но и уровнем методической организации самой игровой деятельности. Игра, будучи по своей природе явлением спонтанным и свободным, в условиях школьного урока требует жесткого структурирования и тщательного планирования. Методическая организация игрового пространства представляет собой сложный комплекс мер, направленных на создание психолого-педагогических, пространственно-временных и содержательных условий, обеспечивающих достижение учебных целей через игровую форму. В педагогической литературе подчеркивается, что неудачное проведение игры чаще всего связано не с отсутствием интереса у школьников, а с нечеткостью инструкций, нарушением регламента или игнорированием возрастных возможностей аудитории.

Процесс методической организации игры на уроке иностранного языка можно условно разделить на четыре ключевых этапа: подготовительный, организационный, процессуальный и аналитический (рефлексивный) [8][45]. Каждый из этих этапов имеет свою специфику и требует от педагога реализации определенных профессиональных компетенций.

На **подготовительном этапе** осуществляется выбор игровой формы, соответствующей теме урока и уровню языковой подготовки группы. Важнейшим условием здесь является принцип адекватности: сложность игровой задачи должна находиться в зоне ближайшего развития учеников. Если игра слишком проста, она быстро наскучит и не даст развивающего эффекта; если чрезмерно сложна – вызовет фрустрацию и отказ от

деятельности. На этом этапе также происходит материально-техническое обеспечение: подготовка раздаточного материала, карточек, реквизита, мультимедийного сопровождения. Особое внимание следует уделить продумыванию пространственной организации класса. Традиционная рассадка «парты в три ряда» часто препятствует коммуникативному взаимодействию, поэтому для проведения ролевых игр или работы в микрогруппах необходимо трансформировать учебное пространство (организация «круглого стола», «островов» или освобождение центра класса для подвижных игр).

**Организационный этап** (введение в игру) является критически важным для успеха всего мероприятия. Главная задача учителя – четко, лаконично и доступно объяснить правила. В методике преподавания иностранных языков существует правило: инструкции к игре должны быть максимально простыми и, по возможности, сопровождаться демонстрацией (modeling). Длительные и запутанные объяснения правил снижают игровой накал и тратят драгоценное учебное время. Целесообразно использовать так называемые вопросы на проверку понимания инструкций (Instruction Checking Questions – ICQs), чтобы убедиться, что каждый ученик понял, что от него требуется. На этом же этапе происходит деление класса на команды или пары. Во избежание психологического дискомфорта и конфликтов, формирование групп не должно пускаться на самотек или отдаваться полностью на откуп учащимся (что часто приводит к изоляции менее популярных детей). Педагогу рекомендуется использовать различные приемы случайного распределения или формировать группы с учетом психологической совместимости и уровня знаний, обеспечивая баланс сил.

**Процессуальный этап** – это непосредственно проведение игры. Роль учителя здесь трансформируется. Из транслятора знаний он превращается в наблюдателя, консультанта и арбитра. Принципиально важным моментом является минимизация вмешательства учителя в ход коммуникативных игр.

Если целью является развитие беглости речи, педагог не должен прерывать учеников для исправления ошибок, так как это разрушает коммуникативную ситуацию и снижает мотивацию. Фиксация ошибок производится незаметно (например, в блокноте), чтобы вернуться к ним позже. Вмешательство оправдано лишь в тех случаях, когда коммуникация зашла в тупик, нарушаются правила игры или возникают межличностные конфликты. Вследствие этого учителю необходимо обладать навыком управления групповой динамикой и способностью поддерживать игровой темп, не допуская затягивания пауз.

**Аналитический этап (дебрифинг)** часто незаслуженно игнорируется в практике, хотя именно он переводит игровую деятельность в учебный результат. Рефлексия должна проходить в двух плоскостях: эмоциональной и содержательной. Сначала обсуждается сам процесс: понравилось ли играть, что было трудным, как взаимодействовала команда. Затем акцент смещается на языковой аспект: какие фразы помогли достичь цели, какие ошибки были допущены. Именно здесь реализуется методика отсроченной коррекции ошибок (Delayed Correction). Учитель выписывает на доску типичные ошибки, зафиксированные в ходе игры, и предлагает классу совместно их исправить. Это позволяет проработать проблемные зоны без перехода на личности и сохранения ситуации успеха.

Специфика организации игрового пространства неразрывно связана с учетом психофизиологических особенностей обучающихся различных возрастных групп [20][30]. В рамках средней школы принято выделять два основных этапа: младший подростковый возраст (5–7 классы) и старший подростковый возраст (8–9 классы). Подходы к геймификации на этих этапах имеют существенные различия.

**Организация игр в 5–7 классах.** Учащиеся этого возраста (10–13 лет) характеризуются высокой двигательной активностью, неустойчивостью внимания и преобладанием наглядно-образного

мышления [33]. Переход из начальной школы в среднюю часто сопровождается стрессом, поэтому игра здесь выступает средством мягкой адаптации.

1. *Динамика и моторика.* Для данной возрастной группы крайне эффективны игры, включающие элемент движения (Total Physical Response). Статичные игры быстро утомляют младших подростков. Методически оправдано использование приемов, требующих перемещения по классу: «Find someone who...» (Найди того, кто...), «Running Dictation» (Бегающий диктант), построение в линии согласно определенным признакам. Организация пространства должна предусматривать безопасные зоны для такого перемещения.

2. *Визуализация и реквизит.* Абстрактные игровые задачи воспринимаются труднее. Необходимо активное использование яркой наглядности: карточек, масок, реальных предметов (realia). Наличие материального атрибута игры (например, «волшебной палочки» для передачи хода или мяча) помогает удерживать внимание и регламентировать очередность высказываний.

3. *Сюжетная основа.* Младшие подростки все еще склонны к фантазированию. Им близки сказочные и приключенческие сюжеты. Ролевые игры лучше строить на базе известных персонажей книг или фильмов. При этом роли должны быть четко прописаны и структурированы.

4. *Соревновательный эффект.* В этом возрасте сильно развито чувство соперничества, но оно часто носит индивидуалистический характер. При организации командных игр важно следить за тем, чтобы конкуренция была здоровой. Систему оценивания в игре следует делать накопительной и визуально понятной (таблица баллов на доске, выдача жетонов). Важно, чтобы проигрыш не

воспринимался как личная трагедия, поэтому следует акцентировать внимание на удачных действиях даже проигравшей команды.

*5. Временной регламент.* Игры не должны быть слишком затянутыми. Оптимальное время для одного раунда – 5–10 минут. Частая смена видов деятельности позволяет поддерживать тонус и интерес.

**Организация игр в 8–9 классах.** Старший подростковый возраст (14–15 лет) – период активного пубертата, формирования «Я-концепции» и критического мышления [20]. Ученики становятся более чувствительными к мнению сверстников, появляется страх показаться смешным или несостоятельным. В то же время возрастает потребность в обсуждении серьезных, «взрослых» проблем.

*1. Социальная значимость контента.* Игры с примитивным сюжетом (например, «В магазине игрушек») могут вызвать отторжение и восприниматься как инфантильные. Для этой возрастной группы методически целесообразно использовать социальные симуляции, деловые игры, дебаты и квесты, затрагивающие актуальные для подростков темы: межличностные отношения, музыка, экология, выбор профессии, интернет-безопасность.

*2. Психологическая безопасность.* В силу повышенной ранимости старших подростков, учитель должен крайне осторожно подходить к распределению ролей. Нельзя принуждать ученика играть роль, которая ему неприятна. В ролевых играх рекомендуется использовать прием «маски» – ученик высказывает мнение не от своего лица, а от лица персонажа, что снижает страх социальной оценки. Организация пространства должна способствовать доверительной атмосфере (круглый стол), но при этом сохранять возможность для уединения при подготовке.

*3. Проблемность и когнитивная сложность.* Игровые задания должны содержать элемент вызова (challenge), требовать анализа,

аргументации и принятия решений. Простые игры на запоминание слов уступают место играм на развитие критического мышления (например, «Balloon Debate» – кого оставить на воздушном шаре, «Court Trial» – судебное заседание).

4. *Парная и групповая работа.* В этом возрасте общение со сверстниками является ведущей потребностью. Методически верно организовывать игры, требующие кооперации и взаимодействия. При этом педагог должен учитывать сложившиеся в классе микрогруппы и симпатии/антипатии. Искусственное объединение конфликтующих подростков в одну команду может сорвать игру.

5. *Самостоятельность.* Старшим подросткам можно делегировать часть организаторских функций: роль ведущего, хронометриста или члена жюри. Это повышает их ответственность и вовлеченность в процесс.

Отдельного рассмотрения требует **проблема дисциплины и шума** при организации игрового пространства. Многие педагоги опасаются использовать игры из-за риска потери контроля над классом. Однако в методике различают «неорганизованный шум» (chaos) и «рабочий гул» (working buzz) [22]. Полная тишина на уроке иностранного языка во время коммуникативной игры неестественна и свидетельствует об отсутствии речевой деятельности. Для управления дисциплиной в игровом пространстве рекомендуется использовать заранее оговоренные условные сигналы (жест рукой, звоночек, кодовое слово), по которым учащиеся должны немедленно прекратить обсуждение и обратить внимание на учителя. Введение таких ритуалов на этапе организационных договоренностей позволяет быстро восстанавливать тишину без повышения голоса.

Также важным методическим аспектом является **сбалансированность использования игр.** Игровое пространство не

должно подменять собой учебный процесс полностью. Игра – это средство, а не цель. Чрезмерная геймификация может привести к тому, что ученики перестанут воспринимать серьезные формы работы. Методически грамотным считается чередование игровых фаз с фазами аналитической работы, письма и чтения [45]. Игра должна быть органично вплетена в канву урока, логически вытекать из предыдущего этапа и подготавливать следующий. Например, лексическая игра на разминке актуализирует словарный запас, который затем будет использован при чтении текста или написании эссе.

Особую роль в организации игрового пространства играют **цифровые инструменты**. В условиях смешанного обучения использование онлайн-сервисов (Quizizz, Padlet, Miro) позволяет расширить границы игрового пространства за пределы физического класса. При этом методические принципы остаются прежними: четкость инструкций, соответствие уровню и обязательная обратная связь. Однако добавляется технический аспект: учитель должен заранее убедиться в доступности оборудования и интернет-соединения, чтобы технические сбои не разрушили игровую атмосферу.

### **Выводы по первой главе**

В рамках первой главы был осуществлен комплексный теоретический анализ проблемы использования игровых технологий в процессе обучения иностранному языку. Изучение психолого-педагогической литературы, методических концепций и передового педагогического опыта позволило сформировать целостное представление о месте и роли геймификации в современной образовательной парадигме. Проведенное исследование теоретических основ дает возможность констатировать, что игровые технологии являются не периферийным, развлекательным элементом урока, а фундаментальным инструментом формирования коммуникативной

компетенции, обладающим мощным дидактическим и воспитательным потенциалом [15][38].

В ходе анализа **психолого-педагогических аспектов** было установлено, что эффективность игровых методов обусловлена их глубоким соответствием природе психического развития личности. Опираясь на положения деятельностного подхода и теорию Л.С. Выготского [12], удалось обосновать, что игра в школьном возрасте сохраняет свое значение как механизм создания «зоны ближайшего развития». Психологическая уникальность игры заключается в ее способности трансформировать мотивационную сферу обучающихся. В условиях, когда традиционные стимулы (оценки, контроль) теряют свою эффективность, именно игровая деятельность обеспечивает сдвиг мотива на цель, переводя процесс овладения языком из плоскости принуждения в плоскость внутреннего интереса [26]. Было выявлено, что игра выполняет важнейшую психотерапевтическую функцию, снижая уровень тревожности и страх ошибки – факторы, которые в методике преподавания иностранных языков признаются главными барьерами на пути к свободной коммуникации. Создание в процессе игры условной, мнимой ситуации позволяет учащимся экспериментировать с социальными ролями и языковыми моделями в безопасной психологической среде, что способствует раскрепощению личности и формированию устойчивой познавательной активности.

Рассмотрение **дидактического потенциала и типологии игровых методов** позволило систематизировать многообразие существующих форм и определить их функциональное назначение на различных этапах обучения. В работе была обоснована необходимость четкой дифференциации между подготовительными (тренировочными) и собственно коммуникативными играми. Было показано, что если первые (фонетические, лексические, грамматические) направлены на формирование языковых навыков и автоматизацию оперирования формой,

то вторые (ролевые игры, симуляции, дискуссии) нацелены на развитие речевых умений и способности решать экстралингвистические задачи средствами иностранного языка. Ключевым выводом данного раздела является положение о том, что полноценное формирование коммуникативной компетенции возможно лишь при условии сбалансированного сочетания обоих типов игр с постепенным увеличением доли творческих, свободных заданий. Особый акцент был сделан на принципе «информационного неравновесия» (information gap) [60], который является движущей силой коммуникативной игры, побуждая участников к реальному, а не формальному обмену информацией. Разработанная и представленная в главе классификация ролевых игр (от контролируемых до свободных) служит методическим ориентиром для построения логичной траектории обучения говорению.

**Анализ специфики методической организации игрового пространства** выявил, что успешность внедрения игровых технологий находится в прямой зависимости от профессиональной компетентности педагога и его умения управлять групповой динамикой [4]. Было доказано, что игра требует не менее, а порой и более тщательного планирования, чем традиционные формы работы. В ходе исследования были детализированы этапы организации игры: от подготовки и инструктажа до проведения и финальной рефлексии (дебрифинга). Особое внимание было уделено процедуре исправления ошибок, где обоснована целесообразность применения метода отсроченной коррекции (Delayed Correction) для сохранения коммуникативного потока. Кроме того, принципиально важным результатом теоретического анализа стало определение возрастных детерминант организации игровой деятельности. Было показано, что методы, эффективные для младших подростков (двигательная активность, сказочные сюжеты, внешняя атрибутика), теряют свою актуальность в работе со старшими школьниками, для которых приоритетными становятся

социальное моделирование, проблемность и когнитивная сложность заданий. Учет этих особенностей является обязательным условием для поддержания мотивации и предотвращения отторжения игровых форм учащимися.

В итоговом обобщении результатов первой главы следует подчеркнуть, что игровые технологии представляют собой сложную, многоуровневую систему, интегрирующую в себе психологические механизмы мотивации, дидактические принципы коммуникативности и методические алгоритмы организации учебного взаимодействия [42]. Теоретическое осмысление данной проблемы позволяет сделать вывод о том, что эпизодическое использование игр, не подкрепленное системным подходом и пониманием целей, не способно привести к качественным изменениям в уровне владения языком. Напротив, выстроенная система игровых заданий, органично вплетенная в канву учебного процесса и учитывающая индивидуально-возрастные особенности школьников, способна стать катализатором образовательных достижений.

Полученные теоретические выводы и систематизированные классификации создают необходимую научную базу для перехода к практической части исследования. Они позволяют сформулировать критерии оценки эффективности обучения, определить содержание опытно-экспериментальной работы и разработать комплекс методических материалов, адаптированных к реальным условиям образовательного процесса. Вследствие этого логика исследования требует перехода ко второй главе, где будет представлена реализация теоретической модели на практике, описана диагностика исходного уровня обучающихся в КГУ «Новошумная общеобразовательная школа» и проанализирована динамика формирования коммуникативной компетенции в ходе внедрения разработанной методики использования игровых технологий.

## **ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВНЕДРЕНИЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

### **2.1 Диагностика исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции и учебной мотивации школьников (констатирующий этап)**

Целью опытно-экспериментальной части является практическая верификация теоретических положений, сформулированных в первой главе, а также проверка гипотезы о том, что системное применение игровых технологий способствует повышению уровня коммуникативной компетенции и мотивации обучающихся. Экспериментальная работа осуществлялась на базе КГУ «Новошумная общеобразовательная школа отдела образования Федоровского района». Выбор данной образовательной организации в качестве эмпирической площадки обусловлен возможностью организации исследования в естественных условиях учебного процесса, что повышает экологическую валидность получаемых результатов.

Для проведения педагогического эксперимента были сформированы две группы обучающихся средних классов: контрольная группа (КГ) в количестве 25 человек и экспериментальная группа (ЭГ) в количестве 25 человек. Общий объем выборки составил 50 респондентов. Формирование групп осуществлялось с учетом принципа гомогенности: классы подбирались таким образом, чтобы исходные показатели успеваемости, возрастной состав и условия обучения были максимально идентичными. В контрольной группе обучение продолжалось по традиционной методике, предусмотренной рабочей программой, тогда как в экспериментальной группе планировалось внедрение разработанного комплекса игровых технологий.

На этапе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

- Определение критериально-оценочного аппарата исследования.
- Подбор диагностического инструментария для оценки компонентов коммуникативной компетенции и уровня мотивации.
- Проведение первичных замеров (входящая диагностика).
- Сравнительный анализ полученных данных для подтверждения равнозначности групп перед началом экспериментального воздействия.

В соответствии со структурой коммуникативной компетенции, рассматриваемой в теоретической части работы, для диагностики были выделены три критерия: **мотивационный**, **когнитивный** (языковой) и **деятельностный** (речевой).

Первоочередное внимание было уделено **мотивационному критерию**, поскольку, как было выявлено в первой главе, именно отсутствие интереса и психологические барьеры являются главными препятствиями в изучении иностранного языка. Для оценки уровня учебной мотивации была использована методика «Изучение отношения к учению» (в модификации Г.Н. Казанцевой), адаптированная к специфике предмета «Иностранный язык». Обучающимся предлагалось оценить степень своего интереса к предмету, наличие желания выполнять домашние задания и участвовать в устной работе на уроке.

На основе анкетирования были выделены три уровня сформированности мотивации:

- *Высокий уровень*: ученик проявляет устойчивый интерес к английскому языку, стремится к дополнительным знаниям, активен на уроках, не испытывает страха перед коммуникацией.

– *Средний уровень*: интерес к предмету ситуативный, зависит от темы или настроения, активность на уроке проявляется только при побуждении учителем, присутствует умеренная тревожность.

– *Низкий уровень*: интерес к предмету отсутствует или носит отрицательный характер, ученик пассивен, избегает ответов, испытывает сильный языковой барьер.

Результаты диагностики мотивационного компонента в контрольной и экспериментальной группах на начало эксперимента представлены в виде данных для построения сравнительной гистограммы.

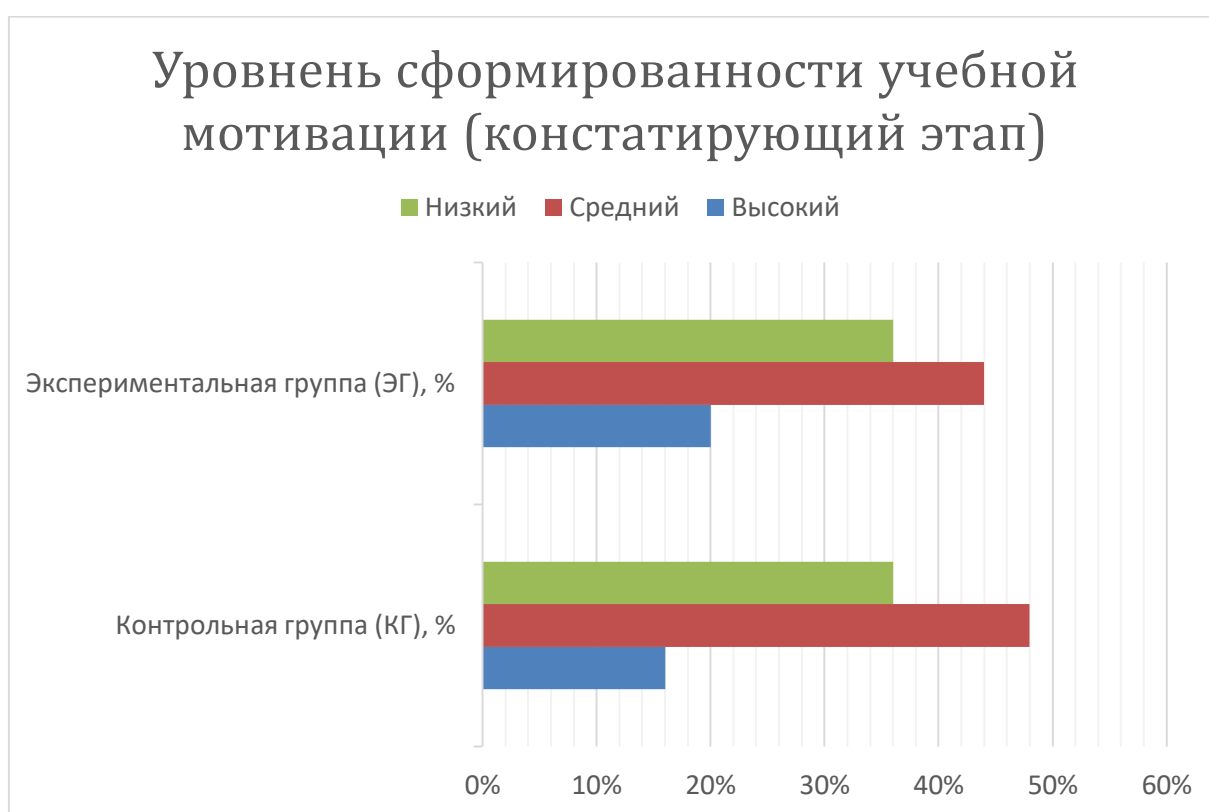


Рисунок 1 – Распределение обучающихся КГ и ЭГ по уровням сформированности учебной мотивации (констатирующий этап)

Анализ данных, отраженных на Рисунке 1, позволяет констатировать, что исходное состояние мотивационной сферы в обеих группах находится на недостаточном уровне. В контрольной группе лишь 16% обучающихся демонстрируют высокую заинтересованность в предмете, в экспериментальной – 20%. Доминирующим является средний уровень (48% и 44% соответственно), характеризующийся неустойчивостью

познавательного интереса. Значительная доля школьников (36% в обеих группах) находится на низком уровне мотивации, воспринимая уроки английского языка как сложную и скучную обязанность. Сравнительный анализ показателей КГ и ЭГ демонстрирует отсутствие статистически значимых различий, что подтверждает корректность выборки.

Следующим этапом диагностики стала оценка **КОГНИТИВНОГО (ЯЗЫКОВОГО) критерия**, предполагающего владение лексическим и грамматическим материалом. Для этого был разработан комплексный лексико-грамматический тест, составленный на основе программного материала, изученного в предыдущих четвертях. Тест включал задания на выбор правильной временной формы глагола, употребление артиклей и предлогов, а также задания на лексическую сочетаемость.

Критерии оценки когнитивного компонента:

- *Высокий уровень (85–100% правильных ответов)*: свободное владение изученной лексикой и грамматикой, отсутствие грубых ошибок.
- *Средний уровень (50–84% правильных ответов)*: наличие отдельных ошибок, не препятствующих пониманию, ограниченный словарный запас.
- *Низкий уровень (менее 50% правильных ответов)*: многочисленные ошибки элементарного уровня, неспособность построить грамматически верное предложение.

Результаты тестирования, отражающие уровень владения языковыми средствами, сведены в таблицу данных для последующей визуализации.

## Уровень сформированности лексико-грамматических навыков (констатирующий этап)

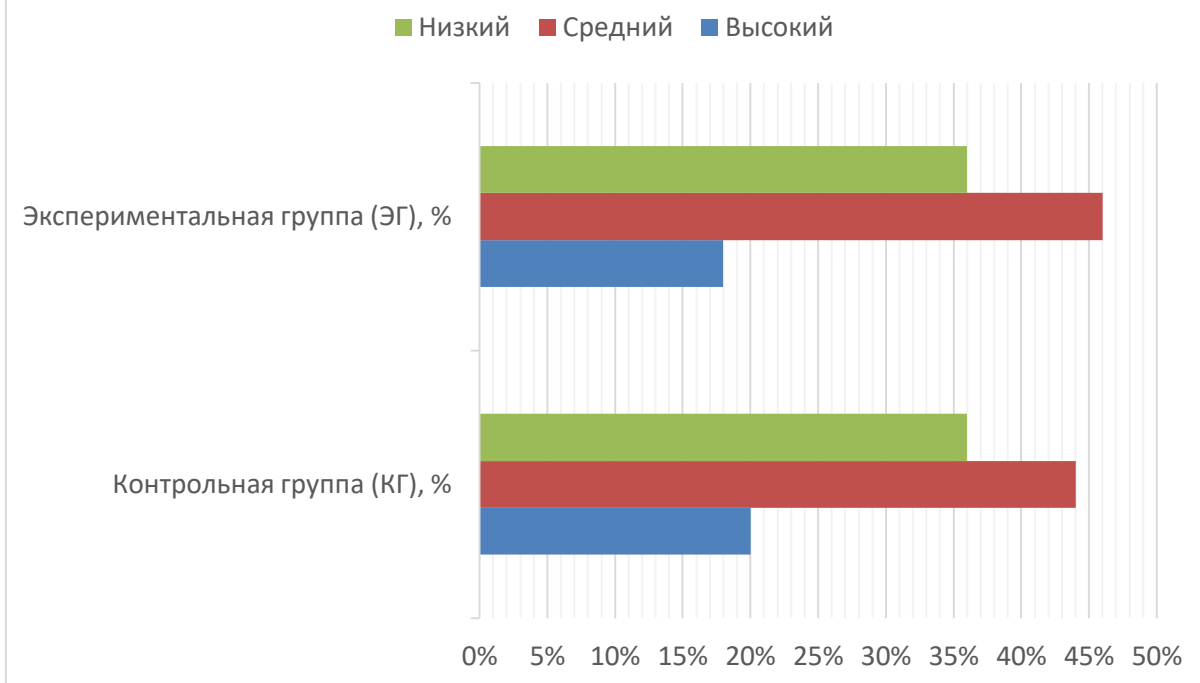


Рисунок 2 – Сравнительная характеристика уровней сформированности лексико-грамматических навыков в КГ и ЭГ (констатирующий этап)

Как следует из данных Рисунка 2, показатели сформированности языковых навыков также не имеют существенных различий между группами. В контрольной группе высокий уровень продемонстрировали 20% учащихся, в экспериментальной – 18%. Большинство учащихся (44% в КГ и 46% в ЭГ) справились с заданиями на среднем уровне. Характерными ошибками, выявленными в ходе анализа работ, стали: нарушение порядка слов в вопросительных предложениях, пропуск вспомогательных глаголов, ошибки в употреблении неправильных глаголов. Высокий процент низкого уровня (36% в обеих группах) свидетельствует о пробелах в базовых знаниях, что требует корректировки методики преподавания и включения эффективных форм отработки материала, каковыми могут стать игровые грамматические упражнения.

Третий, наиболее важный для данного исследования критерий – **деятельностный (речевой)**, отражающий способность учащихся использовать языковые знания в реальной коммуникации. Диагностика проводилась в форме индивидуального устного собеседования и парных заданий (составление диалога по ситуации). Оценивались такие параметры, как беглость речи, соответствие коммуникативной задаче, способность поддерживать диалог и лексическое разнообразие.

Уровни сформированности речевых умений определялись следующим образом:

- *Высокий уровень*: речь беглая, спонтанная, соответствует ситуации, ученик проявляет инициативу в диалоге.
- *Средний уровень*: речь замедленная, с паузами на поиск слов, коммуникативная задача решена частично, требуется помощь собеседника.
- *Низкий уровень*: отказ от коммуникации, односложные ответы на родном языке или заученные фразы, не соответствующие контексту.

Полученные в ходе устного опроса данные были обработаны и представлены для построения сравнительной диаграммы.

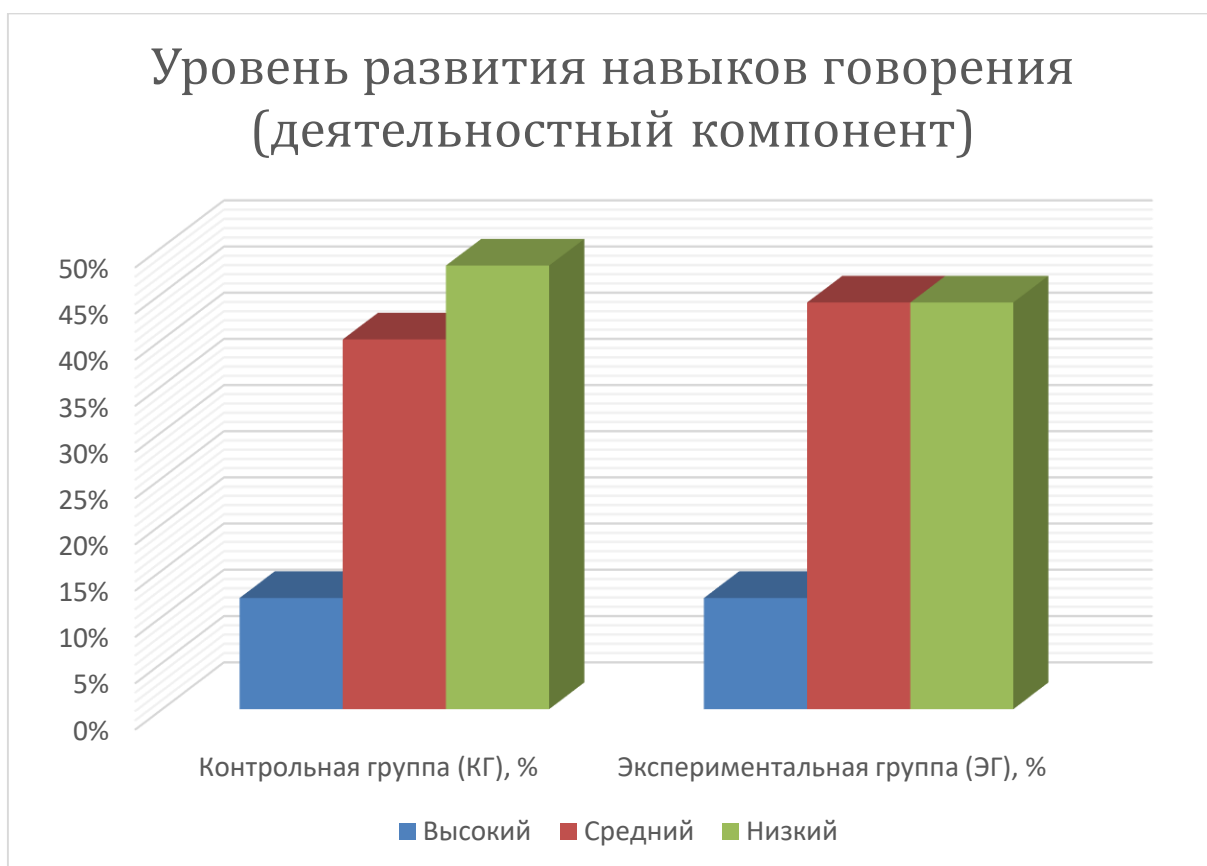


Рисунок 3 – Результаты диагностики уровня развития навыков говорения (деятельностный компонент) в КГ и ЭГ

Анализ данных Рисунка 3 выявляет наиболее проблемную зону в подготовке школьников. Показатели по деятельностному критерию оказались ниже, чем по мотивационному и когнитивному. Высоким уровнем владения устной речью обладают лишь 12% учащихся в обеих группах. Почти половина респондентов (48% в КГ и 44% в ЭГ) находятся на низком уровне. В ходе диагностики было отмечено, что многие ученики, даже имеющие неплохие результаты в письменном тесте (когнитивный компонент), испытывали серьезные затруднения при переходе к говорению. Наблюдались длительные паузы хезитации, страх допустить ошибку, неумение использовать речевые клише. Это подтверждает теоретический тезис о разрыве между знанием языка и умением на нем общаться, для преодоления которого и предлагается использование коммуникативных игр.

Для получения целостной картины исходного состояния проблемы был выведен интегральный показатель уровня сформированности коммуникативной компетенции, рассчитываемый как среднее арифметическое показателей по трем критериям (мотивационному, когнитивному и деятельностному). Сводные данные представлены ниже.

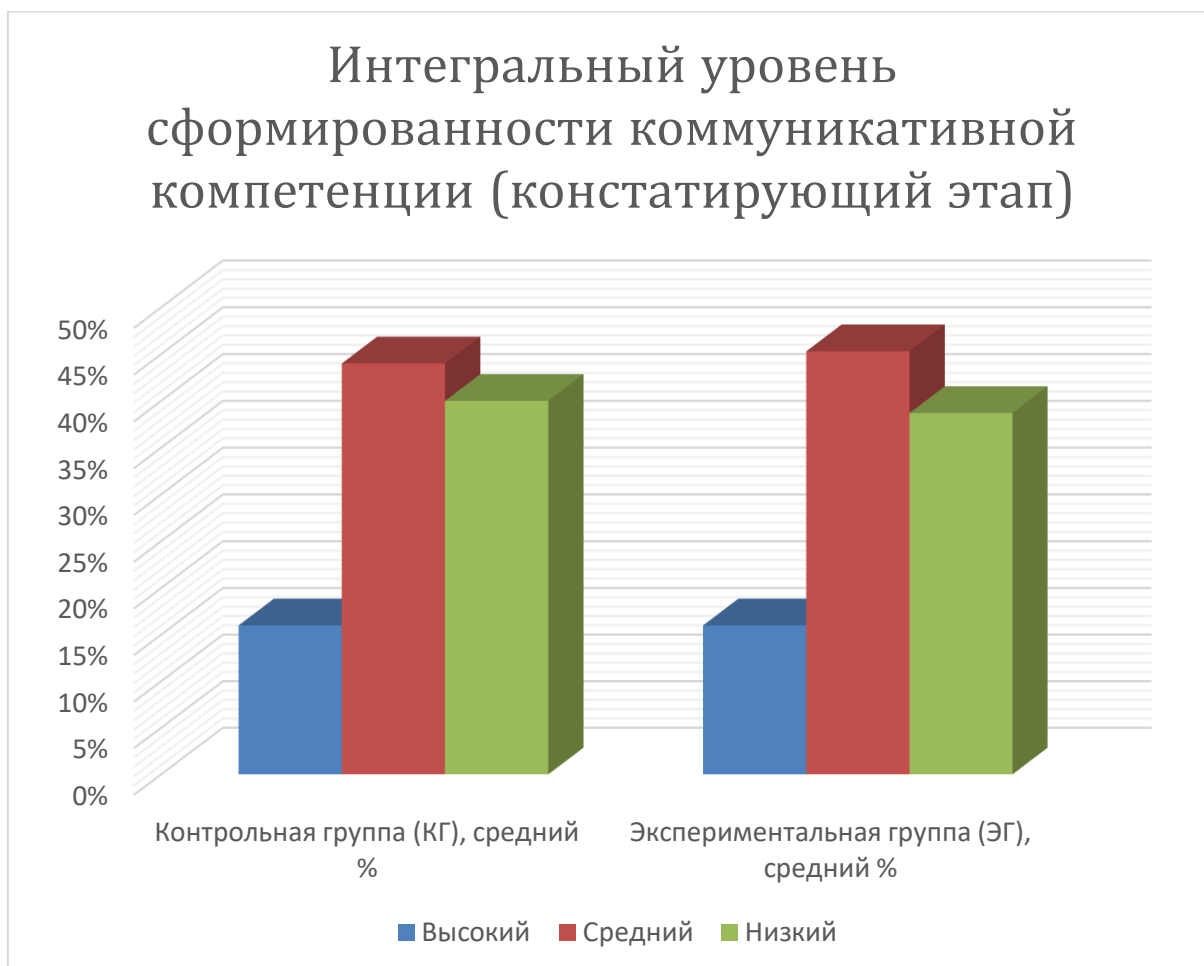


Рисунок 4 – Интегральный уровень сформированности коммуникативной компетенции школьников на констатирующем этапе

Обобщение результатов констатирующего эксперимента, представленное в Рисунке 4, позволяет сделать следующие выводы:

1. Группы, отобранные для эксперимента, являются статистически однородными. Различия в показателях между КГ и ЭГ минимальны и находятся в пределах статистической погрешности. Это обеспечивает чистоту эксперимента: любые изменения, зафиксированные на контрольном этапе в экспериментальной группе, можно будет с

высокой долей вероятности отнести к результату воздействия применяемой методики.

2. Общий уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся является недостаточным. Преобладание среднего и низкого уровней свидетельствует о том, что традиционные методы обучения не обеспечивают в полной мере реализацию нынешних требований в части владения иностранным языком как средством общения.

3. Наибольшие трудности у школьников вызывает непосредственно процесс говорения (деятельностный компонент) и мотивация к изучению предмета. Наблюдается корреляция между низкой мотивацией и низкими результатами в устной речи: страх говорения снижает интерес, а отсутствие интереса тормозит развитие навыков.

Вследствие этого, результаты констатирующего этапа подтверждают практическую актуальность темы исследования и обосновывают необходимость внедрения в образовательный процесс специального комплекса мер. Полученные данные служат отправной точкой для следующего этапа работы – формирующего эксперимента, в ходе которого в учебный процесс экспериментальной группы будет интегрирована разработанная система уроков с использованием игровых технологий. Содержание и ход реализации формирующего этапа будут подробно описаны в следующем параграфе диссертации.

## **2.2 Разработка и апробация комплекса уроков с применением лексико-грамматических и ролевых игр (формирующий этап)**

На основании данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, который выявил недостаточный уровень сформированности коммуникативной компетенции и учебной мотивации обучающихся, был спроектирован и реализован формирующий этап опытно-

экспериментальной работы. Целью данного этапа стала апробация разработанной методической системы, предполагающей интеграцию игровых технологий в структуру уроков английского языка не в качестве эпизодических развлекательных элементов, а как системообразующего компонента обучения. Формирующий эксперимент проводился в течение второй и третьей четверти учебного года в экспериментальной группе (ЭГ), в то время как контрольная группа (КГ) продолжала обучение по традиционной программе.

Содержание экспериментального обучения строилось в строгом соответствии с календарно-тематическим планированием и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Тематическое наполнение уроков не изменялось, трансформации подверглись лишь методы подачи материала и формы организации учебной деятельности. В основу разработанного комплекса был положен принцип постепенного усложнения игровой деятельности: от репродуктивных форм (игры на уровне слова и предложения) к продуктивным (игры на уровне текста и смыслового высказывания).

Процесс внедрения игровых технологий был структурирован и разделен на три последовательных модуля, каждый из которых решал специфические дидактические задачи:

1. **Адаптивно-тренировочный модуль:** использование лексических и грамматических игр для снятия напряжения и автоматизации базовых навыков.
2. **Коммуникативно-ситуативный модуль:** внедрение контролируемых ролевых игр и микродиалогов.
3. **Творческо-проектный модуль:** реализация свободных ролевых игр, симуляций и игровых проектов.

На первом этапе (адаптивно-тренировочном) основной задачей являлось преодоление психологического барьера и вовлечение пассивных

учеников в работу. Как показала диагностика, многие школьники боялись допустить грамматическую ошибку. Для решения этой проблемы традиционные формы опроса (выход к доске, фронтальный опрос) были заменены на игровые механики, предполагающие коллективную ответственность и элемент случайности. Были активно задействованы лексико-грамматические игры, направленные на тренировку употребления временных форм глагола, артиклей, построение вопросительных предложений и расширение словарного запаса.

Специфика отобранных игр заключалась в их соревновательном характере и возможности многократного повторения языковых единиц без потери интереса со стороны обучающихся. Подробное описание игровых приемов, использованных на данном этапе, и их методическое обоснование представлены в таблице ниже.

Таблица 4 – Комплекс лексико-грамматических игр адаптивно-тренировочного модуля

Название игры и вид	Цель и формируемый навык	Ход игры и деятельность учащихся	Методический комментарий
<p><b>«Грамматический аукцион»</b>  <b>(Grammar Auction)</b>  <i>(Грамматическая)</i></p>	<p>Формирование навыка нахождения и исправления грамматических ошибок.</p> <p>Развитие аналитических способностей.</p>	<p>Учитель («аукционист») предлагает «лоты» предложения, часть из которых содержит ошибки.</p> <p>Команды покупают правильные предложения за</p>	<p>Игра меняет отношение к ошибке: она становится предметом анализа, а не наказания. Азарт аукциона стимулирует обсуждение правил внутри команды перед принятием решения.</p>

Название игры и вид	Цель и формируемый навык	Ход игры и деятельность учащихся	Методический комментарий
		игровые деньги. Побеждает команда, купившая больше верных фраз.	
<p><b>«Снежный ком: История» (Snowball Story)</b> (Лексико-грамматическая)</p>	<p>Активизация лексики по теме, тренировка памяти, отработка порядка слов в предложении (Word Order).</p>	<p>Первый ученик называет слово/фразу. Второй повторяет её и добавляет свою, чтобы получилось связное предложение или история. Цепочка продолжается до себя.</p>	<p>Эффективна для развития механической памяти и синтаксических навыков. Заставляет внимательно слушать партнеров, поддерживая концентрацию внимания всего класса.</p>
<p><b>«Шпионы» (Spies / Find someone who...)</b> (Коммуникативно-грамматическая)</p>	<p>Автоматизация вопросительных структур (Do you..? Have you..?), снятие двигательного напряжения.</p>	<p>Ученики получают карточки с заданием (найти того, кто умеет плавать / был в Лондоне и т.д.).</p>	<p>Игра реализует принцип сдвигательной активности. Позволяет за короткое время каждому ученику</p>

Название игры и вид	Цель и формируемый навык	Ход игры и деятельность учащихся	Методический комментарий
		Они свободно перемещаются по классу, задавая вопросы одноклассникам и фиксируя ответы.	задать и ответить на вопрос 10–15 раз, что невозможно при фронтальном опросе.
<b>«Табу» (Taboo)</b> <i>(Лексическая)</i>	Развитие навыков перифраза, объяснения понятий, актуализация синонимического ряда.	Ученик должен объяснить слово, написанное на карточке, используя однокоренные слова и слова-табу (написанные ниже).	Развивает компенсаторную компетенцию – умение выходить из положения при дефиците языковых средств, что критически важно для реального общения.

Внедрение представленных в Таблице 4 игр позволило существенно оживить начало уроков и этапы актуализации знаний. Было отмечено, что даже слабоуспевающие ученики активно включались в процесс «Грамматического аукциона», предлагая свои варианты ответов, так как ответственность распределялась на всю команду. Игра «Find someone who...» способствовала разрушению привычных коммуникативных барьеров: ученикам приходилось взаимодействовать не только с друзьями по парте, но и с теми, с кем они редко общаются в обычной жизни.

Вследствие этого к концу первой четверти эксперимента в группе сформировался более благоприятный психологический климат.

Второй модуль (коммуникативно-ситуативный) был направлен на переход от отдельных фраз к диалогической речи. Здесь ключевым инструментом стали контролируемые и умеренно контролируемые ролевые игры. Главным методическим условием на этом этапе стало создание ситуаций, приближенных к реальной жизни (Real-life situations). Учащимся предлагалось не просто прочесть диалог из учебника, а разыграть его, добавив эмоциональную окраску, жесты и, по возможности, изменив отдельные реплики.

Особое внимание уделялось играм с информационным пробелом (Information Gap). Например, при изучении темы «Внешность» (Appearance) использовалась игра «Полицейский фоторобот»: один ученик (свидетель) описывал внешность «преступника» по картинке, которую видел только он, а второй (полицейский) должен был на слух составить портрет (нарисовать или выбрать из элементов). Успех зависел исключительно от точности передачи и восприятия информации на английском языке.

Для иллюстрации методики интеграции ролевой игры в структуру урока приводится технологическая карта фрагмента урока по теме «Покупки» (Shopping), реализованного в экспериментальной группе.

Таблица 5 – Технологическая карта фрагмента урока с использованием ролевой игры «В магазине сувениров»

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УУД и навыки
<b>1. Подготовка (Pre-game activity)</b>	Актуализирует лексику (money, price, expensive, discount). Раздает ролевые карты: «Продавец»	Изучают карточки, уточняют значения, незнакомых слов. Продумывают стратегию поведения. Готовят	<i>Познавательные:</i> анализ информации. <i>Личностные:</i> нравственно-этический выбор

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УУД и навыки
	(задача: продать дорожке) «Покупатель» (задача: сбить цену). Объясняет социокультурные нормы вежливого торга.	реquisite (игровые деньги, предметы-сувениры).	модели поведения.
<b>2. Проведение (While-game activity)</b>	Наблюдает за процессом, вмешиваясь в ход диалогов. Фиксирует типичные ошибки в блокнот. Следит за таймингом (5–7 минут). Выступает в роли консультанта только в случае коммуникативного сбоя.	Работают в парах. Ведут диалог, торгуются, используют фразы: "How much is it?", "It's too expensive", "Can you make a discount?". Осуществляют покупку.	<i>Коммуникативные:</i> инициативное сотрудничество, управление поведением партнера, владение диалогической формой речи.
<b>3. Рефлексия и контроль (Post-game activity)</b>	Спрашивает: «Кто купил сувенир по желаемой цене?», «Кого из продавцов было	Оценивают результативность своей коммуникации. Анализируют	<i>Регулятивные:</i> контроль, коррекция, оценка, волевая саморегуляция.

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УУД и навыки
	<p>«...самое сложное всего убедить?».</p> <p>Проводит разбор зафиксированных ошибок (Delayed correction), записывая их на доске анонимно.</p>	<p>причины успеха или неудачи в торге. Совместно исправляют ошибки на доске.</p>	

Реализация сценария, описанного в Таблице 5, показала, что наличие конфликтной задачи (продать дороже – купить дешевле) стимулирует эмоциональную вовлеченность. Ученики перестали воспринимать диалог как формальное озвучивание заученных фраз. Появилась спонтанность: школьники пытались аргументировать свою позицию, используя даже ограниченный лексический запас. Это свидетельствует о начале формирования стратегии преодоления коммуникативных трудностей.

Третий модуль (творческо-проектный) стал кульминацией формирующего эксперимента. На этом этапе, когда языковая база была активизирована, а психологические зажимы частично сняты, были внедрены сложные формы игрового взаимодействия – свободные ролевые игры и симуляции. Эти формы работы требовали от учащихся высокого уровня самостоятельности и интеграции всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма).

Специфика игр данного этапа заключалась в их проблемном характере. Сюжет игры строился вокруг некой социальной или бытовой проблемы, требующей коллективного решения. Учитель задавал лишь контекст, а развитие сюжета зависело от действий участников. Использовались такие сценарии, как «Пресс-конференция со звездой»,

«Выживание на необитаемом острове», «Планирование идеального путешествия».

Наиболее показательным примером комплексной игровой технологии, реализованной в конце эксперимента, стала деловая игра-симуляция «Создание экологического проекта школы» (Eco-School Project). Данная игра проводилась в течение сдвоенного урока и позволила оценить способность учащихся к групповой работе и публичному выступлению. Структура и содержание данной симуляции представлены в следующей таблице.

Таблица 6 – Структура и содержание деловой игры-симуляции «Eco-School Project»

Этап симуляции	Содержание этапа	Ролевое распределение	Результат этапа
<b>1. Брифинг (Погружение)</b>	Учитель объявляет о выделении гранта на экологизацию школы. Класс делится на конкурирующие проектные бюро. Задача: разработать проект и защитить его перед «Советом директоров».	Учитель – представитель фонда. Учащиеся делятся на группы по 4–5 человек.	Понимание цели, формирование команд, распределение ролей внутри группы (дизайнер, спикер, эколог).
<b>2. Разработка (Brainstorming &amp; Design)</b>	Команды обсуждают идеи (раздельный сбор мусора,	Учащиеся работают самостоятельно. Используют	Создание визуального продукта (постера/презент

Этап симуляции	Содержание этапа	Ролевое распределение	Результат этапа
	озеленение, солнечные батареи). Составляют список необходимых ресурсов, рисуют постер, готовят речь защиты.	словари и интернет-ресурсы для поиска специфической лексики.	иации) и текста выступления.
<b>3. Презентация и дебаты (Presentation &amp; Debate)</b>	Спикеры от каждой команды презентуют проект (3 минуты). Остальные команды («оппоненты» и «журналисты») задают каверзные вопросы.	Спикеры выступают. Остальные слушают (аудирование) формулируют вопросы (говорение).	Практика монологической речи и спонтанной диалогической реакции на вопросы.
<b>4. Голосование и итоги (Evaluation)</b>	Тайное голосование за лучший проект (за свой голосовать нельзя). Объявление победителя. Обсуждение	Все участники заголосуют. Учитель подводит итоги, оценивая не только идею, но и качество языка.	Выбор победителя, рефлексия, награждение.

Этап симуляции	Содержание этапа	Ролевое распределение	Результат этапа
	языковых аспектов.		

Проведение игры «Eco-School Project» (Таблица 6) выявило качественный скачок в развитии коммуникативных умений экспериментальной группы. Было замечено, что в пылу дискуссии учащиеся часто забывали о языковом контроле, допуская грамматические ошибки, однако темп речи был высоким, а пауз хезитации становилось значительно меньше. Важно отметить, что даже интровертированные ученики нашли свое место в игре: они активно участвовали в разработке постеров и подготовке текстов для спикеров, тем самым практикуя письменную речь и чтение.

В ходе формирующего эксперимента особое внимание уделялось методике исправления ошибок. В отличие от традиционного подхода, когда учитель прерывает ученика, в игровых уроках использовалась тактика "отсроченного контроля" и "scaffolding" (поддержки). Учитель мог подсказать слово жестом или написать его на доске, не останавливая речь говорящего. Глобальные ошибки разбирались только после завершения игрового акта. Это позволило сохранить мотивацию и не разрушить атмосферу игры.

Также стоит отметить использование системы поощрений. Вместо традиционных оценок в ходе игр использовались жетоны (game tokens), которые накапливались и в конце недели или темы могли быть конвертированы в отличную оценку или определенные привилегии (например, право выбора домашнего задания). Геймификация системы оценивания способствовала повышению вовлеченности: ученики стремились заработать баллы, проявляя активность даже в тех видах деятельности, которые ранее игнорировали.

Определенные трудности в ходе эксперимента вызывала проблема дисциплины и шума, неизбежного при групповой работе. Для решения этой задачи была введена система условных сигналов (поднятая рука учителя, звонок таймера), которая приучала детей к быстрой смене режимов работы. Постепенно хаотичный шум трансформировался в «рабочий гул», свидетельствующий об активном обсуждении учебных задач.

В итоге, реализация формирующего этапа эксперимента позволила на практике внедрить целостную систему игровых технологий. Осуществленный переход от простых тренировочных упражнений к сложным ролевым симуляциям обеспечил динамику развития речевых навыков. Наблюдения, проводимые в ходе уроков, фиксировали рост инициативности обучающихся, увеличение времени говорения каждого ученика на уроке и снижение проявлений языковой тревожности.

Разработанный и апробированный комплекс уроков подтвердил свою жизнеспособность в условиях реальной общеобразовательной школы. Полученный опыт и наблюдаемые изменения в поведении учащихся экспериментальной группы дают основания предполагать наличие положительной динамики в уровне сформированности коммуникативной компетенции. Однако для объективного подтверждения эффективности методики и перевода качественных наблюдений в количественные показатели необходимо проведение контрольного среза, описание и анализ которого будут представлены в заключительном параграфе второй главы.

### **2.3 Оценка результативности экспериментальной методики и анализ динамики образовательных достижений обучающихся (контрольный этап)**

Завершающим этапом опытно-экспериментальной работы стала контрольная диагностика, проведенная в конце учебного года. Цель данного этапа заключалась в выявлении качественных и количественных изменений

в уровне сформированности коммуникативной компетенции и учебной мотивации школьников экспериментальной группы (ЭГ) по сравнению с контрольной группой (КГ). Для обеспечения достоверности и сопоставимости результатов использовался тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе: методика «Изучение отношения к учению» (модификация Г.Н. Казанцевой), лексико-грамматическое тестирование и экспертная оценка навыков устной речи в ходе собеседования и парной работы.

Важнейшим условием валидности эксперимента являлось соблюдение идентичности процедур проверки. Контрольные срезы проводились одновременно в обеих группах. Полученные эмпирические данные были подвергнуты математической обработке и сравнительному анализу, что позволило объективно оценить эффективность внедренной методики использования игровых технологий.

В первую очередь анализу подверглись изменения в **мотивационной сфере** обучающихся. Психолого-педагогические наблюдения, проводимые в ходе формирующего этапа, уже свидетельствовали о росте вовлеченности школьников экспериментальной группы, однако анкетирование позволило перевести эти наблюдения в измеримые показатели. Было зафиксировано, что систематическое использование игровых приемов, создание ситуаций успеха и снижение страха ошибки оказали существенное влияние на отношение школьников к предмету «Английский язык».

Результаты повторной диагностики мотивационного компонента в контрольной и экспериментальной группах представлены в виде данных для построения сравнительной гистограммы.

## Уровень сформированности учебной мотивации (контрольный этап)

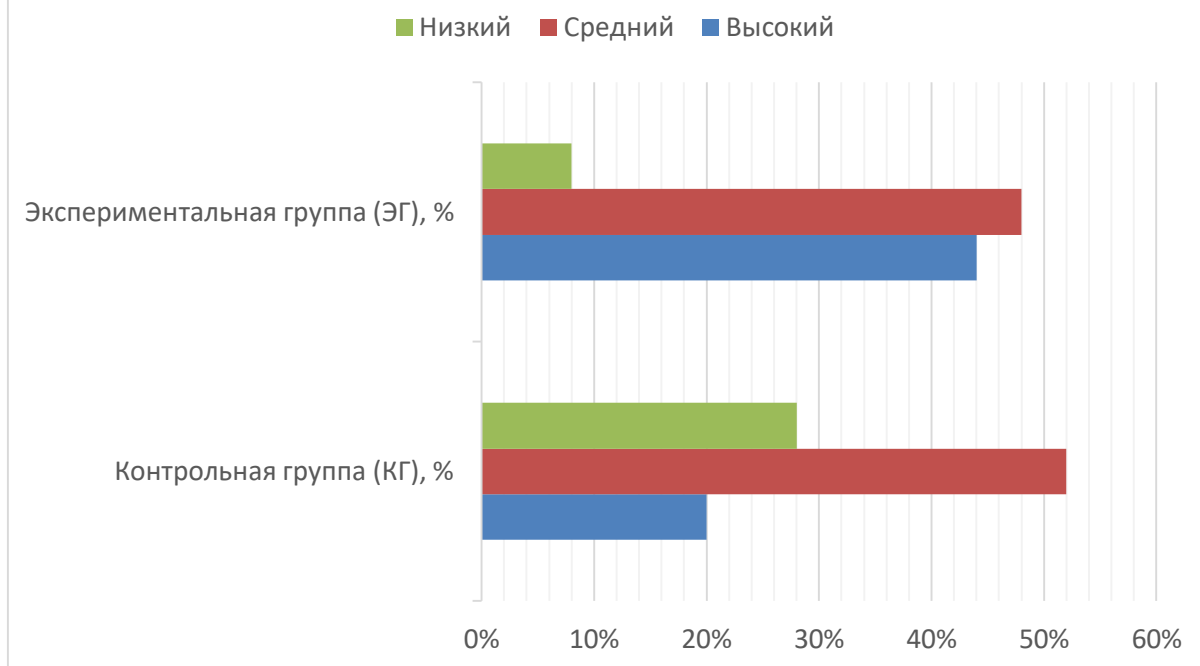


Рисунок 5 – Распределение обучающихся КГ и ЭГ по уровням сформированности учебной мотивации (контрольный этап)

Анализ данных, отраженных на Рисунке 5, демонстрирует выраженную положительную динамику в экспериментальной группе. Количество учащихся с высоким уровнем мотивации в ЭГ возросло более чем в два раза: с 20% на начало эксперимента до 44% в конце. Это свидетельствует о том, что интерес к игровому процессу трансформировался в интерес к познавательной деятельности. Принципиально важным достижением является резкое сокращение числа школьников с низким уровнем мотивации в ЭГ – до 8% (всего 2 человека), тогда как в КГ этот показатель остался на уровне 28%. В контрольной группе изменения носят незначительный характер и могут быть объяснены естественным ходом учебного процесса, однако качественного скачка в отношении к предмету здесь не наблюдается.

Ученики экспериментальной группы в анкетах отмечали, что уроки стали проходить «быстрее и интереснее», пропал страх отвечать у доски,

появилось желание узнать новые слова, чтобы победить в игре. Это подтверждает гипотезу о том, что геймификация способствует переводу внешней мотивации во внутреннюю.

Следующим шагом стала оценка динамики **КОГНИТИВНОГО (языкового) компонента**. Итоговое тестирование включало задания на проверку лексического запаса и грамматических навыков, отработанных в течение экспериментального периода. Ожидалось, что игровая форма отработки материала (дриллинг в виде игр, грамматические аукционы) обеспечит более прочное запоминание по сравнению с традиционным заучиванием правил.

Сравнительные данные по результатам лексико-грамматического теста на контрольном этапе сведены в таблицу.

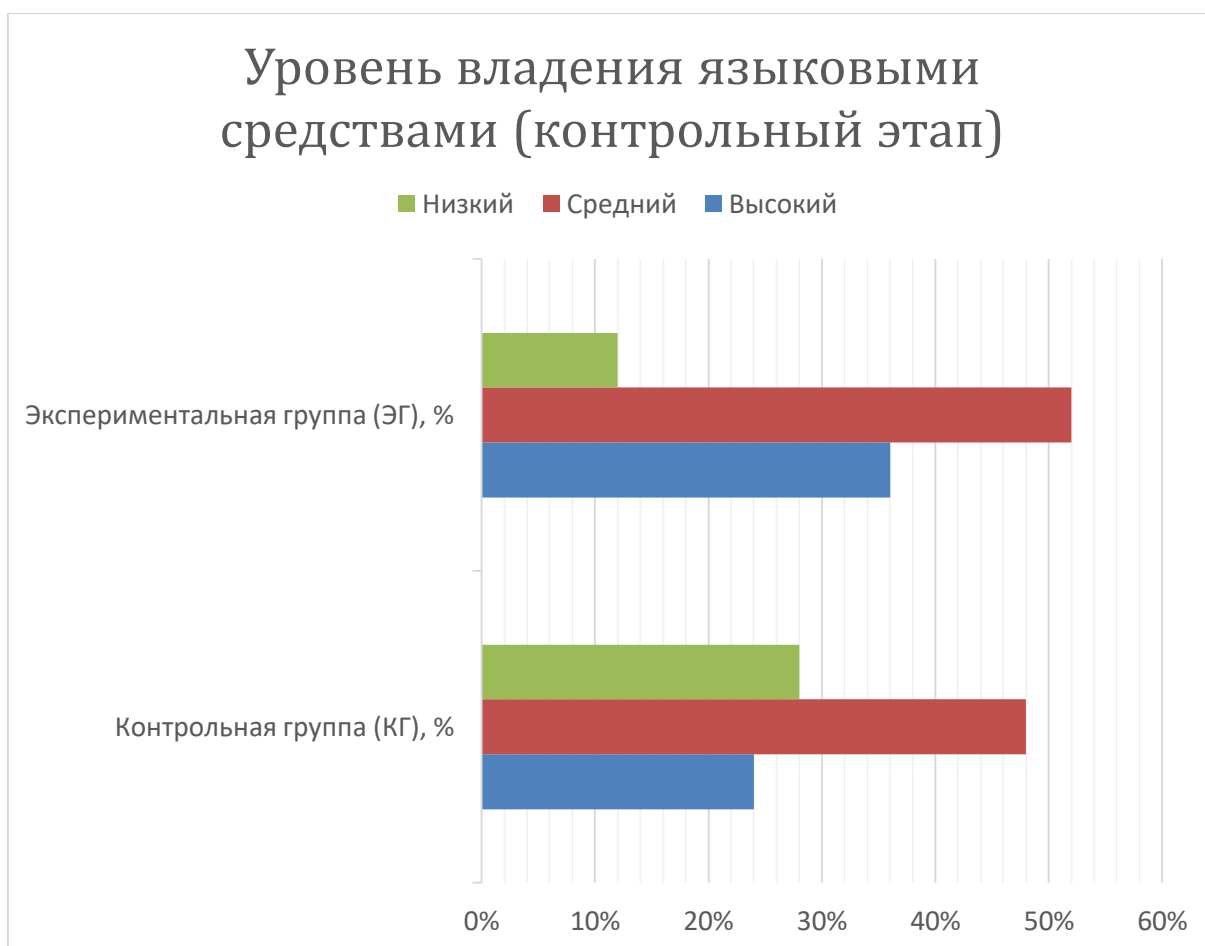


Рисунок 6 – Сравнительная характеристика уровней владения языковыми средствами в КГ и ЭГ (контрольный этап)

Интерпретация данных Рисунка 6 позволяет констатировать, что качество знаний в экспериментальной группе существенно выше. Процент учащихся, справившихся с тестом на высоком уровне, в ЭГ составил 36%, в то время как в КГ – 24%. Еще более показательным является снижение доли низкого уровня в ЭГ до 12%. Это означает, что даже слабоуспевающие ученики смогли усвоить базовый минимум программы благодаря вовлечению в командные игры, где они получали поддержку от более сильных партнеров и имели возможность многократного повторения материала в ненавязчивой форме.

Характерно, что в работах учащихся ЭГ значительно сократилось количество ошибок, связанных с порядком слов в предложении и употреблением вспомогательных глаголов. Это можно связать с регулярным использованием игр на построение предложений (например, «Scrambled Sentences» в формате эстафеты), которые способствовали автоматизации синтаксических навыков. В контрольной группе типичные ошибки сохранились, что указывает на недостаточность традиционных тренировочных упражнений для формирования устойчивого навыка у всех учащихся.

Однако ключевым индикатором эффективности экспериментальной методики являлись показатели **деятельностного (речевого) компонента**. Навыки говорения диагностировались через решение коммуникативных задач (составить диалог, высказать мнение, описать ситуацию). Экспертная оценка учитывала беглость, лексическую насыщенность, грамматическую корректность и способность к интеракции.

Результаты контрольного среза навыков говорения представлены ниже.

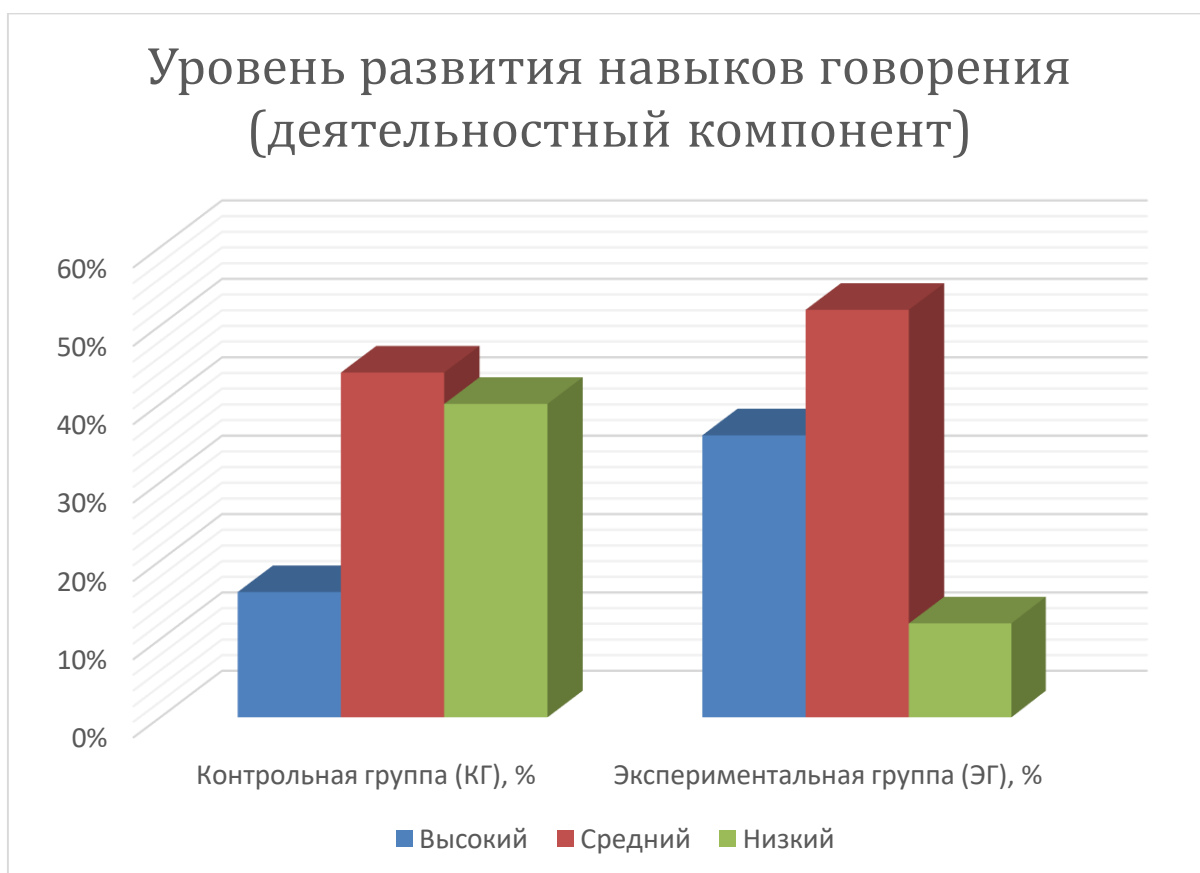


Рисунок 7 – Результаты итоговой диагностики уровня развития навыков говорения (деятельностный компонент)

Данные, визуализированные в Рисунке 7, наглядно иллюстрируют преимущество игровой методики в обучении говорению. В экспериментальной группе количество учащихся с высоким уровнем коммуникативной компетенции достигло 36%, что в 2,25 раза превышает аналогичный показатель контрольной группы (16%). Критически важным результатом является уменьшение числа учащихся с низким уровнем владения устной речью в ЭГ с 44% (на начало эксперимента) до 12%.

Качественный анализ устных ответов показал существенные различия в речевом поведении. Учащиеся ЭГ демонстрировали большую инициативность, легче вступали в контакт, использовали разнообразные этикетные клише и стратегии компенсации (переспрос, перифраз), отработанные в ролевых играх. Речь школьников КГ оставалась более формализованной, с частыми паузами хезитации и тенденцией к переходу на родной язык при возникновении затруднений. Вследствие этого можно

утверждать, что регулярное погружение в моделируемые игровые ситуации (магазин, путешествие, интервью) позволило сформировать психологическую готовность к общению и развить беглость речи.

Для получения полной картины эффективности экспериментального воздействия необходимо проследить внутреннюю динамику изменений именно в экспериментальной группе, сопоставив данные «до» (констатирующий этап) и «после» (контрольный этап). Это позволит исключить влияние случайных факторов и подтвердить, что рост показателей обусловлен именно применением разработанного комплекса игровых технологий.

Сводная таблица динамики интегрального показателя коммуникативной компетенции в экспериментальной группе представлена далее.



Рисунок 8 – Динамика роста коммуникативной компетенции в экспериментальной группе (сравнение этапов)

Анализ динамики, представленной на Рисунке 8, свидетельствует о значительных структурных сдвигах в уровне подготовки экспериментальной группы. Доля школьников с низким уровнем компетенции сократилась практически в 4 раза (на 28,1%), что является высоким показателем педагогической эффективности. Этот контингент перешел преимущественно на средний уровень, а часть учащихся среднего уровня поднялась на высокую ступень, обеспечив прирост категории «Высокий» на 22,7%.

Для подтверждения статистической значимости полученных результатов был применен метод математической статистики – t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Расчет эмпирического значения критерия ( $t_{эмп}$ ) показал, что различия между средними показателями КГ и ЭГ на контрольном этапе являются статистически достоверными при уровне значимости  $p \leq 0.05$ . Это позволяет отклонить нулевую гипотезу об отсутствии различий и принять альтернативную гипотезу о том, что наблюдаемые изменения не являются случайными, а стали следствием целенаправленного внедрения игровых технологий.

Обобщая результаты опытно-экспериментальной работы, следует отметить несколько качественных аспектов, выявленных в ходе наблюдения и анализа:

- 1. Психологическое раскрепощение.** Игровая атмосфера позволила снизить уровень «школьной тревожности». Ученики, которые ранее боялись ошибиться, начали воспринимать ошибку как естественную часть игрового процесса, что разблокировало их речевую активность.
- 2. Групповая сплоченность.** Командные игры способствовали улучшению межличностных отношений в классе, развитию навыков сотрудничества и взаимопомощи.

**3. Повышение самостоятельности.** Переход от контролируемых игр к свободным ролевым играм и проектам стимулировал развитие навыков самоорганизации и ответственности за результат.

### **Выводы по второй главе**

В рамках второй главы была осуществлена практическая верификация теоретической модели, обоснованной в первой части исследования. Опытно-экспериментальная работа, проведенная на базе КГУ «Новошумная общеобразовательная школа», была направлена на проверку гипотезы о том, что системная интеграция игровых технологий в процесс обучения английскому языку способствует существенному повышению уровня коммуникативной компетенции и учебной мотивации школьников. Логика экспериментального исследования включала три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, каждый из которых решал специфические задачи и внес вклад в подтверждение выдвинутых положений.

На этапе **констатирующего эксперимента** была проведена комплексная диагностика исходного состояния проблемы. Использование валидного диагностического инструментария, включающего методику оценки мотивации Г. Н. Казанцевой, лексико-грамматическое тестирование и экспертную оценку устной речи, позволило получить объективную картину образовательных реалий. Анализ первичных данных показал, что, несмотря на удовлетворительное владение грамматическими правилами (когнитивный компонент), большинство обучающихся испытывали серьезные трудности в ситуации реального общения (деятельностный компонент). Было зафиксировано наличие выраженного языкового барьера, страха допустить ошибку и низкой инициативности в диалоге. Мотивационная сфера также характеризуется нестабильностью: преобладали внешние мотивы учения, а интерес к предмету зачастую носил

формальный характер. Важнейшим итогом данного этапа стало подтверждение статистической однородности контрольной и экспериментальной групп, что обеспечило чистоту дальнейшего эксперимента и достоверность его результатов.

Ключевым звеном исследования стал **формирующий этап**, в ходе которого в учебный процесс экспериментальной группы была внедрена разработанная методика игрового обучения. Реализация данного этапа продемонстрировала, что геймификация – это не просто набор разрозненных упражнений, а целостная педагогическая стратегия. Внедрение игровых технологий осуществлялось поэтапно, через реализацию трех модулей: адаптивно-тренировочного, коммуникативно-ситуативного и творческо-проектного.

Вследствие этого удалось обеспечить плавный переход от репродуктивных видов деятельности к продуктивным. На начальной стадии простые лексические и грамматические игры («Грамматический аукцион», «Снежный ком») позволили снять психоэмоциональное напряжение и вовлечь в работу даже слабоуспевающих учеников. Затем, посредством контролируемых ролевых игр и ситуаций с информационным пробелом, осуществлялась активизация навыков диалогической речи. Кульминацией эксперимента стало использование сложных симуляций и деловых игр (например, «Eco-School Project»), которые требовали от учащихся интеграции всех языковых навыков и проявления социальной компетентности. Особую значимость в ходе формирующего эксперимента имела трансформация стиля педагогического общения: переход учителя с позиции контролера на позицию фасилитатора и применение методики отсроченной коррекции ошибок позволили создать в классе атмосферу психологической безопасности, необходимую для спонтанного говорения.

**Контрольный этап** эксперимента был посвящен анализу результативности внедренной методики посредством повторной

диагностики и сопоставления данных. Сравнительный анализ показателей контрольной и экспериментальной групп выявил существенные качественные и количественные различия. В экспериментальной группе была зафиксирована выраженная положительная динамика по всем критериям коммуникативной компетенции.

Во-первых, произошел качественный сдвиг в мотивационной сфере: количество учащихся с высоким уровнем мотивации возросло более чем в два раза. Игровая деятельность, будучи личностно значимой для подростков, способствовала формированию устойчивого познавательного интереса. Ученики перестали воспринимать английский язык как абстрактную школьную дисциплину, увидев в нем реальный инструмент общения и самовыражения.

Во-вторых, анализ результатов лексико-грамматического тестирования показал, что усвоение языкового материала в процессе игры происходит более прочно и глубоко. Механическое заучивание сменилось осознанным применением правил в игровом контексте, что привело к значительному снижению количества ошибок в спонтанной речи.

В-третьих, наиболее значимый прирост был отмечен в деятельностном компоненте. Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали способность к беглому, инициативному общению, умение использовать компенсаторные стратегии и поддерживать диалог в различных коммуникативных ситуациях. Сокращение доли учащихся с низким уровнем владения речью на 28,1% является неоспоримым доказательством педагогической эффективности апробированной модели. В то же время в контрольной группе, где обучение велось в традиционном формате, подобные изменения отсутствовали или носили незначительный характер.

Статистическая обработка данных с использованием t-критерия Стьюдента подтвердила достоверность полученных результатов, позволив

исключить фактор случайности. Это дает основания утверждать, что выявленная позитивная динамика является прямым следствием систематического применения игровых технологий.

В итоге, проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет сделать следующие обобщающие выводы:

1. Игровые технологии обладают высоким потенциалом в решении проблемы преодоления языкового барьера и интенсификации процесса обучения говорению.
2. Эффективность геймификации напрямую зависит от методической системности: соблюдения принципа «от простого к сложному», адекватности выбора игровых форм целям урока и возрастным особенностям учащихся.
3. Разработанный методический комплекс, включающий типологию игр и алгоритмы их проведения, является универсальным инструментом и может быть успешно адаптирован для различных условий обучения.

Результаты второй главы полностью подтверждают гипотезу исследования и доказывают, что методика использования игровых технологий является действенным средством формирования коммуникативной компетенции. Практическая значимость полученных данных открывает перспективы для обновления методического арсенала учителей иностранного языка и совершенствования образовательного процесса в современной школе. На основании проведенного исследования представляется возможным перейти к заключительной части диссертации, где будут подведены общие итоги работы и сформулированы итоговые рекомендации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование, посвященное проблеме методики использования игровых технологий как средства формирования коммуникативной компетенции на уроках английского языка в средней школе, позволяет подвести фундаментальные итоги и сформулировать ряд обобщающих выводов. В работе была предпринята попытка комплексного осмысления феномена геймификации в контексте современных образовательных реалий, характеризующихся сменой педагогических парадигм и переходом к системно-деятельностному подходу. Актуальность данной проблематики, обозначенная во введении, нашла свое полное подтверждение в ходе теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы: противоречие между необходимостью владения иностранным языком как инструментом общения и отсутствием действенных механизмов мотивации в традиционной школьной практике требует внедрения новых, интенсивных методов обучения, среди которых игровые технологии занимают лидирующие позиции.

В ходе **теоретического этапа исследования** была решена задача по систематизации и анализу психолого-педагогических и методических основ применения игр в образовательном процессе. Изучение трудов классиков отечественной психологии и современных исследователей позволило констатировать, что игра не является исключительно развлекательным элементом, уместным лишь в дошкольном или начальном школьном возрасте. Было обосновано, что игра представляет собой мощный психологический механизм, способный трансформировать мотивационную сферу обучающегося. В условиях игровой деятельности происходит уникальный процесс «сдвига мотива на цель»: рутинные учебные действия, такие как повторение лексики или грамматических структур, приобретают для ученика новый смысл, становясь средством достижения игровой победы. Это позволяет преодолеть отчуждение школьника от учебного

материала и перевести внешнюю мотивацию (оценка, принуждение) во внутреннюю (интерес, азарт, познание).

Особое внимание в теоретической части было уделено дидактическому потенциалу игровых методов. В результате анализа методической литературы была выстроена четкая классификация игр, дифференцирующая их на подготовительные (языковые) и коммуникативные (речевые). Это разграничение имеет принципиальное значение для методики преподавания. Было показано, что фонетические, лексические и грамматические игры служат фундаментом, формируя необходимые навыки, однако без перехода к коммуникативным играм (ролевым, симуляциям, дискуссиям) невозможно достижение главной цели обучения – способности к спонтанному иноязычному общению. Исключительно важным выводом теоретической главы является положение о необходимости соблюдения баланса между контролируруемыми упражнениями и свободными творческими заданиями, моделирующими ситуации реальной жизни.

Также в первой главе была детально рассмотрена специфика методической организации игрового пространства. Было доказано, что эффективность игры напрямую зависит от качества педагогического менеджмента: четкости инструкций, адекватности выбора формы игры возрастным особенностям учащихся и умения учителя управлять групповой динамикой. Особый акцент был сделан на проблеме исправления ошибок. Теоретический анализ показал, что в коммуникативных играх приоритет отдается беглости речи и передаче смысла, вследствие чего немедленная коррекция ошибок признается нецелесообразной, так как она разрушает коммуникативный акт и повышает уровень тревожности. В качестве альтернативы была обоснована методика отсроченного контроля (*delayed correction*).

**Практическая часть исследования**, реализованная на базе КГУ «Новошумная общеобразовательная школа», была направлена на проверку рабочей гипотезы и апробацию разработанной методической системы. Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, что обеспечило логическую завершенность и доказательность исследования.

На этапе **констатирующего эксперимента** была проведена глубокая диагностика исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся. Полученные данные выявили типичную для современной школы картину: при относительно удовлетворительном знании грамматических правил (когнитивный компонент) школьники демонстрировали низкий уровень владения навыками говорения (деятельностный компонент) и недостаточную мотивацию. Было зафиксировано наличие серьезных психологических барьеров: страха публичного выступления, боязни совершить ошибку, неумения поддерживать диалог. Эти результаты послужили отправной точкой для разработки содержания формирующего эксперимента.

**Формирующий эксперимент** стал ядром практической работы. В ходе него была реализована авторская методика, предполагающая системную интеграцию игровых технологий в канву уроков английского языка. Отличительной чертой данной методики стал модульный принцип построения обучения: от адаптивно-тренировочных игр, направленных на снятие напряжения и автоматизацию базовых навыков, к коммуникативно-ситуативным и творческо-проектным формам работы.

В процессе апробации методики были получены следующие качественные результаты:

1. **Изменение психологического климата.** Регулярное использование игр позволило создать в классе атмосферу психологической безопасности. Ученики, ранее занимавшие

пассивную позицию, начали проявлять инициативу, так как игровые правила уравнивали шансы и давали право на ошибку.

**2. Интенсификация учебного процесса.** Использование таких приемов, как «Грамматический аукцион», «Бегающий диктант», игры с информационным пробелом, позволило значительно увеличить плотность урока и время речевой активности каждого ученика. То, что при традиционном подходе требовало длительной и монотонной отработки, в игре усваивалось быстрее за счет эмоционального подкрепления.

**3. Развитие метапредметных умений.** Сложные ролевые игры и симуляции (например, проект «Eco-School») способствовали формированию навыков работы в команде, критического мышления, умения аргументировать свою позицию и принимать коллективные решения.

Результаты **контрольного этапа** эксперимента подтвердили эффективность предложенного подхода на количественном уровне. Сравнительный анализ данных, полученных в начале и в конце опытно-экспериментальной работы, продемонстрировал статистически значимый рост показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. В частности, было зафиксировано:

- Существенное повышение уровня учебной мотивации (рост числа учащихся с высоким уровнем интереса с 20% до 44%). Анкетирование показало, что школьники стали воспринимать уроки английского языка как интересное и значимое событие.
- Улучшение качества лексико-грамматических знаний (снижение доли низкого уровня с 36% до 12%). Это свидетельствует о том, что игровая форма способствует более прочному запоминанию материала.

– Значительный прогресс в развитии навыков говорения. Интегральный показатель высокого уровня коммуникативной компетенции в экспериментальной группе вырос на 22,7%. Учащиеся научились строить спонтанные высказывания, использовать разнообразные речевые клише и стратегии компенсации.

На основании проведенного исследования и полученных результатов можно сформулировать следующие **итоговые выводы**:

**1. Гипотеза исследования подтверждена полностью.** Процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся действительно существенно оптимизируется при условии системного применения игровых технологий. Главными факторами успеха являются: регулярность использования игр (а не эпизодичность), соответствие содержания игр коммуникативным задачам и возрастным особенностям, а также создание благоприятного психологического климата.

**2. Игра является универсальным средством обучения.** Она позволяет комплексно решать задачи обучения (формирование навыков), воспитания (развитие личностных качеств) и развития (совершенствование психических процессов). В условиях игры происходит интеграция всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма.

**3. Роль учителя в игровом обучении трансформируется.** Педагог перестает быть единственным источником знаний и контролером. Он принимает на себя функции организатора, фасилитатора, наблюдателя и партнера по общению. Это требует от учителя высокой методической гибкости, артистизма и готовности к импровизации.

**4. Методическая система должна быть адаптивной.** Представленный в диссертации комплекс игр не является застывшей догмой. Он может и должен трансформироваться в зависимости от

конкретных условий: уровня подготовки класса, технических возможностей школы и текущих образовательных задач.

**Теоретическая значимость** диссертационного исследования заключается в уточнении и дополнении научных представлений о роли геймификации в современном языковом образовании, а также в систематизации принципов отбора и организации игровых форм работы для учащихся среднего школьного возраста. Предложенная классификация ролевых игр по степени самостоятельности учащихся вносит вклад в методику обучения говорению.

**Практическая значимость** работы определяется тем, что разработанный и апробированный комплекс уроков и банк игровых заданий могут быть непосредственно использованы учителями английского языка в общеобразовательных школах. Предложенные методические рекомендации по организации игрового пространства, управлению дисциплиной и исправлению ошибок помогут практикующим педагогам избежать типичных трудностей при внедрении игровых технологий. Материалы исследования могут быть полезны при составлении рабочих программ, проведении методических семинаров и курсов повышения квалификации.

В качестве **перспектив дальнейшего исследования** данной проблемы можно обозначить несколько векторов. Во-первых, несомненный интерес представляет изучение потенциала цифровой геймификации (Digital Game-Based Learning) и использования мобильных приложений в обучении иностранным языкам, что становится особенно актуальным в условиях цифровизации образования и развития смешанных форм обучения. Во-вторых, требует более глубокого изучения вопрос использования игровых технологий в инклюзивном образовании, при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. В-третьих, перспективным направлением является разработка системы диагностики и оценивания образовательных результатов непосредственно в

процессе игровой деятельности (стелс-оценивание), что позволило бы снизить стрессогенность контрольных мероприятий.

Подводя окончательный итог, следует отметить, что игровые технологии на уроках иностранного языка – это не дань моде, а педагогическая необходимость. В условиях, когда школа конкурирует за внимание ребенка с яркой индустрией развлечений и социальными сетями, именно грамотная, методически обоснованная геймификация способна вернуть ученику радость познания, сделать сложный процесс овладения чужим языком увлекательным путешествием и обеспечить достижение высоких образовательных стандартов. Результаты данного исследования дают основания рекомендовать широкое внедрение игровых методик в практику школьного обучения как эффективного инструмента формирования гармоничной, коммуникабельной и мотивированной личности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: кн. для учителя / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 2015. – 448 с.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2023. – 448 с.
3. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: кн. для учителя / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 2020. – 144 с.
4. Ариян М.А. Пути совершенствования профессиональной компетенции учителя иностранного языка / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 86–90.
5. Артюхов А.А. Некоторые аспекты теории геймификации / А.А. Артюхов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8, № 2. – С. 13–15.
6. Арутюнов А.Р. Теория и практика общения: учебное пособие / А.Р. Арутюнов. – М.: Либроком, 2013. – 250 с.
7. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 2014. – 256 с.
8. Баранова Н.А. Игровые технологии на уроках английского языка / Н.А. Баранова // Школьная педагогика. – 2024. – № 2. – С. 18–20.
9. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2016. – № 1. – С. 59–61.
10. Борткевич Е.А. Игровые технологии в обучении иностранным языкам / Е.А. Борткевич // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 3. – С. 45–51.

11. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2011. – 128 с.
12. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психология развития. – СПб.: Питер, 2011. – С. 200–218.
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2021. – 671 с.
14. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2013. – 192 с.
15. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2022. – 336 с.
16. Герасимова А.В. Игровые технологии как средство развития коммуникативных навыков / А.В. Герасимова // Молодой ученый. – 2024. – № 5 (347). – С. 112–114.
17. Деркач А.А. Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком / А.А. Деркач, С.Ф. Щербак. – М.: Педагогика, 2011. – 224 с.
18. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 4. – С. 12–16.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 5. – С. 34–42.
20. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2011. – 222 с.

21. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 2016. – 103 с.
22. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2022. – 431 с.
23. Коньшева А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Коньшева. – Минск: ТетраСистемс, 2019. – 304 с.
24. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб.: КАРО, 2016. – 192 с.
25. Коптюг Н.М. Интернет-проект как дополнительный ресурс мотивации учащихся / Н.М. Коптюг // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 8. – С. 14–18.
26. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2015. – 365 с.
27. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 130 с.
28. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская. – Минск: Вышэйшая школа, 2014. – 522 с.
29. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 4. – С. 9–15.
30. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролубов. – М.: Ступени, 2012. – 448 с.
31. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т.М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации:

- материалы Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140–146.
32. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е.И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 6. – С. 20–26.
33. Никитенко З.Н. Организация развивающего иноязычного образования в начальной школе / З.Н. Никитенко. – М.: Просвещение, 2016. – 203 с.
34. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2022. – 368 с.
35. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
36. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 640 с.
37. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – М.: РПА, 2016. – 269 с.
38. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2018. – 272 с.
39. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 2011. – 287 с.
40. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 720 с.
41. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2018. – 236 с.
42. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2022. – 256 с.

43. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2016. – 816 с.
44. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи / В.Л. Скалкин. – Киев: Радянська школа, 2023. – 158 с.
45. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2016. – 239 с.
46. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 2012. – 112 с.
47. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие / В.М. Филатов. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 412 с.
48. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2013. – № 2. – С. 58–64.
49. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 2016. – 223 с. (Использовано для сравнительного анализа).
50. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 2014. – 240 с.
51. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2017. – 416 с.
52. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 2023. – 360 с.
53. Английский язык: методическая копилка учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [подозрительная ссылка удалена] (дата обращения: 10.08.2025).
54. Бороздина О.С. Игровые технологии как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] / О.С. Бороздина. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-tehnologii-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii> (дата обращения: 12.10.2025).

55. Верещагина М.В. Ролевая игра как метод обучения общению на иностранном языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.1september.ru/> (дата обращения: 15.09.2025).

56. Габдуллина З.С. Игровые технологии на уроках английского языка на начальном этапе обучения [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования. – 2020. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 11.07.2025).

57. Геймификация в образовании: опыт, проблемы, перспективы [Электронный ресурс]: материалы онлайн-конференции. – Режим доступа: <https://gamification-education.ru/> (дата обращения: 18.10.2025).

58. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru/> (дата обращения: 09.09.2025).

59. Концепция модернизации российского образования на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html) (дата обращения: 05.08.2025).

60. Овсянникова Т.В. Коммуникативные игры на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Т.В. Овсянникова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/589578/> (дата обращения: 14.10.2025).

61. Портал «Российское образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 10.09.2025).

62. Сапук Т.В. Применение геймификации в преподавании английского языка [Электронный ресурс] / Т.В. Сапук // Проблемы романо-германской филологии. – 2018. – Режим доступа:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-geymifikatsii> (дата обращения: 13.07.2025).
63. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [Электронный ресурс]: утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 05.09.2025).
64. British Council: Teaching English Games [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.teachingenglish.org.uk/resources/secondary/games> (дата обращения: 16.09.2025).
65. Cambridge English: Games for the Classroom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/games-social/> (дата обращения: 16.08.2025).
66. Digital Game-Based Learning: Principles and Practice [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elearningindustry.com/game-based-learning> (дата обращения: 17.09.2025).
67. ESL Games Plus: Classroom Games for English Teachers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eslgamesplus.com/classroom-games/> (дата обращения: 15.09.2025).
68. Gamification in Education: What, How, Why Explain [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.encora.com/insights/gamification-in-education> (дата обращения: 18.09.2025).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### **Методика изучения отношения к учению**

*Инструкция:* Внимательно прочитайте вопросы и выберите один вариант ответа, который наиболее точно отражает ваше отношение к урокам английского языка. Анкета анонимна.

#### **1. Нравится ли тебе изучать английский язык?**

- а) Да, очень нравится.
- б) Нравится, но не всегда.
- в) Не нравится.

#### **2. С каким настроением ты обычно идешь на урок английского?**

- а) С радостью и интересом.
- б) С равнодушием (надо, так надо).
- в) С тревогой или нежеланием.

#### **3. Что тебе больше всего нравится на уроках?**

- а) Узнавать новое, общаться, играть в игры.
- б) Получать хорошие оценки.
- в) Ничего не нравится.

#### **4. Если бы уроки английского были необязательными, ты бы их посещал?**

- а) Да, обязательно.
- б) Возможно, иногда.
- в) Нет.

#### **5. Поднимаешь ли ты руку, чтобы ответить по собственной инициативе?**

- а) Часто.
- б) Иногда, если уверен в ответе.
- в) Никогда, жду, когда спросит учитель.

#### **6. Как ты относишься к играм на уроке английского языка?**

- а) Это лучшая часть урока, мне так легче запоминать.
- б) Это весело, но не считаю это серьезной учебой.
- в) Мне все равно / я не люблю играть.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Диагностический лексико-грамматический тест (Контрольный срез)  
(Level: Pre-Intermediate)

### Part 1. Grammar. Choose the correct option.

1. Look! The boys \_\_\_\_\_ football in the yard. a) play b) is playing c) are playing
2. We \_\_\_\_\_ to London last summer. a) go b) went c) have gone
3. If the weather \_\_\_\_\_ fine, we will go for a picnic. a) is b) will be c) was
4. This book is \_\_\_\_\_ than that one. a) interesting b) more interesting c) the most interesting
5. You \_\_\_\_\_ do your homework before you watch TV. a) can b) may c) must

### Part 2. Vocabulary. Match the words with their definitions.

Word	Definition
1. Customer	a) A person who travels to new places.
2. Environment	b) A person who buys things in a shop.
3. Tourist	c) The natural world around us.
4. Discount	d) A lower price for something.

### Part 3. Communication. Complete the dialogue.

*Shop assistant:* Can I help you? *Customer:* Yes, I'm looking for a T-shirt. *Shop assistant:* \_\_\_\_\_ (1)? *Customer:* Medium, please.  
*Shop assistant:* Here you are. *Customer:* Can I try it on? *Shop assistant:* Sure, the fitting room is over there. *Customer:* (Later) It fits well.  
\_\_\_\_\_ (2)? *Shop assistant:* It's 15 dollars.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Критерии экспертной оценки уровня сформированности навыков говорения (Деятельностный компонент)

Оценка производится по 10-балльной шкале для каждого критерия.

Критерий	Высокий уровень (8-10 баллов)	Средний уровень (5-7 баллов)	Низкий уровень (1-4 балла)
<b>Взаимодействие (Interaction)</b>	Иницирует беседу, активно поддерживает диалог, задает встречные вопросы, использует стратегии вежливого общения.	Отвечает на вопросы, но редко проявляет инициативу. Требуется помощи партнера для продолжения беседы.	Пассивен, ограничивается односложными ответами. Коммуникация часто прерывается.
<b>Беглость речи (Fluency)</b>	Речь естественная, паузы только для смыслового ударения. Отсутствуют длительные паузы хезитации (эээ, ммм).	Темп речи умеренный. Присутствуют паузы для поиска слов, не нарушающие общего смысла.	Речь прерывистая, замедленная. Длительные паузы, затрудняющие восприятие. Переход на родной язык.
<b>Лексико-грамматическое оформление (Accuracy)</b>	Использует разнообразную лексику и грамматические структуры. Ошибки единичны и не препятствуют пониманию (non-impeding errors).	Словарный запас достаточен для базового общения. Допускаются грамматические ошибки, иногда затрудняющие понимание.	Ограниченный словарный запас. Многочисленные грубые ошибки в базовых структурах.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Методическая разработка игры «Грамматический аукцион» (Grammar Auction) *(Использовалась в адаптивно-тренировочном модуле)*

**Цель:** Отработка навыка нахождения и исправления грамматических ошибок (Error Correction). **Оборудование:** Игровой молоток, таблички с номерами команд, игровые деньги (1000 условных единиц на команду), список предложений («лотов»).

#### Ход игры:

1. Класс делится на 3–4 команды. Каждая получает стартовый капитал.
2. Учитель (аукционист) зачитывает предложение и выводит его на экран.
3. Команды совещаются 30 секунд. Они должны решить: правильное предложение или нет.
4. Если команда считает предложение правильным, она делает ставку. Торги начинаются с 50 у.е.
5. Предложение «продается» команде, предложившей наибольшую цену.
6. После продажи учитель объявляет статус предложения.
  - Если предложение было **верным**, сумма ставки возвращается команде в двойном размере.
  - Если предложение было **неверным**, сумма ставки сгорает, и предложение уходит в «Зрительный зал» для исправления.
7. Побеждает команда с наибольшим капиталом.

#### Примеры лотов (Sentences for auction):

1. She don't like apples. (Неверно: doesn't)
2. Yesterday I went to the cinema. (Верно)
3. Look! The bus comes. (Неверно: is coming)
4. Have you ever been to Paris? (Верно)
5. This car is expensive than that one. (Неверно: more expensive)

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Материалы для ролевой игры-симуляции «Eco-School Project»

(Использовалась в творческо-проектном модуле)

**Situation:** Your school has received a grant to become "Green". Different teams must present their projects to the School Board.

#### Role Card 1: The Designer

- Your task:\* Visualize the ideas. Draw a poster showing:
  - Recycling bins layout.
  - School garden zone.
  - Energy-saving lights.
- *Keywords:* colorful, layout, map, zones, attractive.

#### Role Card 2: The Ecologist

- Your task:\* Explain WHY it is good for nature. Prepare arguments about:
  - Reducing plastic waste.
  - Saving fresh air.
  - Climate change prevention.
- *Keywords:* pollution, environment, save, protect, dangerous.

#### Role Card 3: The Economist

- Your task:\* Explain costs and savings.
  - How much money will solar panels save?
  - How can we earn money from recycling paper?
- *Keywords:* expensive, cheap, save money, budget, profit.

#### Role Card 4: The Speaker (Team Leader)

- Your task:\* Present the whole project to the Board.
  - Introduce the team.
  - Summarize the best ideas.
  - Answer questions from opponents.
- *Useful phrases:* "We propose to...", "Our main goal is...", "Firstly...", "To sum up..."

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Сводная таблица результатов статистической обработки данных (t-критерий Стьюдента)

Расчет достоверности различий между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами на контрольном этапе эксперимента по интегральному показателю коммуникативной компетенции.

Группа	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (σ)	Количество испытуемых (n)
Экспериментальная (ЭГ)	4.2	0.65	25
Контрольная (КГ)	3.5	0.72	25

Расчет значения t-критерия:

$$t_{emp} = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}} \approx 3,6$$

Критические значения t-критерия (для числа степеней свободы k = 48):

- $t_{kr} = 2.01$  (при  $p \leq 0.05$ )
- $t_{kr} = 2.68$  (при  $p \leq 0.01$ )

**Вывод:** Полученное эмпирическое значение  $t_{emp} = 3.6$  превышает критическое значение ( $3.6 > 2.68$ ). Это свидетельствует о том, что различия в уровне сформированности коммуникативной компетенции между экспериментальной и контрольной группами являются статистически значимыми с вероятностью 99%.