



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

**Деловая игра как средство формирования коммуникативной
компетенции на уроке английского языка**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Языковое образование (английский язык)»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
71,3 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«1» марта 2025 г.
зав. кафедрой английской филологии
Афанасьева Ольга Юрьевна

Выполнил:
студент группы ЗФ-303-215-2-1
Шуплецов Ярослав Борисович
Научный руководитель:
кандидат пед.наук, доцент
Шабалина Анастасия Александровна

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	8
1.1. Понятие «деловая игра», ее особенности, педагогические игры и их параметры	8
1.2. Коммуникативная компетенция	28
1.3. Формирование коммуникативной компетенции на уроке английского языка	38
1.4. Психологопедагогические особенности старшего школьного возраста в контексте применения деловой игры.....	46
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	51
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ЗВЕНА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ	53
2.1. Констатирующий этап эксперимента	53
2.2. Формирующий этап эксперимента.....	71
2.3. Обобщающий этап эксперимента	83
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	95
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	100
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	108

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях образования основное внимание уделяется качеству образовательного процесса. Информатизация образования становится ключевым направлением для достижения целей Российской Федерации в этой области и ее стремления занять ведущие позиции на мировой арене.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», качество образования определяется совокупностью образовательных действий и результатами подготовки обучающихся, что позволяет оценивать их соответствие стандартам и требованиям разных уровней, а также потребностям участников образовательного процесса.

Преподаватели иностранных языков играют важную роль в формировании личности ученика, готового к эффективной коммуникации на иностранном языке. Это, в свою очередь, влияет на социальное развитие и культурное обогащение человека.

Знание иностранных языков, особенно английского, значительно увеличивает конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Владение иностранным языком развивает их коммуникативные навыки, что способствует успешному трудоустройству.

В настоящее время английский язык широко используется как средство международного общения. В ряде стран он стал не только вторым национальным языком, но также универсальным языком для письменной и устной коммуникации.

Актуальность данного исследования связана с разработкой и применением деловой игры как эффективного средства для формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка. Возникает противоречие между необходимостью использования различных методов обучения и требованиями ФГОС СОО, а также между низким уровнем

достижения образовательных целей и потребностью в развитии коммуникативных навыков у студентов.

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы обусловили выбор **темы исследования**: «Деловая игра как средство формирования коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка».

Проблема данного исследования заключается в исследовании формирования коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка.

Выявив актуальность, проблему и противоречия исследования, **целью исследования** становятся теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка модели использования деловой игры как средства формирования коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка у обучающихся старших классов.

Объектом данного исследования является процесс обучения иностранному языку обучающихся старших классов в школе.

Предметом данного исследования является деловая игра, как средство формирования коммуникативной компетенции обучающихся старших классов на уроках английского языка.

Гипотеза исследования заключается в предположении: процесс формирования коммуникативной компетенции будет эффективным если:

1) будет основан на системно–деятельностном, компетентностном и коммуникативном подходах;

2) выстроен на основе разработанной модели формирования коммуникативной компетенции средствами деловой игры на уроке иностранного языка.

Задачи исследования:

1) изучение и анализ литературы, посвященной определениям понятия «деловая игра, «педагогические игры», их особенности и параметры;

2) рассмотрение терминов «коммуникативная компетенция» и связанных с ними и ее формирование на уроках английского языка;

3) обзор психолого–педагогические особенностей старшего школьного возраста в контексте применения деловой игры;

4) проведение опытно–экспериментальной работы по формированию Коммуникативной компетенции на уроках английского языка деловыми играми.

Методы исследования: теоретические (анализ, обобщение и систематизация психолого–педагогической и методической литературы, педагогическое планирование и изучение опыта), эмпирические (эксперимент для проверки гипотезы, наблюдение над участниками эксперимента, проведение эксперимента и тестирования учащихся) и математические (описание и сравнение данных, полученных в результате тестирования, ранжирование и шкалирование полученных результатов).

Экспериментальная база исследования: муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 96 г. Челябинска» с учениками 10 и 11 классов с общим числом в 45 человек.

Методологической базой исследования послужили работы известных специалистов и современных исследователей в следующих областях:

1) деловые игры (Бельчиков Я.М., Вербицкий А.А., Доможирова М.А., Золотых Н.В.);

2) педагогические игры (Арсентьева В. П., Васильева Н. А., Макарова О.С., Гринченко И. С.);

3) образовательный процесс и обучение иностранным языкам (Бим И.Л., Вербицкий А.А., Гальскова Н.Д., Стародубова Е.Д.);

4) коммуникативная компетентность (Красильникова Е.В., Лаврентьев Г.В., Пассов Е.И.), а также и в других областях.

Этапы исследования:

На поисковом этапе (с января 2023 по ноябрь 2023 года) был проведен теоретический анализ деловой игры, определены цель, задачи, объект, предмет исследования, охарактеризован его понятийный аппарат, выдвинута гипотеза.

На втором этапе (с ноября 2023 года по июнь 2024 года) была систематизирована деловая игра как средство формирования коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка

На обобщающем этапе (с июня 2024 по 30 январь 2025 года) были проанализированы полученные результаты теоретического исследования, а также их систематизация и интерпретация с формулированием выводов.

Научная новизна исследования заключается в том, что был внесен вклад в изучение деловой игры как средства формирования коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка у обучающихся в старших классах в школах.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в работе выявлены способы использования деловой игры в образовательной деятельности и возможность ее применения в формировании коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка, анализированы основы формирования коммуникативной компетенции с помощью использования деловых игр, выявлены потенциальные основы для более подробного анализа деловых игр в образовательном процессе и разработки новых методик обучения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в процессе формирования коммуникативной компетенции обучающихся на уроке иностранного языка средствами деловой игры.

Структура данного исследования: выполненная работа состоит из введения, двух глав, выводов и заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

1.1 Понятие «деловая игра», ее особенности, педагогические игры и их параметры

Существует множество подходов к интерпретации педагогических игр и их классификации. Авторы научных работ имеют разные мнения по этому вопросу: некоторые поддерживают существующие классификации, другие предлагают свои собственные.

Исследование использования игр в обучении подчеркивает их значительный потенциал, который в настоящее время не реализован полностью. Важно отметить, что игры имеют свои ограничения, и сложные игровые модели представляют собой упрощение реальности.

Создание игровых процессов требует высокого уровня мастерства как от участников, так и от плеймейкеров, чьи действия играют ключевую роль в вовлеченности всех игроков [44, с. 91–94].

Игры оказывались незаменимыми в педагогической практике, привлекая внимание исследователей, которые рассматривают их как способ противодействия давлению или как метод психической подготовки [2]. Игровые технологии представляют собой многообразие форм, и их классификация по различным критериям служит попыткой упорядочить это многообразие.

В своей работе исследователи Макаров О.С. и Васильев Н.А. выделили три основных типа игр:

Короткие игры, которые направлены на поддержание интереса и развитие специфических видов активности; к ним относятся сюжетно–ролевые и предметные игры.

Игровые оболочки, имеющие среднюю продолжительность, предназначенные для глубокого погружения в процесс.

Длительные развивающие игры, которыми можно заниматься на протяжении значительного времени — от недели до целого учебного года [6, с. 519 - 521].

Классификация, предложенная Колеченко А.К., охватывает четыре группы: развлекательные, дидактические, диагностические и коррекционные. Каждую из этих категорий используют для различных целей: развлекательные направлены на поддержание интереса и мотивации, дидактические — на обучение и воспитание, диагностические — на выявление проблем, а коррекционные — на их решение [19].

А.В. Запорожец и А.П. Усова предложили деление на творческие, подвижные и дидактические игры, основываясь на игровых задачах и назначении игр. Однако эта классификация не всегда применима в современном образовательном процессе, ввиду постоянного появления новых форм и видов игр [11].

П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдарова представили четкое деление, которое учитывало как традиционные, так и современные игры, классифицируя их на индивидуальные, одиночные, парные, групповые, коллективные, массовые и планетарные в зависимости от числа участников.

Дополнительно, П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров разработали классификацию по характеру ситуации. Естественные игры связаны с возрастными особенностями участников, в то время как искусственные, независимые от возраста, могут делиться на детские и результативные, последние в свою очередь на интеллектуальные и энергетические. Однако

такая классификация не идеальна для применения в педагогической практике [36].

Е.И. Добринская и Э.В. Соколова предложили деление игр по развитию конкретных способностей: творческие, интеллектуальные, физические и состязательные. К основным недостаткам стоит отнести наличие игр, которые могут подпадать под несколько категорий одновременно.

Классификация Р. Кайуа акцентирует внимание на стратегиях, присутствующих в играх, к которым относятся наличие ролей, виды движений, принципы соревнования и элементы случайности. Эта классификация требует наличия плана для состязаний и распределения ролей, а также учета определенных действий в заданных условиях, предполагая возможность опираться на элемент случайности [14].

Игры классификации Э. В. Соколова не будут подходить в обучении лекционного формата или работ в замкнутых пространствах. Экстатические и освобождающие игры требуют подготовки планирование подходящей среды, которую крайне трудно воссоздать в условия кабинетов и залах

Игры классификации Э. В. Соколова не подходят для лекционных форматов обучения или работы в ограниченных пространствах. Экстатические и освобождающие игры требуют тщательной подготовки и создания подходящей обстановки, что весьма сложно реализовать в условиях учебных кабинетов и аудиторий [14, с. 22-23].

Классификация, предложенная Г.К. Селевко, делит игры на основе нескольких критериев: содержание, форма, игровая методика, игровая среда и педагогический процесс. Игры, связанные с педагогическими процессами, особенно полезны для преподавателей, позволяя адаптировать их под конкретные условия и ситуации. В эту категорию входят познавательные, обучающие, контролирующие, тренировочные, обобщающие,

развивающие, воспитательные, творческие, продуктивные, репродуктивные, диагностические, коммуникативные, профориентационные и психотехнические игры.

С точки зрения игровой методики, к играм относятся те, которые имеют свои уникальные правила исполнения. К таким играм относятся сюжетные, ролевые и предметные. Предметные, подвижные, спортивные, музыкальные, а также коррекционные игры идеально подходят для занятий в классе, дополнительного образования и индивидуального обучения.

Класс игры также можно рассматривать в контексте игровой среды. Здесь можно выделить игры, связанные с предметами, уличные и комнатные игры, настольные и компьютерные варианты, и многие другие [42].

В своей работе М.Д. Матвеева проанализировала различные классификации игр для учебных процессов и пришла к выводу о том, что языковые, лингвистические и дидактические игры наиболее подходят для изучения русского языка. Она также отметила важность применения игр для изучения других предметов и подчеркнула, что знание множества видов игр и их классификаций позволяет лучше подбирать необходимые игровые технологии для образовательного процесса [26].

Несмотря на то что метод деловой игры (ДИ) является одним из самых распространенных в ряде областей и существует множество научных разработок на эту тему, в современном педагогическом дискурсе отсутствует единое понимание феномена деловой игры и её концепции.

Деловые игры часто ассоциируют с бизнесом и экономикой, где их чаще всего использовали, но ранее игры со схожими принципами и правилами использовали в военных целях.

Деловые игры чаще всего связываются с бизнесом и экономикой, где они применялись наиболее активно, однако исторически такие игры с

аналогичными принципами использовались и в военных действиях. Первые упоминания о военных шахматах относятся к XVII–XVIII векам в Европе, где данное упражнение стало началом деловых игр. Основой этих игр был стандартный шахматный процесс, но командующие войсками использовали шахматные стратегии на реальных географических картах для планирования битв. Этот подход позже был перенесён на территорию Российского Царства, а затем и в Российскую Империю [31].

М.В. Буланова–Топоркова отмечает, что такое состояние дел приводит к разбросу представлений о сущности и структуре ДИ, к разночтению в терминологии, к разрозненности педагогических инструментов, а, следовательно, и к затруднениям при попытках разработки ДИ

М.В. Буланова–Топоркова подчеркивает, что это состояние дел приводит к разногласиям в понимании сущности и структуры деловой игры, вызывает терминологические путаницы и затруднения в разработке педагогических инструментов [35]. Тем не менее, деловые игры продолжают оставаться актуальными на протяжении последних нескольких десятилетий и находят широкое применение в сфере экономики, социальной активности, теории управления и, прежде всего, в образовании.

Таким образом, исследованию деловых игр посвящено множество научных публикаций, среди которых важное место занимают работы таких авторов как В. П. Арсентьев, Я. М. Бельчиков, Н. А. Васильев, А. А. Вербицкий, И. С. Гринченко, М. Г. Ермолаев, Н. В. Золотых, А. К. Колеченко, Ю.Д. Красовский, М. Д. Матвеева и многих других.

Рассмотрим основные подходы к трактовке понятия деловой игры отечественных ученых.

Теперь давайте рассмотрим ключевые подходы к определению понятия деловой игры в работах отечественных ученых. В словаре Э.Г.

Азимова деловая игра определяется как педагогический прием, позволяющий моделировать различные управленческие и производственные ситуации с целью обучения отдельных лиц и групп на практике принятия решений [1].

М. М. Бирштейн считается автором первой деловой игры, разработанной для решения производственных задач. Она основывала свои игры на военных принципах, адаптируя их для обучения сотрудников. По её мнению, деловые игры представляют собой методы, имитирующие процесс принятия управленческих и профессиональных решений в различных производственных условиях, осуществляемых по определённым правилам как отдельными лицами, так и группами, с использованием персональных компьютеров в интерактивном режиме, особенно в условиях конфликта и информационной неопределенности [4].

А.А. Вербицкий дает следующее определение деловой игре: «Деловая игра – это форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирование систем отношений, характерных для данного вида труда»

А.А. Вербицкий описывает деловую игру как форму воспроизведения предметного и социального содержания профессиональной деятельности и моделирования тех социально–экономических отношений, которые характерны для данного вида труда [7, с. 128]. Е.А. Крюкова же рассматривает деловую игру более широко, как «условное воспроизведение, имитацию, моделирование реальной деятельности, которую игроки совместно осваивают, решая определенные задачи, согласно своим ролям и функциям» [22, с. 19].

Предложенное выше определение перекликается с концепцией Н.В. Золотых, которая трактует деловую игру как «имитационное моделирование определенной жизненной ситуации, в которой создаются

условия, максимально приближенные к реальным условиям труда и профессиональных взаимодействий» [17, с. 5].

Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркина описывают деловую игру следующим образом: «Это средство, способствующее развитию творческого мышления, включая профессиональное; имитация действий руководителей, специалистов, работников и потребителей; достижение конкретной познавательной цели, а также следование правилам взаимодействия в рамках предписанной игровой роли» [37, с. 39].

И.Н. Федорова охарактеризовала деловую игру как обучающий инструмент, сложный в применении и требующий серьезной подготовки участников. Успех занятий зависит как от условий проведения, так и от готовности учащихся и преподавателей. Несмотря на все сложности, деловая игра считается одним из наиболее эффективных методов обучения для студентов любого возраста, особенно для старшеклассников, и она способствует формированию ключевых компетенций, необходимых для будущей профессии [50].

Г.П. Щедровицкий и его ученики привнесли в научное сообщество абсолютно новую практику — организационно–деятельностные игры. Эти игры стали уникальным инструментом для анализа и развития различных систем, связанных с мыслительной деятельностью, включая проекты, программы и интеллектуальные направления.

Имитационные игры, например, используются для оценки реакции местных жителей на строительство предприятий, которые могут негативно сказаться на экологии. В современном образовательном процессе игровая методика является мощным инструментом для решения учебных и практических задач. Однако данный тип игр наиболее подходит для случаев, когда решение очевидно, либо имитирует известные ситуации. Они некачественно справляются с более сложными вопросами, связанными с личностным, организационным или социальным развитием, поскольку в

основном основаны на рациональном поведении участников и не учитывают многих реальных социально–психологических и экономических факторов. Именно по этой причине появились организационно–деятельностные игры.

Г.П. Щедровицкий провел первую организационно-деятельностную игру в конце 1970-х годов, и с тех пор эти игры стали активно проводиться в России, Восточной Европе и некоторых странах Центральной Азии. Появление организационно–деятельностных игр было ответом на устаревание знаний в сфере науки, инженерии и философии, которые существовали в середине XX века. Возникшие трудности требовали совместной работы ученых из различных дисциплин, однако взаимодействие между ними оказалось затруднительным. Это стало основой для формирования системного подхода в западных странах.

Автор воспринимал организационно–деятельностные игры как новую форму коллективной мыслительной деятельности, способную решать сложные междисциплинарные и межкультурные проблемы [59].

Некоторые исследователи рассматривают деловую игру как социальную технологию — институциональную единицу с присущими ей функциями, нормами и механизмами, которая формируется в устойчивую систему [3; 24; 41; 46; 56, с. 89]

С.А. Шаронова пришла к выводу, что термин «деловая игра» исторически используется для описания социальных игровых технологий. Таким образом, данный феномен включает в себя и другие типы игр. Ученая считает целесообразным сохранить исходный термин, поскольку он узнаваем и не противоречит новым играм [56].

В отличие от нее, Г.В. Лавреньтев выражает противоположное мнение. В своей работе он предпочитает употребление термина «дидактическая игра», который, по его мнению, лучше передает суть

деловой игры. Он определяет ее как «форму воспроизведения предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования отношений, характерных для данной практики» [24, с. 37-38]. Здесь стоит отметить, что автор выделяет все существенные характеристики деловой игры, отказываясь от привычного термина.

Когда речь идет о роли деловой игры в образовании, важнейшей является именно учебная деловая игра. Этот термин обозначает «вариативную, динамично развивающуюся форму организации целенаправленного взаимодействия, деятельности и общения участников под педагогическим руководством преподавателя» [31, с. 54].

Анализ приведенных определений показывает, что исследователи по-разному интерпретируют природу деловой игры, называя ее активным методом обучения [31], методом контекстного обучения [8], методическим приемом, формой организации практического занятия или социальной технологией [46]. Часть научного сообщества относит её к педагогическим технологиям или игровым образовательным технологиям [41].

Согласно мнению ряда исследователей, деловые игры (ДИ) представляют собой один из самых «молодых» типов игр. Их история в отечественной практике начинается в 1932 году в Советском Союзе, когда была разработана первая деловая игра под руководством профессора М.М. Бирштейн из Ленинградского Инженерно-Экономического Института. Игра, получившая название «Перестройка производства в связи с резким изменением производственной программы», объединила студентов института и руководителей различных предприятий. Идеи авторов игры были заимствованы из практики проведения военных игр — моделирования военных действий, что произошло спонтанно, а не в результате хорошо продуманной научной разработки [4].

Необходимость наладить производственный процесс на крупных заводах и отсутствие опыта в управлении ими привели к созданию первых

деловых игр в образовательных целях. Обычно в них прорабатывались потенциальные проблемные ситуации, которые могли возникнуть на предприятии, такие как системы диспетчерского управления или новые формы организации труда в условиях кризисных ситуаций. Под руководством М.М. Бирштейн было разработано более 40 различных деловых игр для разных отраслей экономики. Однако в 1938 году эти игры были запрещены в СССР по ряду социально–исторических причин и постепенно ушли в забвение [31].

Возрождение деловых игр произошло в США в 1957 году, где они начали использоваться с применением электронных вычислительных машин (ЭВМ). На сегодняшний день ДИ остаются одним из самых распространенных методов обучения за границей [31]. В 1970-1980-е годы деловые игры вновь стали популярны и в отечественном образовании [8].

Ю.Д. Красовский в своих исследованиях описывал деловые игры, выделяя основные принципы их проведения. Он отмечает, что знания, получаемые в ходе деловых игр, не являются предварительными или абстрактными. Это знания, которые производятся в процессе информирования участников о поведении в игре и динамике сюжета. Применение или проектирование деловых игр должны учитывать принципы, такие как имитационное моделирование условий производства, совместная деятельность, диалогическое взаимодействие, двуплановость, а также проблемное содержание симитированной модели действий [21].

Деловая игра создает динамично меняющиеся учебные ситуации, которые отражают основные закономерности деятельности и мышления, решая задачи совместной работы. В 90-х годах, из–за финансовых трудностей, многие исследования в области ДИ в СССР были приостановлены, однако массовое внедрение персональных компьютеров дало новый толчок в развитии данного подхода. К сожалению, создание обучающих компьютерных деловых игр в России в 1990-е годы не получило

должной государственной поддержки, что привело к их разработке в основном частными инициативами.

Сегодня основными областями применения деловых игр являются учреждения высшего и среднего профессионального образования, как технические, так и гуманитарные, а также институты и центры повышения квалификации для специалистов всех секторов экономики. Однако нас интересует, прежде всего, использование ДИ на уроках в общеобразовательных школах.

Деловая игра выполняет множество функций, среди которых можно выделить следующие: 1) Социализация — участники временно занимают места в системе общественных отношений. 2) Образовательная функция — развитие конкретных умений и навыков работы с учебным материалом. 3) Коммуникативная функция — формирование навыков совместной работы, критического мышления и самооценки. 4) Диагностическая функция — оценка интеллектуальных и творческих способностей участников через наблюдение. 5) Воспитательная функция — развитие самостоятельности, активности, инициативности и ответственности. 6) Развлекательная функция [55].

Деловые игры отличаются множеством преимуществ по сравнению с другими методами обучения. Во-первых, они повышают интерес учащихся к моделируемым ситуациям и способствуют мотивации благодаря соревнованию и актуальному содержанию. Во-вторых, в процессе игры участники получают возможность самовыражения и укрепления самооценки, даже менее подготовленные студенты становятся активными участниками процесса. Воспитательная функция игры способствует формированию чувства принадлежности к коллективу.

В-третьих, деловые игры развивают универсальные коммуникативные навыки, что способствует повышению культуры общения среди участников. Через коллективное обсуждение игровых

ситуаций участники учатся уважать чужое мнение и развивают критичность к своим суждениям [31].

А.П. Панфилова выделяет четыре базовых вида деловой игры в зависимости от их целей:

Производственные — для принятия решений по вопросам производственной деятельности.

Аттестационные или квалификационные — для оценки уровня навыков специалистов.

Исследовательские — для моделирования гипотетических ситуаций и тестирования новых идей.

Учебные (дидактические) — формируют психологическую готовность к будущей профессии и необходимые навыки.

Таким образом, деловая игра представляет собой важный метод не только для обучения, но и для оценки, исследования, управления и решения практических задач [31].

По форме взаимодействия участников деловые игры можно классифицировать на игры с межгрупповым взаимодействием, где коммуникация между группами обязательна, и на игры без взаимодействия, функционирующие в автономном формате, при котором действия одной команды не оказывают влияния на другую. В зависимости от характера взаимодействия выделяют игры–сотрудничество, игры–соревнование и игры–конфликт. По динамике моделируемых ситуаций игры подразделяются на саморазвивающиеся, игры с установленным временем и игры с гибким временным лимитом [31]. Кроме того, по длительности они делятся на игры в реальном времени и игры с условно изменённым временем [18].

Одним из ключевых отличий деловой игры от других типов дидактических игр является наличие уникальных признаков,

характеризующих этот метод: 1) Моделирование профессиональных условий, максимально приближенных к реальным. 2) Создание проблемной профессиональной ситуации, например, конфликта интересов или дефицита ресурсов. 3) Описание объекта игрового имитационного моделирования, то есть типичных фрагментов профессиональной деятельности. 4) Наличие правил, регулирующих процесс деловой игры. 5) Система групповой или индивидуальной оценки промежуточных и финальных результатов игры. 6) Контроль игрового времени, включая чётко определённые временные рамки. 7) Поэтапное развитие, когда выполнение заданий на одном этапе влияет на дальнейший ход игры. 8) Обязательное совместное взаимодействие участников, играющих свои роли. 9) Различие целей и задач у участников. 10) Управляемое эмоциональное напряжение. 11) Элемент соревнования, при котором всегда подразумевается победа одной команды и проигрыш другой [18]; [31]; [37]; [55].

А.А. Вербицкий также выдвинул ряд психологопедагогических принципов разработки и использования деловых игр:

- 1) принцип имитационного моделирования конкретных условий труда;
- 2) принцип моделирования содержания и форм деятельности;
- 3) принцип проблемности содержания;
- 4) принцип системности содержания;
- 5) принцип совместной деятельности участников;
- 6) принцип диалогического общения и взаимодействия;
- 7) принцип двуплановости игровой и учебной деятельности [8].

Рассмотрим подробнее некоторые из этих ключевых принципов.

Принципы игрового имитационного моделирования являются основополагающими для составления деловой игры, поскольку именно эти элементы формируют её структуру. Игровая и имитационная модели

накладываются друг на друга, создавая контекст будущей профессиональной деятельности. При разработке имитационной модели важно учитывать специфику выбранной сферы, в то время как при создании игровой модели большее внимание уделяется психолого–педагогическим и методическим знаниям разработчика.

Двуплановость игры проявляется через одновременное осуществление дидактических целей и игровых целей. Игровые цели, такие как победа или набор баллов, служат мотивацией и эмоциональной основой, необходимой для достижения учебных целей. Эта двойственность может вызывать затруднения в процессе подготовки деловой игры.

Н.В. Золотых справедливо отмечает, что в основе деловой игры лежит создание ситуации выбора для участников, в которой им необходимо принимать те или иные решения в условиях конфликта

По мнению С.А. Шароновой, деловым играм присущи также ситуативность и аналитический подход к среде и явлениям [56]. Н.В. Золотых справедливо отмечает, что в основе деловой игры лежит создание ситуации выбора, в которой участникам требуется принимать решения в условиях конфликта [17]. Н.Е. Родина акцентирует внимание на совместной продуктивной деятельности, которая приводит к конкретному результату, а также на деловом взаимодействии и интеллектуальной конкуренции между участниками [39].

А.П. Панфилова подчеркивает, что обязательной характеристикой деловой игры является результативность, которая может проявляться как в создании проекта или модели действий, так и в овладении определённым способом деятельности [31].

Таким образом, выявленные особенности и принципы деловых игр, несмотря на определенное повторение, подчеркивают их уникальность. Ключевым моментом остается моделирование социальной деятельности и

наличие четкой системы правил, что делает деловую игру инвариантным и основополагающим методом в образовательном процессе.

Метод деловой игры тесно связан с методом ролевой игры, который также причисляют к методам активного обучения. Ролевые игры находят не менее широкое применение в образовании. Рассмотрим их определение. В словаре педагогических терминов дана следующая трактовка: «тренинговое занятие», в ходе которого имитируются и разрешаются проблемные ситуации, типичные для реального процесса жизнедеятельности людей как носителей социальных функций»

Метод деловых игр тесно связан с ролевым методом, также относимым к активным формам обучения. Ролевые игры часто используют в образовательном процессе. В словаре педагогических терминов предлагается следующая интерпретация: «тренинговое занятие», в ходе имитации и решения проблемных ситуаций, характерные для реальной жизнедеятельности людей, выполняющих социальные функции [57]. Таким образом, ролевые игры являются одной из форм моделирования социальных отношений, так как условно воспроизводят реальную практическую деятельность.

Несомненно, оба подхода объединяет общая концепция: имитация реальных действий. Важно отметить, что в основе каждого из них лежит устойчивая дидактическая структура, включающая в себя набор компонентов и последовательность этапов, четко определенную цель, правила игры, сюжетную линию и содержание, воспроизводимую ситуацию, роли участников, игровые действия, взаимоотношения между ними, а также действия с игровыми объектами и многое другое.

Разделение деловых и ролевых игр основано на существенных нюансах. Н.Д. Гальскова справедливо отмечает, что ключевое отличие кроется в их назначении: ролевые игры служат тренингом для развития социальных навыков, в то время как деловые игры фокусируются на моделировании конфликтных и проблемных ситуаций, характерных для профессиональной деятельности, в игровой форме [10].

В ролевых играх акцент делается на создании ощущения реального взаимодействия, как личностного, так и социального, которое выходит за рамки профессиональных ролей. Участники погружаются в имитацию обыденных ситуаций, примеря на себя различные социальные роли, например, «продавец–покупатель», «официант–гость», или даже участвуют в сценариях, воспроизводящих обстановку аэропорта, кафе, гостиницы, и даже диалоги между ребенком и родителем. Роли не ограничиваются должностями, они могут быть дополнены личностными характеристиками человека, которого учащийся играет в ролевой игре. Поэтому учащиеся могут играть персонажей разных возрастов, личностей, национальностей и социальных статусов. Кроме того, ролевая игра характеризуется отсутствием жесткой модели подражания и часто является свободной импровизацией, несвязанной строгими правилами.

Деловые игры являются уникальным форматом, где акцент делается на воспроизведение реальных профессиональных ситуаций, максимально приближенных к условиям, с которыми сталкиваются специалисты на практике. Это включает в себя:

- 1) Реализацию характерных для профессиональной среды общенных ситуаций, таких как переговоры, собеседования, совещания, конференции, презентации, защиты проектов и даже участие в ток–шоу или судебных процессах.

2) Тщательное воссоздание рабочих условий, например, создание офисных кабинетов, конференц-залов, залов для совещаний и других пространств.

Отличительная особенность деловой игры состоит в том, что участники не перевоплощаются в вымышленные персонажи, а действуют в рамках заданной роли, сохраняя при этом свою личность и принимая решения «от своего имени». Это позволяет глубже погрузиться в профессиональную реальность и развивать навыки, соответствующие конкретной должности.

Одним из наиболее распространённых в общеобразовательных школах видов деловой игры является день самоуправления, когда обучающиеся старших классов принимают на себя должностные обязанности учителей, иногда директоров и завучей, проводят уроки, выставляют оценки, организуют мероприятия для школьников и учителей. Благодаря такому виду ДИ, участники совершенствуют организаторские умения, учатся выполнять профессиональную роль, воспитывают в себе ответственность по отношению к педагогам.

Одним из наиболее распространённых и значимых видов деловой игры на уровне общеобразовательных школ является «День самоуправления», где старшеклассники переходят в роли руководящих сотрудников — учителей, директора или завучей. Они:

- Временно возглавляют образовательный процесс: проводят уроки и занятия;
- Принимают решения о выставлении оценок, обеспечивая объективность;
- Организуют разнообразные мероприятия для учащихся и преподавательского коллектива.

Такая практика служит мощным инструментом:

1. Формирования организаторских компетенций: ученики осознают сложности планировки учебного процесса, распределения ресурсов.

2. Развития профессиональной идентичности через глубокое освоение ролей педагогов и администрации.

3. Воспитания ответственного отношения к образовательному процессу — участники несут персональную ответственность перед учителями за результаты «своего» дня.

Одними из фундаментальных работ в сфере исследования деловой игры считаются труды А.А. Вербицкого. Ученый рассматривает ДИ в свете разработанной им теории знаково–контекстного обучения, называя ее наиболее выраженной и характерной формой такого обучения. Теория контекстного обучения построена в соответствии с компетентностным подходом в образовании. Ученый характеризует эту авторскую психологопедагогическую теорию как «обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности»

Работа А. А. Вербицкого считается одной из основополагающих в области изучения деловых игр. Ученый рассматривает ДИ в свете разработанной им теории знаково–контекстного обучения и называет наиболее яркую и характерную форму такого обучения. Теория контекстного обучения построена в соответствии с компетентностным подходом в образовании. Ученые характеризуют авторскую психолого–педагогическую теорию как «обучение, в котором предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, которой стремится овладеть студент, моделируется на языке науки с помощью целой системы форм, методов и средств обучения, как традиционных, так и новых» [8].

Все этапы образовательной деятельности в рамках контекстного подхода А.А. Вербицкий разделяет на три основополагающих категории: академическую (лекционно–семинарскую), переходную, объединяющую элементы научной и трудовой сферы (включая решение специфических задач и деловые игры), а также профессионально–практикоцентричную, охватывающую стажировки и подготовку дипломных работ.

Он выделяет промежуточные виды деятельности как ключевой механизм плавного перехода от теоретической к практической профессиональной компетенции. В каждом из этих направлений задействуются социальные, знаковые и имитационные модели обучения.

Деловая игра рассматривается автором в контексте переходной деятельности благодаря своей способности синтезировать элементы как академического, так и реального трудового опыта: от формализованных учебных ситуаций до симуляции социально–трудовых процессов [8].

Автор подчеркивает, что деловая игра обеспечивает создание полимодального контекста профессиональной деятельности в процессе обучения, тем самым преодолевая разрыв между абстрактными знаниями и конкретной практикой специалистов.

Использование имитационных моделей в деловых играх позволяет участникам погружаться в условия трудовой динамики, что делает данный метод особенно ценным для формирования профессиональных качеств. Однако ученый акцентирует необходимость применения таких игр только при неэффективности более традиционных и проверенных методик обучения.

Таким образом, по мнению Вербицкого, деловая игра выступает как мощное средство преодоления диссонанса между теоретическими знаниями и практическими навыками в профессиональной подготовке [7].

Несмотря на значительные преимущества, метод деловой игры не лишен определенных ограничений:

Первым пунктом является повышенная организаторская нагрузка на преподавателя. Подготовка к проведению деловых игр требует значительных усилий. Преподаватель должен не только разработать сценарий (выступить в роли «сценариста» или «режиссера»), но и активно взаимодействовать с участниками, иногда играя различные роли — от руководителя до актера, что требует высокого профессионализма и гибкости [45].

Вторым пунктом будет высокая степень непредсказуемости и неопределенности результатов. Деловые игры могут не всегда привести к желаемым образовательным эффектам. Возможны ситуации, когда игра превращается в «академическую бессмыслицу» или азартное состязание, что противоречит учебным целям [31]. Кроме того, соревновательный характер может провоцировать конфликты между участниками.

Несмотря на эти сложности, деловые игры активно применяются в образовательном процессе, особенно в подготовке менеджеров, экономистов, психологов и педагогов. В школьной практике, включая уроки иностранного языка, этот метод становится все более популярным. Он способствует развитию профессионального мышления, практического применения знаний, навыков публичных выступлений, командной работы и социальной компетентности.

В качестве основного определения, наиболее полно отражающего сущность деловой игры, в нашем исследовании принято определение Е.А. Крюковой, согласно которому деловая игра представляет собой «условное воспроизведение, имитацию, моделирование некоторой реальной деятельности, которую участники осваивают совместно, решая задачи в соответствии с заданными ролями и функциями».

Таким образом, хотя метод деловой игры обладает значительным потенциалом для развития профессиональных и социальных навыков, его успешное применение требует тщательной подготовки, учета возможных рисков и компетентного руководства со стороны преподавателя.

1.2 Коммуникативная компетенция

Частые взаимодействия с представителями различных стран и культур делают знание иностранных языков необходимым и важным качеством личности в рамках европейского сообщества [30]. Учитывая, что многие российские студенты рассматривают международную деятельность как свою будущую карьеру, развитие коммуникативной компетенции становится все более актуальным в системе отечественного образования.

Коммуникативная компетенция является ключевым понятием в теории и практике обучения иностранным языкам. Прежде чем углубиться в анализ категориального аппарата данного исследования, включая понятия «компетенция» и «коммуникативная компетенция», целесообразно уточнить смежное понятие «компетентность». Существует множество интерпретаций этого термина. Важно начать с разграничения понятий «компетентность» и «компетенция», которые, обладая общей этимологией, имеют различные смысловые значения.

Термин «компетенция» был впервые представлен в научный дискурс американским лингвистом Н. Хомским в 1965 году в его работе «Аспекты теории синтаксиса». В своей теории лингвистик выделил два аспекта: внутреннее порождающее устройство (*competence*) и фактическое использование языка (*performance*). Под понятием «компетенция» Хомский подразумевал способность индивидуумов осуществлять языковые операции на родном языке. Он сформулировал идею, что «компетентный» говорящий должен уметь создавать бесконечное количество речевых структур на основе различных моделей, а также обладать способностью анализировать

высказывания, что включает в себя признание языковых аналогий и различий между разными языками. Аналогичным образом этот же процесс применим к восприятию со стороны слушателя [52].

А.С. Белкин утверждает, что компетенции представляют собой совокупность социальных функций и прав, которыми обладает индивид в процессе выполнения значимых для общества норм и обязательств, будь то в роли его члена или участника группы [3, с. 6].

В то же время, А.В. Хуторской считает, что компетенция является «заранее установленным социальным требованием (нормой) к образовательной подготовке ученика, необходимой для успешного выполнения конкретной деятельности» [53, с. 21].

Теперь обратим внимание на термин «компетентность». В рамках компетентностного подхода в образовании данное понятие связано с взаимодействием между знаниями и практическими действиями [12].

Также следует отметить, что в международной научной среде термины «компетенция» («competency») и «компетентность» («competence») нередко употребляются как взаимозаменяемые, без различия в их значении [16, с. 35].

В научной среде присутствует мнение о существенных различиях между понятиями «компетентность» и «компетенция». В словаре под редакцией Д.И. Ушакова эти категории интерпретируются по-разному: «компетентность» определяется как «осведомлённость и авторитетность» — качества личности, в то время как «компетенция» обозначает конкретные области знаний, в которых индивид обладает опытом, познаниями и полномочиями [48].

Б.Ю. Эльконин подходит к вопросу, рассматривая компетентность как временное состояние — «квалификационную характеристику индивида в момент его включения в деятельность» [60, с. 76].

Джон Равен (Дж. Равен), почетный профессор Эдинбургского университета, выдвигает идею, согласно которой компетентность — это «специфическая способность, включающая узкоспециальные навыки, способы мышления и понимания ответственности за действия в определённой предметной области» [38, с. 83].

Некоторые исследователи, в том числе И.А. Зимняя, подчёркивают, что компетентность — это личностное качество, включающее эмоционально–ценностное отношение к деятельности, в отличие от компетенции, которая трактуется как более абстрактный и пассивный элемент, состоящий из усвоенных знаний и умений [15, с. 35], [16], [54].

Важным аспектом становится формирование компетентности как целостного личностного новообразования, что требует внедрения новых образовательных подходов, ориентированных на развитие личности учащихся, и реализации личностно–ориентированного подхода в образовании [15].

Компетентностный подход в системе образования, известный как *Competence-based Education (CBE)*, зародился в США с начала 1970-х годов, кардинально изменив акцент с традиционного обучения на развитие ключевых компетенций через активную деятельность учеников. Основываясь на деятельностном подходе, эта методика предполагает последовательное формирование и совершенствование профессиональных навыков, начиная с базовых компетенций, что способствует достижению практических результатов. В России данный подход получил широкое признание в образовательной науке [53].

Среди теоретиков, внесших значительный вклад в развитие концепции компетентностного подхода, выделяются такие ученые, как Ноам Хомский, Ирина Александровна Зимняя и Алексей Васильевич Хуторской. Зимняя выделяет три этапа эволюции данного подхода:

1) 1960-1970 годы – заложение теоретических основ, когда понятие «компетенция» было введено как научная категория;

2) 1970-1990 годы – расширение применения категории «компетенций» на обучение иностранным языкам, развитие профессиональных навыков в управлении и менеджменте, а также появление и развитие концепции «социальных компетенций»;

3) С 1990 года по настоящее время – этап характеризуется углубленным изучением профессиональной компетентности, включая определение ключевых компетенций, рекомендованных ЮНЕСКО, среди которых особое место занимает коммуникативная компетенция как универсальная и базисная [15], [53].

В контексте данного исследования важно подробнее рассмотреть понятие «коммуникация», которое, будучи многогранным, играет центральную роль. В различных областях знаний – от психологии и лингвистики до педагогики и управления – коммуникация трактуется как процесс и результат передачи информации. В широком смысле, это включает не только передачу сведений, но и взаимодействие, взаимопонимание и обмен опытом между участниками.

Исследование научных трактовок понятия «коммуникативной компетенции» выявляет её многогранность и сложность, поскольку оно включает в себя разнообразные аспекты и элементы, что затрудняет формирование единых теоретических определений.

В контексте методики преподавания иностранных языков, термин «коммуникативная компетенция» получил широкое признание с середины XX века, особенно в период с 1970-х по 1990-е годы, когда были разработаны различные модели оценки уровня владения языком. Эти модели, в основном дескриптивные, описывали ступени от начального до

продвинутого владения языком, охватывая все аспекты коммуникативной деятельности [20].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования (ФГОС СОО), формирование иноязычной коммуникативной компетенции занимает центральное место в изучении иностранных языков, став ключевой и интегративной целью [49].

Первоначально понятие «коммуникативной компетенции» было введено в научный оборот этнолингвистом Дональдом Хаймсом, который определил её как глубокое понимание ситуационной уместности языка. Хаймс подчеркнул, что это не просто владение языковыми структурами, а комплекс способностей, включающий умение адаптироваться к различным речевым ситуациям и учитывать социолингвистические факторы [62].

Однако, стоит отметить, что данная концепция, хотя и важна для понимания коммуникативных процессов, не является оптимальной для основы методики обучения иностранным языкам, особенно когда речь идет о взаимодействии с носителями языка. В таких случаях на первый план выходит межкультурная компетентность, включающая знание культурных особенностей и специфики общения с носителями.

В русскоязычной методической литературе вопрос коммуникативной компетенции был впервые задан и глубоко осмыслен М.Н. Вятюшневым, который определил её как внутренний процесс выбора и реализации стратегий речевого поведения, включающего способность адаптации к различным ситуациям общения. В центре его определения лежит умение анализировать и классифицировать социальные контексты, а также ориентация в коммуникативных установках участников общения [9].

И.А. Зимняя предложила более широкое понимание коммуникативной компетенции, выделяя следующие аспекты:

– владение сложными коммуникативными умениями и навыками;

- способность адаптироваться в новых социальных структурах;
- знание культурных особенностей, традиций и этикета;
- соблюдение норм приличия и воспитанности;
- ориентация в национальных и социальных коммуникативных особенностях [15, с. 17].

Подход И.Л. Бима сосредоточен на межличностном и межкультурном аспекте, где коммуникативная компетенция рассматривается как «способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка» [5, с. 12].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез определяют коммуникативную компетенцию как способность человека:

- понимать и генерировать иноязычные высказывания;
- учитывать лингвистические и социальные нормы, принятые среди носителей языка;
- адаптироваться к разнообразным социально обусловленным ситуациям [27, с. 30].

Е.Э. Сысоева подчеркивает, что коммуникативная компетенция представляет собой уровень сформированности личного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который позволяет индивиду успешно функционировать в социуме, опираясь на свои способности и социальный статус. Это определение акцентирует внимание на личностном аспекте владения языком и его влиянии на социальную адаптацию [47, с. 7].

В.В. Сафонова считает иноязычную коммуникативную компетенцию «как способность и готовность к иноязычному общению как с носителями языка, так и с использующими его представителями других стран, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений». Полагается, что «иноязычная

коммуникативная компетенция» по понятию не полностью соответствует «коммуникативной компетенции» [40].

Компетентность в контексте освоения ИЯ, имеет смысл иноязычной коммуникативной компетентности и считается ведущим новообразованием личности школьника. Компетентность как личностно–ценностная категория является стратегической целью обучения ИЯ. И.И. Халеева считает «вторичную языковую личность» результатом иноязычной коммуникативной компетентности [49, с. 30].

Н.Д. Гальскова дала описание в виде совокупности способностей человека к иностранной коммуникации на уровне культур [10, с. 65].

В итоге такой термин подразумевает передел системы обучения ИЯ под личные качества ученика, и соответствует ФГОС [49].

М.В. Черезова совместно с Е.С. Шестаковой выделяют двусторонность владения иностранным языком: если акцент делается на личностную сторону и качество человека, то это компетентность; при фокусе же на профессиональные аспекты подготовки — речь идёт о компетенциях [54].

И.А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как комплексное умение использовать средства языка для разнообразной речи в различных ситуациях, опираясь на лексические, грамматические, социолингвистические знания и культурные аспекты. Она подчёркивает это как конкретный результат освоения языка — способность к гибкому речевому поведению [15]. Следуя за Зимней, мы принимаем её определение коммуникативной компетенции как наиболее полное и чёткое представление о владении языком в контексте общения.

В 1996 году Совет Европы представил документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»,

где предложил модель коммуникативной компетенции с шестью ключевыми пунктами:

- лингвистический (фонология и грамматика);
- социолингвистический;
- социокультурный;
- социально–психологический;
- стратегическое мышление в общении;
- дискурсивные навыки [30].

И.Л. Бим разработала пятикомпонентную структуру, включающую языковую, тематическую (связанную с предметными знаниями), социокультурную компетенцию и особое внимание уделила компенсаторной — способности преодолевать коммуникативные трудности. Кроме того, выделена учебная компетентность как умение самостоятельно структурировать процесс изучения языка [5].

Позже эту систему взяли в основу Федерального государственного образовательного стандарта. М.В. Вятютнев считал сущностью коммуникативной компетенции в виде двух составляющих: компетенция продуцирования (говорение и письмо) и компетенция восприятия (чтение и аудирование) [9, с. 72].

Предложение В.В. Сафоновой, объединяющее субкомпетенции в три основные сферы — языковую, речевую и социокультурную с подкомпонентами, привлекло значительное внимание в отечественной методике обучения иностранным языкам. В её концепции:

- Языковая компетенция включает грамматический компонент, обеспечивающий структурную основу языка.
- Речевая компетенция расширяет границы за счёт прагматического, стратегического и дискурсивного аспектов, что позволяет учащимся эффективно управлять речевым процессом.

– Социокультурная компетенция охватывает социолингвистические и лингвострановедческие знания, обеспечивающие понимание и адаптацию к культурным особенностям страны изучаемого языка [40].

Этот подход нашёл широкое применение в разработке федеральных программ по иностранному языку, удачно синтезируя отечественный и зарубежный опыт в определении ключевых аспектов коммуникативной компетенции.

В то же время, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез предлагают иную классификацию, более близкую к модели Совета Европы, выделяя три широких компонента:

1. Лингвистический компонент — включает знания о языковой системе и навыки использования языковых средств для общения.

2. Прагматический компонент — фокусируется на умении понимать и создавать иноязычные высказывания, учитывая коммуникативные намерения, задачи и ситуации общения, опираясь на лингвистические знания и навыки.

3. Социолингвистический компонент — охватывает умения вести как речевое, так и неречевое общение с носителями языка, учитывая национально–культурные особенности и специфику лингвосоциума [27, с. 22-23].

Эта классификация, хотя и совпадает по основным направлениям с моделью Совета Европы, акцентирует внимание на прагматическом аспекте и более глубоком понимании социолингвистических аспектов коммуникации.

В рамках рабочей программы по «Иностранному языку» для 10-11 классов, утверждённой для среднего общего образования, выделяются пять ключевых аспектов коммуникативной компетенции: языковые навыки (речевая компетенция), знание языковой системы (языковая компетенция),

социокультурное погружение (межкультурная компетенция), адаптация к языковым трудностям (компенсаторная компетенция) и развитие метапредметных умений (метапредметная компетенция) [49]. В документе чётко определены ожидаемые результаты по каждому из этих направлений. Рассмотрим подробнее, что включает в себя каждый из этих компонентов:

1. Языковые навыки предполагают углубленное изучение и совершенствование четырёх основных видов речевой коммуникации: устной речи, восприятия на слух, чтения и письма. Особое внимание уделяется развитию умений перевода текстов с иностранного языка на родной, что рассматривается как важнейшая иноязычная способность.

2. Знание языковой системы охватывает изучение фонетических, орфографических и пунктуационных правил, расширение лексического запаса и углубление понимания грамматических структур. Учащиеся также знакомятся с особенностями и сравнительным анализом языковых явлений как в родном, так и в английском языках.

3. Социокультурная компетенция включает в себя знакомство с культурой, традициями и особенностями англоязычных стран через темы и ситуации, актуальные для старшеклассников, а также развитие умений представлять свою культуру и страну в контексте межкультурного общения.

4. Компенсаторные умения направлены на преодоление языковых барьеров: учащиеся обучаются справляться с ситуациями, когда необходимые языковые средства ограничены, и эффективно передавать и воспринимать информацию.

5. Метапредметные (учебно–познавательные) умения предполагают развитие общего и специфического инструментария для успешного изучения иностранного языка, включая способность применять полученные знания в различных областях науки и культуры для удовлетворения собственных познавательных интересов [39].

1.3 Формирование коммуникативной компетенции на уроке английского языка

Согласно актуальной методической базе современного образования, преобладает принцип коммуникативно–ориентированного изучения ИЯ. Чем ближе учебная среда к естественной иноязычной коммуникации на уроке, тем успешнее достигаются образовательные цели [33].

Коммуникативный подход в обучении выделяет Е.И. Пассов как ведущий методологический ориентир. Его концепция базируется на совокупности принципов, направленных на моделирование реальных ситуаций иноязычного общения с особым акцентом на развитие устной речи (говорения) и аудирования – восприятия иностранного языка на слух. основополагающий принцип заключается в максимальной коммуникативности учебного процесса, когда структура урока максимально приближается к структуре естественного общения.

Коммуникативный подход в обучении выделяет Е.И. Пассов как ведущий методологический ориентир. Его концепция базируется на совокупности принципов, направленных на моделирование реальных ситуаций иноязычного общения с особым акцентом на развитие устной речи (говорения) и аудирования – восприятия иностранного языка на слух. основополагающий принцип заключается в максимальной коммуникативности учебного процесса, когда структура урока максимально приближается к структуре естественного общения.

Целью данного подхода является формирование полноценной коммуникативной компетенции учащихся – умения эффективно и свободно взаимодействовать на ИЯ. Особенности этого подхода включают:

– Создание условий, при которых изучение языка происходит через постоянное общение в классе.

– Активную роль учителя как организатора диалога: он стимулирует высказывания учеников, задает направляющие вопросы и управляет обсуждениями.

– Применение условных ситуаций реального общения (например, деловых игр), что способствует естественному включению языковых навыков в контекст [32].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования (ФГОС СОО) коммуникативная компетенция должна быть уже сформирована к 10-11 классам. Это предполагает последовательное и систематическое развитие этих навыков через активные методы обучения, интерактивность и вовлечение учащихся в разнообразные виды речевой деятельности – ключевые условия реализации коммуникативного подхода [49].

В педагогическом сообществе наиболее известной является классификация А.М. Смолкина для методов активного изучения ИЯ, где под активными методами понимаются приёмы стимулирования познавательной деятельности студентов и школьников. Данная систематизация разделяет способы на две категории: имитирующие реальные процессы (имитационные) и не требующие их точной моделировки (неимитационные) [43].

К первой группе, где присутствует воспроизведение изучаемых процессов в упражнениях или играх:

– К игровым методам причисляются ролевые игры, деловые симуляции, игровое проектирование и групповое решение творческих задач. В этих форматах учащиеся принимают определённые роли с установленными правилами.

– Среди неигровых методов выделяется анализ конкретных ситуаций (кейс–стади), круглые столы, проектная деятельность, частично–поисковые упражнения, индивидуальный тренинг и имитационные задания.

Во второй группе — неимитационных методах:

– Отсутствует прямое моделирование процесса. Основу составляет коммуникация в формате «вопрос – ответ» между преподавателем и учениками.

– К таким подходам относятся беседы, проблемные лекции, поисково–учебная дискуссия, мозговые штурмы.

Эти методы активно применяются для создания аутентичных коммуникативных ситуаций на уроке иностранного языка и успешной подготовки учащихся к решению реальных языковых задач. Особенно стоит отметить игровые подходы:

– Они способствуют формированию психологической готовности к речевому общению.

– Развивают умение выбирать адекватные варианты высказываний и адаптироваться в спонтанных диалогах.

– Способствуют многократному повторению языкового материала, что является ключевым для закрепления навыков.

Таким образом, разнообразие методов активного обучения иностранным языкам обеспечивает комплексное развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Таким образом, именно эти методы позволяют моделировать реальные коммуникативные ситуации в рамках урока иностранного языка и находить решение поставленной коммуникативной задачи [49].

М.Ф. Стронин классифицирует игровые методы в обучении иностранным языкам на подготовительные и творческие, при этом выделяя следующие типы:

1. Подготовительные игры (способствуют формированию основ речевых навыков и умений).

2. Творческие игры (предназначены для дальнейшего развития уже сформированных навыков и умений, а также для перехода к продуктивным речевым видам деятельности).

Среди игровых методик Стронин выделяет:

- предметные,
- сюжетные,
- ролевые,
- деловые,
- имитационные,
- игры–драматизации [45].

Деловые игры, по своей сути, относятся к творческим и должны проводиться на заключительном этапе изучения темы или раздела, когда у учащихся уже сформированы базовые речевые навыки. Их часто предшествуют более простые формы, такие как ролевые игры.

Деловая игра признана одним из наиболее эффективных методов обучения иностранному языку, подтверждая это ряд исследований М.А. Доможировой, О.Г. Нехаевой, А.А. Борисовой и Л.П. Никулиной. Особенно актуальна она в формировании коммуникативной компетенции, особенно в изучении иноязычной разговорной речи, поскольку моделирует реальные коммуникативные ситуации [8], [29], [31].

М.А. Доможирова, исследуя применение деловой игры в профессиональном общении на ИЯ, подчеркивает, что ключевым аспектом является выполнение учащимися своих ролей с использованием комплекса речевых и невербальных средств. К речевым средствам относятся заранее подготовленные фразы, реплики и профессиональные термины, а к

невербальным — мимика и жесты. Важным аспектом является также соблюдение норм делового этикета в процессе игры [12].

Деловые игры, направленные на обучение профессиональному иностранному языковому взаимодействию, по теории М.А. Доможировой, отличаются тем, что основываются на аутентичных, реальных ситуациях, максимально приближенных к профессиональной среде. Приоритет отдается самостоятельному обучению, что позволяет формировать комплексное понимание будущей профессиональной деятельности и умение эффективно функционировать в этой сфере на иностранном языке [15].

Доможирова акцентирует внимание на универсальности данного подхода: деловые игры служат не только средством обучения, но и методом контроля, способствуя не только усвоению нового материала, но и его углубленному закреплению, систематизации и обобщению [13]. Особенно значима их роль в активизации изученной лексики, грамматики и всех видов речевых навыков, включая монологические и диалоговые формы общения.

Автор подчеркивает, что ключевым фактором эффективности деловых игр является их способность сохранять и поддерживать мотивацию учащихся за счет новизны форм и актуальности содержания, что соответствует интересам и потребностям студентов. Это, в свою очередь, снижает учебные трудности и способствует успешному достижению поставленных целей [13].

А.А. Вербицкий, дополняя эту концепцию, указывает на необходимость строгой методической разработки деловых игр, несмотря на их творческий характер [7]. Для успешного внедрения данного метода в обучение старшеклассников ИЯ критически важно тщательное планирование всех этапов игры, включая подробный алгоритм действий, который представляет собой структурированный план для достижения конкретных учебных задач [1].

Алгоритм организации деловой игры на уроках английского языка:

Этап 1: Подготовка

1) Определение темы:

Выбор актуальных тем для старшеклассников (например, «Future career», «Leisure activities», «Emerging technologies», «Fashion trends», «Mass media impact» и т.д.), соответствующих рабочей программе;

2) Речевая подготовка обучающихся:

Отбор аутентичного языкового материала: лексики, фразовых оборотов, грамматических конструкций с учетом коммуникативной ценности и уровня владения учащимися [13].

2) Предварительная речевая подготовка обучающихся предполагает отбор языкового материала учителем. Под языковым материалом подразумеваются лексические единицы, необходимые клише и речевые формулы, грамматические конструкции. При этом учителю стоит руководствоваться такими критериями как коммуникативная ценность, аутентичность, соответствие отобранного материала уровню подготовки обучающихся и психолого–педагогическим особенностям выбранной возрастной группы [13].

Подготовка должна включать комплекс упражнений, для достижения уровня развития умений иноязычного делового взаимодействия. Возможными заданиями могут быть трансформация и/или подстановка слов. Также организовать тренировку высказывания перед ДИ. Саму ДИ лучше всего проводить в конце тематического юнита в качестве контрольного урока.

М.В. Буланова–Топоркова подчеркивает, что для успешного ведения обсуждений необходимо заранее сформировать у участников определённую культуру общения, основанную на уважении к мнению других, что

включает в себя знание основ делового этикета и невербального общения [35].

Многие исследователи согласны с тем, что целесообразно вовлекать участников в процесс подготовки и разработки игры [7]. К примеру, можно предложить подготовить домашнее задание в виде доклада.

1. Составление сценария деловой игры

Под сценарием подразумевается общая структура, в которую входит описание целей, задач и последовательности проведения игры, а также действий участников. На этом этапе важно уделить внимание:

- 1) четкой формулировке целей и задач каждого этапа;
- 2) описанию ситуаций делового взаимодействия;
- 3) речевой тактике и намерениям участников;
- 4) подготовке речевого материала;
- 5) установлению критериев оценки речи участников.

Деловая игра направлена на достижение образовательных (дидактических) и воспитательных задач. Дидактическая задача может включать: обучение речевому поведению в различных ситуациях, связанных с будущей профессиональной деятельностью, а именно:

1) практику использования фраз–клише и вежливых речевых форм в приветствиях, а также обучение правильному оформлению высказывания в контексте общения и профессионального взаимодействия (знакомство, регистрация, обсуждение условий, переговоры, обмен контактами, заседание, бизнес–встреча, посещение выставки, собеседование, подача документов и т. д.);

2) развитие навыков выражения намерений, таких как заинтересованность, убеждение, согласие, несогласие, запрос информации, подтверждение, оценка, уточнение и ведение легкой беседы (small talk)

3) освоение специализированной лексики в ограниченном количестве лексических единиц;

4) отработка создания индивидуального монологического высказывания на заданную тему

В каждой из этих ситуаций участник должен продемонстрировать речевую интенцию, соответствующую его целям и игровой стратегии. Речевая интенция подразумевает «умысел говорящего передать определенный коммуникативный смысл с помощью речевых средств» [1].

В любой ДИ есть критерии, которые будут оценивать речь участников. Этими оценками могут являться фразы–клише, лексика, паузы и темп, объем и логика высказываний.

Этап 2: Игра

1) введение

На этом этапе происходит знакомство участников с игрой и подготовка их к игровому процессу: определение целей, разъяснение правил и условий игры, объяснение выбора данной ситуации. Важным аспектом является настройка учеников на активное участие и соблюдение игровых норм без нарушений [45].

2) реализация

Что касается роли преподавателя, он может быть как ведущим, так и наблюдателем или даже активным участником игры. Критически важно в процессе игры не исправлять ошибочные высказывания или содержание, а также минимизировать вмешательство ведущего, чтобы не нарушить естественный ход событий и не блокировать игровые действия. Учитель становится активным наблюдателем, фиксируя как недостатки, так и успешные моменты в ходе игры. Эта фиксация необходима, поскольку она создаёт основы для заключительного этапа – обсуждения.

3) анализ и рефлексия

Этот финальный этап включает подведение итогов и оценку результатов игры. Здесь участники обсуждают, что было удачно, а что могло бы быть улучшено. Этап обсуждения считается наиболее значимым, так как включает оценку языковой компетенции, корректировку ошибок и анализ выполнения задач, поставленных в начале [41].

Некоторые исследователи выделяют этап, известный как дебрифинг, часто называемое «выгрузкой» из игры [31]. Это время для общей беседы, ведущейся педагогом, основной целью которой является осмысление полученного опыта и сопоставление игрового процесса с реальными жизненными ситуациями.

Л.П. Никулина разработала ряд сценариев для деловых игр, предназначенных для старшеклассников. По нашему мнению, эти сценарии представляют собой не настоящие деловые игры, а скорее упражнения, содержащие некоторые их элементы (временные рамки, экспертные группы, критерии оценки, штрафы, официальный стиль общения). Они знакомят учащихся с новым форматом работы и являются эффективным способом подготовки к настоящим деловым играм.

Сценарий игры «Текст» включает деление участников на три группы, одна из которых выступает в роли экспертов. По материалам, подготовленным преподавателем, каждой группе отводится ограниченное время (20 минут) для написания текста на заданную тему (например, «Опасности онлайн», «Безопасность в Интернете», «Использование натурального меха»), после чего они представляют его остальным. Затем проходит обсуждение и оценка текстов экспертами по определённым критериям. В завершение осуществляется подведение итогов и рефлексия [29].

1.4 Психолого–педагогические особенности старшего школьного возраста в контексте применения деловой игры

Общеизвестно, что для успешного и направленного педагогического воздействия на учащихся важно учитывать психологические и педагогические характеристики их возрастной группы. Хотя деловая игра считается одним из самых сложных методов обучения и в основном используется в сфере профессионального образования (А.А. Вербицкий воспринимает её как «тяжелую артиллерию» среди всех методов), на наш взгляд, она представляет собой идеальный и педагогически обоснованный способ обучения общению на иностранном языке, особенно в старшем школьном возрасте.

Давайте рассмотрим возрастные особенности старшеклассников в контексте использования деловой игры в образовательном процессе. Старший школьный возраст, как отмечают многие исследователи, охватывает период ранней юности (15-18 лет). В это время у школьников возникает потребность осознать себя в обществе, найти своё предназначение и место в жизни. На первый план выходят стремления к творчеству, активности и самореализации [23]. Согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, каждый возрастной этап характеризуется своим видом ведущей деятельности: игрой в детстве, учебной деятельностью в школьные годы и трудом во взрослой жизни [25].

На основе теории Д.Б. Эльконина была разработана периодизация психического развития, в которой учебно–профессиональная деятельность выделяется как доминирующий вид активности в юношеском возрасте. Учёный полагает, что юность представляет собой переходный этап от обучения к труду [60].

Согласно А.А. Вербицкому, ДИ одновременно решает как учебные, так и профессиональные задачи, что соответствует положениям возрастной психологии [8].

Важным личностным новообразованием становится стремление к внутренней взрослости, которая формируется из желания внешней

взрослости (желания выглядеть взрослым), возникающего в подростковом возрасте [34]. Этот процесс связан с способностью самостоятельно выбирать своё место в обществе и жизненный путь, принимать решения и нести ответственность. В юношеском возрасте взросление постепенно вытесняет детскость. В рамках деловой игры старшеклассник получает возможность примерить на себя взрослую роль, учась действовать в ситуациях, характерных для взрослой профессиональной жизни, а не учебного процесса. К числу других значимых новообразований можно отнести формирование индивидуальной системы ценностей, мировоззрения, стремление к признанию своей уникальности, развитие логического и гипотетико–дедуктивного мышления, а также личного стиля мышления [22].

Важным становится саморефлексия – другими словами, стремление к познанию себя и оценке своих возможностей. Это проявляется в вопросах, которые начинают задавать себе старше школьники: «Кто я?», «Каков я?», «Какие у меня способности?», «В чем заключается смысл моей жизни?», «Кем я хочу стать?». Известно, что в процессе ДИ завершающим этапом является рефлексия, на которой подводятся итоги и анализируются результаты.

Считается, что данный возрастной период завершает физическое, духовное и нравственное развитие учащихся, а результатом ранней юности должна быть психологическая готовность к взрослой и самостоятельной жизни [22]. Г.К. Селевко указывает, что деловые игры особенно актуальны для среднего и старшего школьного возраста, так как именно в этот период наблюдаются качества, способствующие их успешному применению, включая быстрое развитие воображения и желание создать свой внутренний мир [41].

Л.П. Никулина отмечает, что принципы деловой игры — двуплановость, проблемность, самостоятельность, активность,

коллективность и соревновательность — напрямую связаны с ключевыми характеристиками личности в этом возрасте, следовательно, деловые игры помогают в развитии старшеклассников [28].

Принципы ДИ – увообразования личности старшеклассника:

1. Принцип активности – участие учеников в выбранных ими формах учебно–профессиональной деятельности.

2. Принцип самостоятельности – процесс нахождения и осознания своей позиции.

3. Принцип коллективности – желание быть частью группы и выполнять в ней какую–то роль.

4. Принцип проблемности – интеллектуальная активность, самостоятельность в умственном и познавательном процессе, инициативная позиция обучающихся.

5. Принцип двуплановости – формирование двух типов мотивации – стремление достигать результатов и желание познавать новое.

6. Принцип соревновательности – устремление к лидерству и достижению победы.

М.В. Буланова–Топоркова подчеркивает, что в рамках деловой игры происходит социализация личности: активность и инициативность участников связаны с итогами, достижением целей и успехом. Учащиеся принимают на себя роли рабочих, трудовых или социальных и моделируют общественные взаимодействия в группе [35].

По нашему мнению, одной из ключевых черт старшеклассников является их стремление к самоопределению, выбору будущей профессии и профессиональному самопознанию. У них проявляются явные интересы к различным учебным предметам, а также формируются мечты о будущей карьере. Однако следует отметить, что это не характерно для всех учащихся старших классов. Данное обстоятельство связано с несколькими

особенностями деловой игры, определяющими ее роль в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в школе [22].

Во-первых, знание одного или нескольких иностранных языков сегодня рассматривается не только как средство общения, но и как важный ресурс для личной адаптации и реализации в обществе [49]. Эта компетенция уже воспринимается не только как преимущество в конкурентной борьбе за профессиональные успехи, но и как необходимый элемент для высококвалифицированного специалиста и разносторонне развитой личности, что касается в первую очередь профессиональной самоактуализации.

Во-вторых, использование деловых игр в классах с углубленным изучением иностранного языка способствует расширению знаний старшеклассников в других учебных областях и помогает подготовиться к выбору специальности, что является основной целью углубленного изучения иностранных языков. Курс «иностраннный язык» включает развитие коммуникативных навыков на тему «Современный мир профессий. Проблемы выбора профессии и возможность продолжения образования» [49].

В-третьих, в учебной программе для 10-11 классов указано, что иностранный язык представляет собой универсальный предмет, интересующий современных старшеклассников вне зависимости от выбранных ими профилей. В процессе изучения этого предмета учащиеся имеют возможность попробовать себя в роли специалистов в различных областях, участвуя в обсуждении тем, связанных с их профессиональным будущим. Личные достижения в освоении дисциплины должны поспособствовать формированию у учеников «интереса к различным направлениям профессиональной деятельности» и «осознания возможностей самореализации с помощью иностранного языка» [49, с. 29].

Также следует отметить, что для старшеклассников становится важным развитие навыков профессионального общения, несмотря на то что они только начинают определяться с выбором профессии. В соответствии с примерной программой, учитывающей психологические особенности данной возрастной группы, «чтение и анализ текстов из разных областей знаний способствует улучшению учебной исследовательской активности и развитию навыков общения в профессиональной среде» [49, с. 5]. Кроме того, значительное внимание уделяется теме «Деловое общение», где рассматриваются его специфика, этика, переписка и публичные выступления. Это создает противоречие между потребностью в получении основ делового общения и теоретическим содержанием занятий, частично разрешаемое через деловые игры.

Благодаря нашей точке зрения, оптимальным решением для старших классов представляется введение методики, включающей постепенное интегрирование элементов деловой игры, тщательную предварительную организацию и разработку подготовительного курса, заканчивающегося проведением полноценного делового симуляционного мероприятия.

Выводы по главе 1

Изучение специализированной литературы в области психологии и педагогики, посвященной выбранной теме, позволило выделить следующие ключевые моменты:

1. Деловая игра представляет собой игровое воспроизводство, в рамках которого участники, распределенные по ролям, взаимодействуют, имитируя реальные процессы и решают конкретные задачи. Основополагающие принципы включают игровую и имитационную природу, системный подход к содержанию, акцент на проблематику, двухуровневое взаимодействие и диалог, а также строгий контроль времени. Такая методика активно применяется в образовательных программах.

2. Коммуникативную компетенцию определяют, как конечную цель обучения, включающую способность человека адекватно и гибко вести разговор в разнообразных ситуациях. Современные исследователи выделяют несколько составляющих этой компетенции: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, компенсаторную, стратегическую и социальную.

3. Коммуникативный подход в преподавании иностранных языков заключается в организации учебного процесса, максимально приближенного к реальному общению. Это предполагает создание условий для естественного общения студентов в различных ситуациях, включая использование деловых игр как активного метода обучения. Деловые игры становятся важным инструментом для формирования и развития коммуникативных навыков, таких как умение вести монологические и диалогические беседы, обрабатывать языковую информацию, стимулировать познавательный интерес и мотивацию учащихся.

4. Учащиеся старших классов находятся на этапе ранней юности, где центральным местом занимает учебно–профессиональная деятельность, что идеально соотносится с сутью и задачами деловой игры. Именно в данном возрастном периоде применение деловых игр становится особенно целесообразным потому, что деловые игры отражают и углубляют интересы старшеклассников к профессиональной подготовке, что является их ведущей деятельностью. Также эти игровые формы обучения способствуют повышению познавательной мотивации к изучению иностранного языка, удовлетворяя потребности подростков в выборе будущей профессии и самоопределении. Таким образом, использование деловых игр в данном контексте не только соответствует возрастным особенностям учащихся, но и стимулирует их интерес к изучению иностранных языков, делая процесс обучения более значимым и мотивирующим.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО–ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ЗВЕНА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

2.1 Констатирующий этап эксперимента

В первой главе нашего исследования мы углубились в теоретические аспекты выбранной темы и сделали важный вывод: развитие навыков устной речи является одной из первостепенных задач в образовательном процессе для учеников всех возрастов и в любых учебных учреждениях по всему миру.

В этом разделе мы проанализировали понятия «деловая игра» и «коммуникативная компетенция», предоставив теоретическую основу для исследования обозначенной проблемы. В результате нашего анализа мы пришли к выводу, что работа по развитию коммуникативной компетенции играет критическую роль в обучении английскому языку в школьной системе, а одним из наиболее действенных методов её повышения на уровне старшей школы является именно метод деловой игры.

В рамках исследования на базе муниципальной общеобразовательной гимназии №96 в Челябинске, были задействованы ученики 10А класса – всего два десятка подростков (20), распределенные по образовательным группам: первая состояла из одиннадцати учащихся и стала называться «10А–ЭГ1», а вторая – с девятью участниками, получила название «10А–КГ1». Возрастной диапазон составил 16–17 лет; преобладание девушек было характерно для обеих групп.

Кроме того, к эксперименту подключили учеников из класса 11А (25 человек), разделенных на две группы: «ЭГ2» с 13 участниками и гендерным

балансом близким к равному (7 девушек и 6 юношей) и «КГ2», состоящую исключительно из двенадцати девочек в возрасте от 17 до 18 лет.

Обе группы, как экспериментальные, так и контрольные, использовали единый учебник УМК «Enterprise 2. Student's Book» по английскому языку под руководством одного общего преподавателя.

В ходе подготовки к эксперименту, проходившему с ноября 2023 по декабрь 2023 года и с апреля по июнь 2024 года, была организована разработка учебного материала, включая контрольные задания и диагностические тесты, опираясь на свободное время, предоставленное в рамках магистратурного обучения, а также на учебную программу для 10-х и 11-х классов.

Учебный процесс в контрольных группах осуществлялся согласно стандартной программы, тогда как в экспериментальных группах внедрили инновационный подход через систему деловых игр.

Основная цель исследования – подтвердить гипотезу о том, что применение деловых игр на уроках английского языка способствует более эффективному формированию коммуникативных навыков у старшеклассников.

Задачи опытно–экспериментальной работы включали:

- 1) разработку этапов эксперимента
- 2) создание комплексной системы критериев для оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся
- 3) проведение начальной и итоговой диагностики уровня коммуникативных навыков
- 4) разработку, организацию и проведение деловых игр
- 5) сбор, анализ и интерпретацию полученных данных

Для анализа результатов эксперимента применялись статистические методы, систематизация данных, их глубокий анализ, обобщение, а также включенное педагогическое наблюдение.

Исследование имело экспериментальную структуру и состояло из трех взаимосвязанных этапов: этапа выявления исходного положения, этапа формирования нового знания и этапа обобщения результатов.

Рассмотрим ключевые цели, которые ставит перед собой этап констатации эксперимента.

1. Создать систему, которая позволит объективно определить степень развития коммуникативной компетенции у учеников 10 и 11 классов.

2. Разработать тестовые задания, предназначенные для определения начального уровня владения коммуникативной компетенцией посредством диагностического среза.

3. Оценить степень развития коммуникативной компетенции у учащихся старших классов.

4. Оценить и объяснить полученные данные.

Степень сформированности коммуникативной компетенции выражается в уровне владения иностранным языком. Исследователями традиционно выделяются шесть уровней, которые, однако, несут разные названия в разных концепциях.

В качестве отправной точки нашего эксперимента мы определим критерии и показатели, по которым будет оцениваться сформированность коммуникативной компетенции. Мы придерживаемся критериального подхода, который предполагает оценку состояния объекта на основе его свойств и уровней функционирования. Под «критерием» понимались специфические характеристики, позволяющие объективно оценивать уровень развития коммуникативных способностей [1].

Развитость коммуникативной компетенции тесно связана с уровнем владения иностранным языком. Несмотря на то, что исследователи придерживаются общей схемы из шести уровней, наименования этих уровней могут варьироваться в зависимости от используемой концепции.

Коммуникативная компетенция рассматривается через владение иностранным языком и классифицируется по общепринятым уровням:

- Шесть традиционно выделяемых уровней в различных образовательных концепциях.
- Признанный международный стандарт – Общеввропейские компетенции владения иностранными языками (CEFR) Совета Европы, включающий три основных блока: А, В и С с низким и высоким подуровнями.

Система CEFR:

1. Представляет собой единую шкалу оценки по строгим критериям.
2. Является частью проекта «Language Learning for European Citizenship», направленного на развитие многоязычия в ЕС.
3. Особенностью является детальное описание всех аспектов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения и письма) для каждого уровня [30].

Таблица 1 содержит подробные названия уровней и соответствующих подуровней по европейской системе оценки владения иностранным языком.

Таблица 1 – Уровни владения иностранным языком согласно CEFR

Уровни общеевропейской оценочной системы владения иностранным языком	Подуровни общеевропейской оценочной системы владения иностранным языком
<i>1</i>	<i>2</i>

<i>1</i>	<i>2</i>
А Элементарное владение (Basic User)	A1 Уровень выживания (Beginner)
	A2 Предпороговый уровень (Pre-Intermediate)
В Самостоятельное владение (Independent User)	B1 Пороговый уровень (Intermediate)
	B2 Пороговый продвинутый уровень (Upper-Intermediate)
С Свободное владение (Proficient User)	(Upper-Intermediate)
	C1 Уровень профессионального владения

В рамках отечественной образовательной системы, опираясь на требования Федерального государственного стандарта (ФГОС), выделяют ключевые этапы развития коммуникативных способностей учащихся по шкале Совета Европы:

1. Формирование начального уровня владения иностранным языком происходит в рамках начального общего образования, что соответствует уровню А1.

2. На втором этапе – основного общего образования (уровень А2) – закрепляются базовые навыки общения.

3. К завершению среднего общего образования достигается промежуточный уровень В1 по шкале, предполагающий уверенное владение языком в повседневных ситуациях [43].

В частности, для изучения английского языка на углубленном уровне в 10-11 классах согласно примерной рабочей программе среднего образования (СОО), установлены следующие критерии:

По окончании обучения ученики должны демонстрировать способность к коммуникации на английском языке, превышающую пороговый уровень В1 по общеевропейской шкале CEFR. Это включает устные и письменные формы взаимодействия в различных контекстах (непосредственно и опосредованно, включая использование интернет–

ресурсов) на уровне, достаточном для профессионального делового общения.

Особо акцентируется необходимость достижения такого уровня владения языком, который обеспечивает успешное применение ИЯ в рамках выбранного профиля образования. Достижение данной квалификации открывает выпускникам возможности использования английского языка как инструмента для ведения деловой переписки и работы с иностранными источниками информации [49].

Ключевые аспекты этого уровня подробно изложены в таблице 2, где приведены основные критерии оценки коммуникативных навыков.

Таблица 2 – Характеристика уровня В1 по европейской системе

Европейская шкала уровней	Международная шкала уровней	Знания и навыки
В1 Пороговый уровень	Средний уровень (Intermediate)	Способность уверенно общаться в любых ситуациях, от повседневных разговоров до профессиональных дискуссий, причем без предварительной подготовки вы сможете поддерживать беседу с носителями языка. Вы сможете выразить свою мысль по широкому спектру тем, подробно и ясно излагая свою позицию, подкрепляя её аргументами и контраргументами в сложных диалогах, в том числе касающихся важных вопросов и проблем. Чтение неадаптированных текстов на иностранном языке станет для вас привычной задачей. Вы сможете не только понимать, но и адекватно пересказывать сложные и специализированные тексты, выделяя ключевые моменты и основную идею.

В ходе исследования мы акцентируем внимание исключительно на ключевых коммуникативных способностях английского языка среди старшеклассников. Необходимо определить подходящие инструменты для оценки сформированности этих умений у данной возрастной группы,

приоритетом станет выбор средств проверки по основным составляющим коммуникативной компетенции.

Игра на деловую тематику выделяется как оптимальный способ формирования полноценного владения английским языком. Особое значение в этом процессе играют лингвистические, компенсаторные и дискурсивные аспекты; приоритетом является именно лингвистический компонент.

Лингвистическая составляющая коммуникативной компетенции считается центральной: это владение грамматическими структурами, лексикой и фонетическим аспектом языка. Она включает способность к точному использованию синтаксических конструкций, соблюдению языковых норм в словарном выборе и понимании речи на слух. Для оценки уровня владения грамматическими и лексическими элементами наиболее эффективен тестовый метод.

Компенсаторный компонент (включая стратегические умения) подразумевает развитие способностей справляться с ограниченными языковыми ресурсами при передаче информации. Это включает в себя:

- Догадки на основе контекста и лингвистических подсказок
- Прогнозирование содержания текстов по заголовкам или началу
- Использование текстовых опор (подзаголовков, схем)
- Обход лексических и смысловых сложностей без ущерба для общего восприятия

Таким образом, выбор диагностических средств должен базироваться на комплексном подходе к этим ключевым аспектам коммуникативной компетенции.

Для оценки уровня компенсаторных навыков используются задания в открытой форме, такие как дополнение фразы (угадывание значения слов,

предсказание содержания диалога, заполнение пропусков в тексте подходящими по смыслу словами). Однако, учитывая трудности объективной оценки этой категории, рекомендуется также включать задания, связанные с пониманием основного смысла и содержания оригинального текста.

Дискурсивный компонент, известный в российской терминологии как речевая компетенция, включает способность формулировать и структурировать подробные, связные и логические устные или письменные высказывания, а также адекватно интерпретировать иноязычные тексты, учитывая их функциональные стили (от экспрессивного до научного).

Согласно общеевропейской модели коммуникативной компетенции, дискурсивный компонент подразумевает умение эффективно применять стратегии как в процессе общения, так и при анализе текстов, что включает в себя навыки чтения и аудирования [30].

В научной терминологии, речевая компетенция (по Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину) определяется как владение способами выражения мыслей через язык, а также умение применять эти способности при восприятии и генерации речи [1].

Для оценки сформированности дискурсивного компонента используются разнообразные методики:

- 1) составление монологических и диалогических устных высказываний
- 2) написание письменных текстов
- 3) выполнение заданий на аудирование и чтение

Таким образом, дискурсивная компетенция охватывает широкий спектр навыков, необходимых для успешного владения языком в различных коммуникативных ситуациях.

Во время деловой игры основным методом повышения эффективности обучения становится создание реальных речевых ситуаций, требующих от участников активного вербального взаимодействия — аргументации, рассуждений и уточнения информации между собой. Это включает развитие умения вести как групповое обсуждение, так и индивидуальные выступления (монологи), что представляет базовой основы дискурсивных навыков участников. В условиях неполной осведомлённости участники должны:

- 1) Обладать способностью поддерживать диалог в сложных ситуациях (компенсаторный критерий);
- 2) применять переформулирование своих мыслей для достижения коммуникативного успеха (лингвистический критерий);
- 3) правильно использовать грамматические конструкции, лексику и тематическую терминологию игры.

Эти три критерия были определены как основополагающие критерии оценки сформированности коммуникативной компетентности (Таблица 3).

В рамках дальнейших действий мы разработали подробное описание каждого из этих критериев, включая градации их уровня развития и конкретные показатели для каждой степени владения навыками: от начального до продвинутого.

Таблица 3 — Критерии для определения сформированности коммуникативной компетенции

№ Критерия	Название критерия	Параметры
К1	Лингвистический	Лексико–грамматическая сторона речи
К2	Компенсаторный	Навык смыслового чтения
К3	Дискурсивный	Письменное высказывание; устное монологическое высказывание

Каждый из критериев будет иметь собственное количество баллов, результаты выполненной работы учеников в срезе. Каждый из них имеет свои параметры, которые будут соответствовать трем уровням сформированности коммуникативной компетенции (высокий, средний и низкий).

Уровни лингвистического критерия имеют в общем счете 19 баллов и разделяются следующим образом:

1) Высокий уровень (16 – 19 баллов) включает в себя корректное употребление временных форм глагола, адекватное восприятие лексических единиц, используемые словарный запас, грамматические структуры, соответствует поставленной коммуникативной задаче;

2) Средний уровень (13-15 баллов) состоит из некоторых проблем в знаниях, частичное соблюдение лексических норм, трудности в соблюдении грамматических структур;

3) Низкий уровень (12 баллов и ниже) обозначает слабое или отсутствующее знание времен, лексических единиц и грамматических структур.

Уровни компенсаторного критерия имеют в общем счете 8 баллов и разделяются следующим образом:

1) Высокий уровень (7-8 баллов) обозначает полное понимание содержания текста, его смысла и значений слов из контекста;

2) Средний уровень (5-6 баллов) включает в себя понимание основного содержания текста, его смысла и слов, но с некоторыми затруднениями;

3) Низкий уровень (4 балла и ниже) состоит из низкого или отсутствующего понимания содержания текста, его смысла и слов.

Уровни дискурсивного критерия имеют в общем счете 9 баллов и разделяются следующим образом:

1) Высокий уровень (8-9 баллов) состоит из полного раскрытия темы, присутствия логических и смысловых связей, правильное использование высказываний;

2) Средний уровень (6-7 баллов) обозначает не полное раскрытие темы, присутствие недочетов в логических и смысловых связях и имеются несколько нарушений в высказываниях;

3) Низкий уровень (5 баллов и ниже) включает в себя ограниченное раскрытие текста, неправильное использование смысловых и логических связей, высказывания не используются.

Разработанные нами диагностические материалы для оценки коммуникативной компетенции включают в себя комплекс из шести заданий, охватывающих три ключевых критерия (Приложение 1). Каждое задание было тщательно адаптировано под учебный материал модуля 1, обеспечивая комплексную оценку коммуникативных навыков студентов. В список тем входят: «Physical appearance», «Daily routines», «Shopping and feelings», «Welcoming people», «Agreeing–Disagreeing», «Reporting».

Задание №1 нацелено на проверку знаний грамматических форм глаголов настоящего и прошедшего времени. Участникам предстоит выбрать правильную временную форму и дополнить предложения (5 баллов).

Задание № 2 было нацелено на оценку сформированности лексического навыка. Нужно было выбрать единственную подходящую лексическую единицу из предложенных и заполнить пропуск в предложении. Формулировка задания № 2 была следующая: «fill in the blanks with the correct word. There is one extra word». За него предполагалось 10 баллов.

Задание №2 оценивает владение словарным запасом по темам, изложенным ранее и необходимо выбрать подходящее слово для заполнения пробелов и исключить лишнее (10 баллов).

Задание № 3, представленное в формате тестирования с выбором ответа, требует прочитать текст о работе ночной смены и ответить на вопрос по основному содержанию (1 балл).

Задание № 4 предполагает установление соответствий между заголовками и абзацами текста, нужно соотнести семь заголовков с соответствующими параграфами, но один из вариантов является лишним (7 баллов).

Кроме лексико–грамматических заданий, оценка развития лингвистического компонента осуществляется через коммуникативные задания, а именно через задания № 5 и № 6, которые требуют написания личного письма и создания монологического высказывания по заданной теме. Здесь проверяется умение участников применять грамматические и лексические знания в продуктивной речевой деятельности. За правильное использование языкового материала в устной и письменной форме обучающиеся могут заработать до 2 баллов.

Также были представлены два задания для оценки уровня дискурсивного компонента, оценивающие способность решать коммуникативные задачи и организовывать своё высказывание. Задание № 5 заключалось в написании личного электронного письма, максимальная оценка за которое составила 6 баллов. Учащимся предстояло ответить на вопросы, заданные в письме, и задать собственные вопросы адресату.

В задании № 6 участникам требовалось подготовить устное монологическое высказывание на заданную тему, охватывающее обязательные аспекты, указанные в условиях. Учащиеся должны были дать

развернутый ответ на вопрос в объеме 10-12 предложений, за что максимальная оценка составляла 7 баллов.

Таким образом, общее количество баллов, предусмотренное в нашей диагностической системе, составляет 36. Суммируя баллы по всем критериям, можно определить общий уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Основываясь на изложенных критериях и показателях уровня владения иностранным языком по Шкале Совета Европы, нами были выделены три уровня сформированности коммуникативной компетенции у обучающихся старшего школьного возраста, соответствующих необходимому уровню В1:

- 1) высокий уровень – В1
- 2) средний уровень – А2+
- 3) низкий уровень – А2

Для дальнейшего анализа и интерпретации результатов нашего исследования мы подробно описали данные три уровня сформированности коммуникативной компетенции. Подробная расшифровка уровней представлена в таблице 4.

Таблица 4 – Описание уровней сформированности коммуникативной компетенции

Уровень	Показатели
Высокий уровень (В1)	1) Обучающийся демонстрирует уверенное использование разнообразных лексических конструкций, что свидетельствует о глубоких знаниях в области словарного запаса и грамматических структур. 2) Способность без затруднений воспринимать основное содержание текстов на иностранном языке подкрепляется высоким уровнем языковой догадки, что позволяет быстро и точно понимать прочитанное. 3) Проявляет готовность к эффективному общению в иноязычной среде, умело структурирует свою речь как устную, так и письменную, используя средства связи корректно.
<i>1</i>	<i>2</i>

Средний уровень (A2+)	<p>1) Несмотря на наличие знаний по лексике и грамматике, их практическое применение не всегда полное. Устная и письменная речь в целом соответствует норме, но могут быть допущены ошибки.</p> <p>2) Понимает основную идею текста, выделяет ключевые моменты, однако слабо развита языковая догадка и возникают трудности при встрече незнакомых слов.</p> <p>3) Способность аргументировать свое мнение присутствует, но ответы могут быть недостаточно структурированы.</p>
Низкий уровень (A2)	<p>1) Недостаточные знания в области словарного запаса и грамматики приводят к нарушениям норм языка. Устная и письменная речь характеризуются неграмотностью, что существенно снижает качество общения.</p> <p>2) Практически отсутствует понимание основного содержания оригинальных текстов на иностранном языке. Неспособность воспринимать основные идеи текстов на иностранном языке.</p> <p>3) Затруднения в выполнении даже базовых задач общения, неумение структурировать и аргументированно выражать мысли приводят к тому, что устные и письменные высказывания не соответствуют требованиям.</p>

Согласно задачам отряда, мы определили уровень коммуникативной компетенции в следующем порядке (таблица 5).

Таблица 5 – Определение уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся по количеству набранных баллов

Количество набранных баллов	Процент набранных баллов	Уровень сформированности коммуникативной компетенции
29-39	81-100%	Высокий
21-28	61-80%	Средний
0-21	0-60%	Низкий

Диагностический срез ЭГ 1 и КГ 1 показал данные, которые представлены в таблицах 6 и 7.

Таблица 6 – Результаты констатирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе 1

№	Имя и Фамилия обучающегося	К1 (19)	К2 (8)	К3 (9)	Общий балл (36)	Уровень
1.	Антон А.	9	5	6	20	Низкий
2.	Елизавета Д.	13	8	7	28	Средний

3.	Софья М.	9	6	6	21	Низкий
4.	Сафиябону О.	14	8	8	30	Высокий
5.	Таисия П.	10	4	5	19	Низкий
6.	Виктория В.	11	6	7	24	Средний
7.	Анастасия С.	9	5	4	18	Низкий
8.	Мария Т.	9	6	5	20	Низкий
9.	Софья Т.	10	5	6	21	Низкий
10.	Анастасия Ш.	13	6	7	26	Средний
11.	Ксения Ш.	9	4	4	17	Низкий

Таблица 7 – Результаты констатирующего этапа эксперимента в контрольной группе 1

№	Имя и Фамилия обучающегося	К1 (19)	К2 (8)	К3 (9)	Общий балл (36)	Уровень
1.	Анфиса Г.	15	8	9	32	Высокий
2.	Катерина К.	14	8	8	30	Высокий
3.	Анна К.	13	8	7	28	Средний
4.	Валерия К.	11	6	7	24	Средний
5.	Ярослав К.	9	6	6	21	Низкий
6.	Валерия С.	13	7	7	27	Средний
7.	Валерий С.	12	6	7	25	Средний
8.	Мария Ш.	15	8	8	31	Высокий
9.	Богдан Ш.	13	7	7	27	Средний

Диагностический срез ЭГ 2 и КГ 2 показал данные, которые представлены в таблицах 8 и 9.

Таблица 8 – Результаты констатирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе 2

№	Имя и Фамилия обучающегося	К1 (19)	К2 (8)	К3 (9)	Общий балл (36)	Уровень
1.	Анжелика Б.	11	6	6	23	Средний
2.	Анастасия В.	10	6	6	22	Средний
3.	Майя В.	8	6	7	21	Низкий
4.	Полина Г.	12	7	6	25	Средний
5.	Антонина К.	12	7	7	26	Средний
6.	Елизавета М.	15	7	7	29	Высокий

7.	Александра М.	14	8	7	29	Высокий
8.	Дарья П.	17	7	7	31	Высокий
9.	Ксения П.	14	8	8	30	Высокий
10.	Светлана С.	12	6	7	25	Средний
11.	София Ф.	17	8	8	33	Высокий
12.	Софья Х	19	8	9	36	Высокий
13.	Надежда Ш.	17	8	8	33	Высокий

Таблица 9 – Результаты констатирующего этапа эксперимента в контрольной группе 2

№	Имя и Фамилия обучающегося	К1 (19)	К2 (8)	К3 (9)	Общий Балл (36)	Уровень
1.	Иван Б.	12	8	8	28	Средний
2.	Никита И.	13	7	7	27	Средний
3.	Валерия К.	16	8	9	33	Высокий
4.	Игорь Л.	17	8	8	33	Высокий
5.	Арсений О.	19	8	9	36	Высокий
6.	Ульяна П.	19	8	9	36	Высокий
7.	Наталя С.	18	8	8	34	Высокий
8.	Виктория С.	18	7	8	33	Высокий
9.	Ольга Т.	19	8	9	36	Высокий
10.	Дарья Т.	18	8	9	35	Высокий
11.	Богдан У.	19	8	9	36	Высокий
12.	Елена Я.	18	7	9	34	Высокий

Далее мы сравнили результаты диагностического среза всех групп и представили их в таблицах 10 и 11.

Таблица 10 – Уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 10 классов (констатирующий этап)

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	1	10	3	27	7	63
КГ	3	33	5	55	1	12

Таблица 11 – Уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 11 классов (констатирующий этап)

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	7	54	5	38	1	8
КГ	10	83	2	17	0	0

Анализ демонстрирует, что в экспериментальной группе 1 высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции показал 1 человек (10 %), а в контрольной 1 (8 %). Средний же уровень показали 3 человек в ЭГ 1 (27 %) и 5 человек в КГ 1 (55 %). Что касается низкого уровня, он был выявлен у 7 школьников в ЭГ 1 (63 %) и у 1 детей в КГ 1 (12 %). Для большей наглядности те же данные представлены на рисунке 1.

Во следующих двух группах результаты выглядят следующим образом. В экспериментальной группе 2 высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции показал 7 человек (54 %), а в контрольной 10 (83 %). Средний же уровень показали 5 человек в ЭГ 2 (38 %) и 2 человек в КГ 1 (17 %). Что касается низкого уровня, то он был выявлен только у 1 школьника в ЭГ 2 (8 %), в КГ 2 не было выявлено школьников с низким уровнем.

Для наглядности все результаты представлены на рисунках 1 и 2.

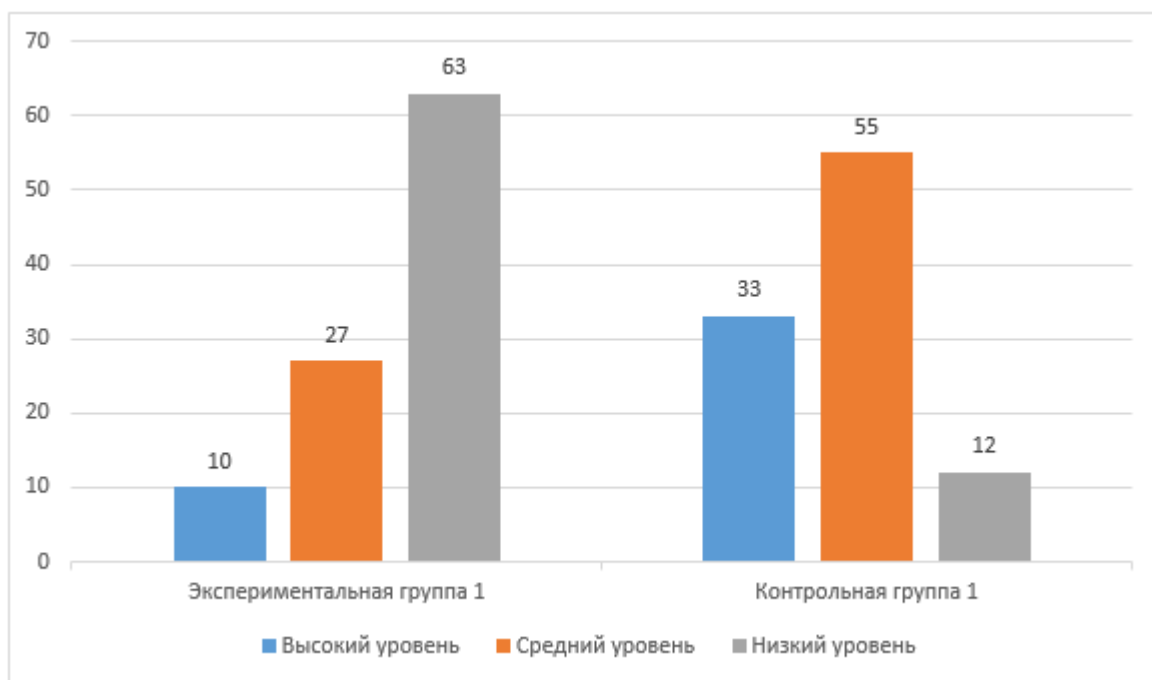


Рисунок 1 – Уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 10 классов (констатирующий этап)

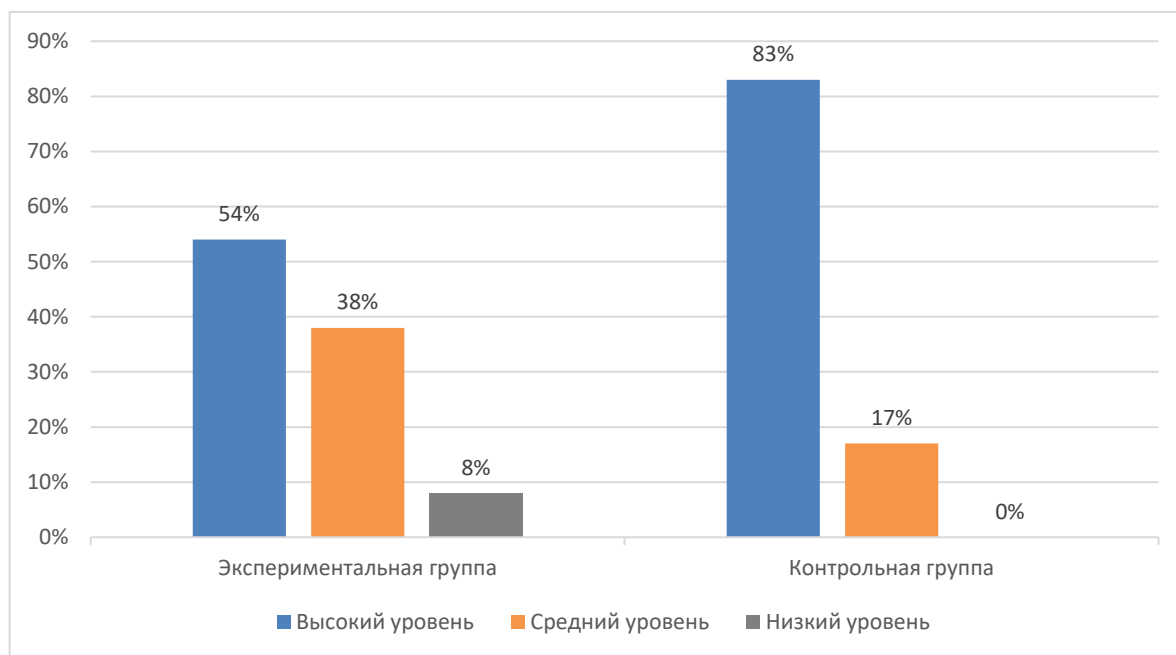


Рисунок 2 – Уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 11 классов (констатирующий этап)

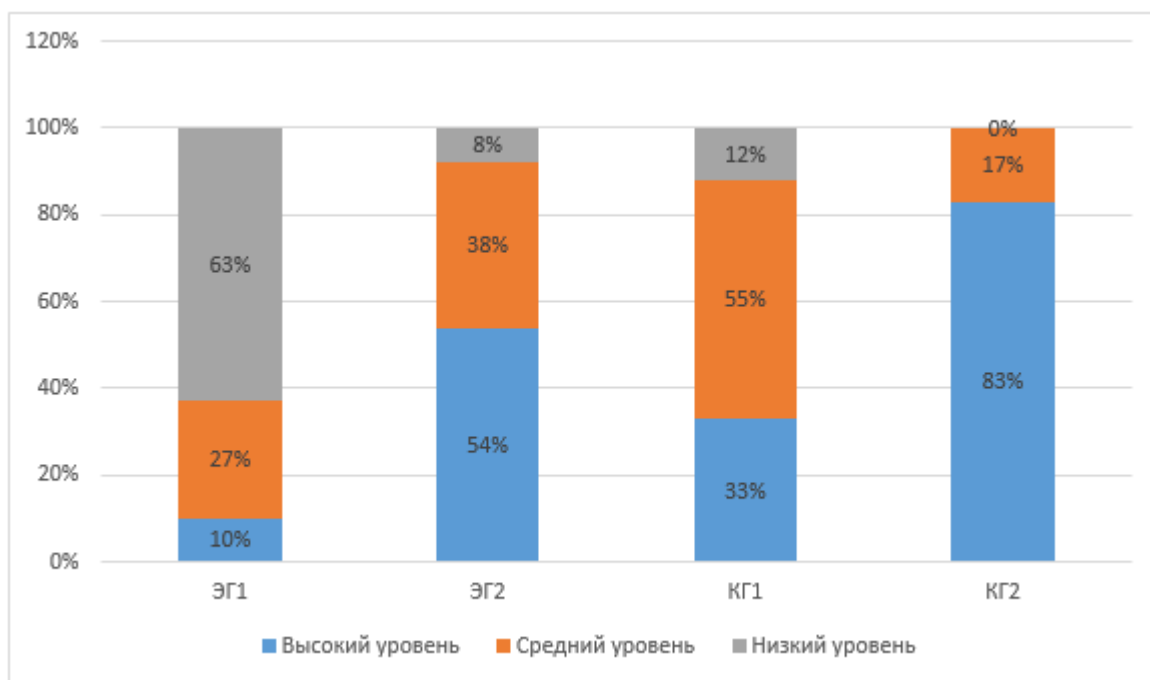


Рисунок 3 – Уровни сформированности коммуниктивной компетенции обучающихся 10 и 11 классов (констатирующий этап)

В результате констатирующего этапа мы выявили, что уровень коммуниктивной компетенции в ЭГ1 в основном находится на низком уровне, а в ЭГ2 коммуниктивной компетенции распределяется между высоким и средним уровнями преобладает средний уровень. В КГ1 преобладает средний уровень коммуниктивной компетенции, а в КГ2 высокий уровень заметно преобладает над остальными.

Таким образом, является целесообразным разработать комплекс ДИ, внедрить данную разработку непосредственно во время формирующего этапа экспериментальной работы с ЭГ1 и ЭГ2, а также Провести последующее сравнительное изучение результатов всех групп. Это позволит систематически повысить коммуниктивные навыки учащихся в экспериментальных группах, а также обеспечит возможность объективного анализа эффективности внедрённых инноваций.

2.2 Формирующий этап эксперимента

Ключевым шагом продолженного научно–исследовательского проекта стал формирующий этап, включающий следующие компоненты:

1. Создание деловых игр для старшеклассников 10 и 11 классов.
2. Интеграция разработанных игр в систему обучения английскому языку на классах экспериментальной группы с целью развития коммуникативных компетенций учащихся.

Итак, нами был разработан комплекс деловых игр исходя из того факта, что целевой возрастной группой являлись обучающиеся 10 и 11 классов, обладающие соответствующими психолого–педагогическими особенностями, склонностями и интересами, которые изложены в 1.4 данной работы.

В рамках данного этапа, учитывая специфические психолого–педагогические особенности и интересы учеников 10-11 классов (описанные в разделе 1.4), был сформирован комплекс деловых игр. Были проведены следующие действия:

- 1) Исследован учебный материал по английскому языку для общеобразовательных школ, используемый в «Гимназии №96 г. Челябинска», основой послужил УМК «Enterprise 2» с четким модульным структурированием (4 основных тематических блока);

- 2) Разработаны и проведены деловые игры, сосредоточенные на материалах юнита 3 или 7 из модуля 2 «Profiles», что позволило адаптировать игровые формы к учебному процессу, созданные игры имеют коммуникативную направленность, применимы как в рамках уроков, так и для внеклассной работы.

Для дальнейшей работы педагога по внедрению деловых игр в процесс обучения нами были предложены направления для разработки

нескольких других деловых игр по модулям. Данное соответствие представлено в таблице 12.

Также на занятиях 11 класса (ЭГ2) было проведено несколько деловых игр одного типа, но они проходили с меньшей частотой, чем на занятиях ЭГ1. В этих целях была выбрана игра «Presentation of a Report», которая характеризовалась большей адаптивностью к обстоятельствам и возможным трудностям проведения, а также достаточной простотой в организации и контролю на уроках.

Таблица 12 – Соответствие деловых игр тематическим модулям для обучающихся 10 класса

№ модуля	Название модуля	Разговорные темы	Названия деловой игры
1	Planning ahead (Планы на будущее)	Summer plans Reassurance Jobs and Plans Job Qualities Holidays	«Our Future: Creation of New Professions and Their Influence on Others» «Presentation of a Report»
2	Food, Glorious Food (Еда, Славная Еда)	Healthy eating Acceptance and Refusal Food and Drinks Service	«Our Health: Healthy Lifestyle and How to Sustain It» «Presentation of a Report»
3	Profiles (Профили)	Recent News Famous Person Permission Changes Illness and Accidents	«Presentation of a Report»
4	A Brush with Danger (Внезапная Опасность)	An Unlucky Experience Apology Preparations Experiences and Feelings	«Unexpected Circumstances and How They Change Us» «Presentation of a Report»

Учебные деловые игры были разработаны и внедрены в целевую программу для оценки их влияния на развитие коммуникативных навыков у подростков старших классов. В процессе создания комплекса были учтены

все основные принципы, методические рекомендации и нормы организации деловых игр, описанные в разделе 1.3 работы.



Рисунок 4 – Схема проведения опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции

Включенные в комплекс деловые игры:

Деловая игра по темам: «Our Future: Creation of New Professions and Their Influence on Others», «Our Health: Healthy Lifestyle and How to Sustain It», «Unexpected Circumstances and How They Change Us».

Целью этой игры является формирование коммуникативной компетенции. Задачами игры являются следующие пункты:

Образовательные задачи:

1) использование лексики на темы «Jobs and Plans», «Job Qualities», «Healthy eating», «Acceptance and Refusal», «Recent News», «Famous Person», «An Unlucky Experience», «Experiences and Feelings»;

2) развитие речевых умения частичной подготовленной монологической речи по темам «Jobs and Plans», «Job Qualities», «Healthy

eating», «Acceptance and Refusal», «Recent News», «Famous Person», «An Unlucky Experience», «Experiences and Feelings».

Воспитательные задачи:

- 1) стимулирование инициативности;
- 2) аргументация своих позиций на определенные темы;
- 3) укрепление навыков делового общения, речи и командной работы;
- 4) мотивированность в изучение английского языка.

В качестве стартового условия в рамках моделирования с использованием формата ток-шоу, где экспертами-актёрами являются учащиеся, предлагается следующая структура подготовительного этапа:

1. Подготовительный этап включает в себя заранее проведенное погружение студентов в тематическую лексику, изучение необходимых языковых конструкций, умений формулировать мнения, приводить примеры и аргументировать свои позиции.

Педагогу необходимо создать в классе специальное пространство для проведения «ток-шоу», которое предполагает разделение класса на две противоположные зоны, где участники команд будут сидеть друг напротив друга, разместившись за столами по обе стороны аудитории. Ключевым аспектом подготовки является разработка набора вспомогательных материалов: это памятки с правилами игры и речевыми шаблонами для уверенного высказывания, а также карточки с текстами для каждого раунда, которые будут служить языковой основой для дискуссии. Кроме того, необходимо подготовить компьютерную презентацию, содержащую все необходимые опорные материалы для участников.

Правилами этого этапа будут следующие пункты:

- 1) Будьте вежливы

- 2) Не перебивайте выступающего
- 3) Используйте по крайней мере 3 клише в своем выступлении
- 4) Каждый участник должен ответить
- 5) Не читайте, а говорите

2. Этап проведения. После начала урока, педагог погружает учащихся в атмосферу телевизионного шоу, объявляя, что каждый из них становится гостем в студии, где предстоит обсуждение актуальной проблемы. Класс делится на две команды, и учитель, в роли ведущего, представляет тему ток-шоу и произносит вводную речь. В рамках игры, участники каждой команды воплощают образы различных экспертов (психолога, учителя, врача, музыканта и т.д.), каждый из которых имеет свою точку зрения на обсуждаемые вопросы.

Судья оценивает выступление по строгой балльной системе:

1) За каждый ответ участник получает 5 баллов: 2 балла за глубину и точность содержания, 2 балла за умелое использование заранее подготовленных речевых клише, и 1 балл за качество произношения.

2) Штрафы начисляются за: использование русского языка (1 балл), перебивание собеседника (1 балл), недостаточное или отсутствие использования речевых клише (1 балл).

Игра проходит в два раунда.

Раунд 1. Ведущий (учитель) представляет тему и делает вступление.

Командам выдаются карточки с текстами–аргументами, где одна команда получает аргументы в пользу темы, а другая – против (Приложение 2). Участники имеют 2 минуты на ознакомление с текстами и распределение ролей с соответствующими аргументами.

После выбора ролей, каждый участник должен прочитать текст, осмыслить аргумент и выступить с ним, используя предложенные в таблице 13 разговорные клише для выражения своего мнения.

Таблица 13 – Речевые клише для выражения личного мнения, согласия и несогласия

Expressing your opinion	Giving arguments	Agreeing/disagreeing
1. In my opinion, 2. Personally, I think 3. I believe that, 4. To my mind, 5. As far as I'm concerned,	1. First of all, 2. Secondly, 3. Besides, 4. Moreover, 5. Furthermore, 6. Finally, 7. For example,	1. I don't agree at all. 2. I don't think so. 3. I'm afraid I have to disagree, because 4. You're right. However, 5. That's a good point, but 6. That's true, but

Время, выделяемое на подготовку аргументов, – 5 минут. Затем ведущий дает слово одному из экспертов. Участник представляется и озвучивает свой аргумент. Затем противоположной команде дается время, чтобы выбрать эксперта, который представит контраргумент, наиболее подходящий по смыслу к доказательству, озвученному командой соперника. Для того, чтобы навык подбора корректных и логичных контраргументов смогли отработать участники каждой команды, сразу после ответного выступления следующий начальный аргумент дается той же командой. В конце выступления каждого участника, судьи озвучивают поставленные баллы.

Раунд 2. В данном раунде, игра переходит в фазу активного формирования дискуссионных тезисов. Участникам предлагается скомбинировать слова и фразы из предыдущего этапа так, чтобы создать убедительные позиции о достоинствах и недостатках, связанные напрямую с темой игрового процесса. Этот процесс предоставляет широкие возможности для творческой интерпретации каждого участника под контролем заданных элементов содержания. В этом раунде участникам

необходимо изучить информации с карточек и распределить роли, исходя из предыдущих назначений.

В ходе игры, педагог активно взаимодействует с участниками: направляет их мыслительные процессы, обеспечивает корректное понимание заданий и оперативно поддерживает при возникновении сложностей. Процедура презентации повторяет структуру раунда 1. Командам отводится интервал времени в диапазоне от шести до девяти минут для подготовки.

3. Этап обобщения и рефлексии.

На этом этапе подводятся итоги (с определением победителей), произносится благодарность всем участникам и обмен мнениями и впечатлениями между обучающимися.

. Этот этап направлен на глубокое осмысление пройденного опыта, что способствует закреплению теоретических знаний и практических умений участников. Возможно обсуждение следующих вопросов:

1. Which task did you find the most challenging during the game?
2. Do you think that the points were assigned fairly?
3. Was it difficult for you to keep to the time limits?

Деловая игра № 2 на тему «Презентация доклада» (Presentation of a Report).

Целью этой игры является формирование коммуникативной компетенции. Задачами игры являются следующие пункты:

Образовательные задачи:

- 1) Расширение и активизация лексического запаса по темам: «Jobs and Plans», «Job Qualities», «Healthy Eating», «Acceptance and Refusal», «Recent

News», «Famous Person», «An Unlucky Experience», «Experiences and Feelings»;

2) Развитие умений выступать с публичными докладами и монологическими высказываниями;

3) Тренировка навыка формирования вопросительных предложений.

Воспитательные задачи:

1) стимулирование инициативности;

2) развитие умений аргументировать свою позицию;

3) формирование культуры общения и речи;

Учащиеся оказываются в ситуации конференции, где выступают в роли экспертов с докладами по выбранным темам.

1. подготовительный этап

Ученики получают домашнее задание: подготовить доклад по одной из предложенных тем, включая поиск информации, создание презентации в PowerPoint и подготовку короткого выступления.

Учитель проводит мотивационную работу, помогая учащимся организовать процесс сбора информации и структурировать доклад. Далее необходимо заранее ознакомить всех с критериями оценки выступлений, включающими структуру доклада, качество презентации, владение лексикой, грамматику и умение задавать вопросы.

Наконец происходит выбор судей среди наиболее подготовленных учеников, которые будут оценивать выступления одноклассников. Подготовка опорных карточек и оценочных листов для судей.

Учитель заранее знакомит всех обучающихся с критериями оценивания будущих выступлений. Ученикам с наиболее высоким уровнем подготовки сообщается, что они будут выполнять роль судей и оценивать

выступления своих одноклассников. Также необходимо подготовить опорные карточки и оценочные листы для судей.

2. этап проведения

Учитель в роли ведущего конференции представляет участников и тему мероприятия, подчеркивая, что это форум по вопросам развлечений и современной массовой культуры. Ученики представляют себя как эксперты в соответствующих сферах, используя заранее определенные клише для структурирования речи, как это было в предыдущей деловой игре.

Ученики выслушивают докладчика и готовятся задавать вопросы к нему. Всего можно задать около двух вопросов в течении нескольких минут.

Список потенциальных вопросов:

1. What is your personal view on this issue?
2. Could you please give an example of...?
3. If I understood you correctly, you think that... Why?
4. Could you please repeat the main idea of your report?
5. Why did you choose to prepare a report on this topic?

После этого судья оценивают выступления каждого из участников по ряду специально разработанные критериев:

1. Содержание выступления: актуальность темы, увлекательность подачи информации, чёткость и доступность изложения.

2. Структурная часть: логическая последовательность элементов (вступление, основной блок, заключение), целостная связность материала и применение языковых приёмов для ясности.

3. Языковые навыки: отсутствие грамматических, лексических и фонетических погрешностей.

4. Способность увлечь слушателей: интонационная выразительность, эмоциональная убедительность и уверенность в речи.

5. Визуализация материалов презентации: чёткий и понятный текст слайдов, иллюстративного материала к теме и качество дизайна презентационных материалов.

6. Ограничение по времени около 4 минут.

7. Коммуникация с аудиторией: приветствие и вежливое обращение, выражение благодарности за внимание, гибкость при ответах на вопросы слушателей.

Оценочный лист этой части представлен в таблице 14.

Таблица 14 – Оценочный лист для деловой игры «Presentation of a report»

№	Criteria	Points (1-3)
1.	Contents <ul style="list-style-type: none">• Relevant information• Explained in a clear way	
2.	Organization <ul style="list-style-type: none">• Introduction, main body and conclusion• Linking words	
3.	Language use <ul style="list-style-type: none">• Grammar, lexical or pronunciation mistakes	
4.	Delivery <ul style="list-style-type: none">• Intonation• Confidence• Speaking (not just reading)	
5.	Use of visual aids: <ul style="list-style-type: none">• Readable text on the slides• Relevant pictures• Design	
6.	Time management <ul style="list-style-type: none">• Finished within the time limit of 4 minutes	
7.	Audience engagement <ul style="list-style-type: none">• Greeted and thanked the audience• Answered their questions	

Далее озвучиваются результат работы и следует комментарии к выступлению. Речевые клише к комментариям:

1. After listening to (Name's) presentation I gave the following points...
2. I would like to point out that (Name) did a great job of...
3. (Part of the report) was especially impressive / informative / relevant.
4. However, (Name) still needs to work on...
5. In his/her future performances (Name) could improve the following.
6. Overall, (Name) demonstrated a solid report / gave a convincing performance on the topic of ...

3. Этап рефлексии и обобщения. На завершающем этапе деловой игры проводится рефлексия, где учитель организует обсуждение результатов игры: анализирует, что удалось выполнить, и какие аспекты выступлений оказались наиболее успешными. Следующим шагом будут конструктивные рекомендации по улучшению навыков публичных выступлений: выявление типичные ошибки и предлагаются методы их преодоления. Наконец спрашивается мнение детей о проведенной игровой деятельности. Можно задать участникам следующие вопросы:

1. What part of preparing a report did you find the most challenging?
2. Is there anything you would like to improve in your performance?
3. Do you agree with the points given to you by the judges?

Важной составляющей является распределение ролей. Учитель стремится, чтобы как можно больше учащихся попробовали себя в роли судей, также обеспечивает практику оценки выступлений одноклассников, развивая навыки критического мышления и оценивания.

Целью данного комплекса учебных деловых игр является оценка их эффективности в формировании коммуникативной компетентности

старшеклассников, что является ключевым аспектом подготовки к будущей профессиональной деятельности.

2.3 Обобщающий этап эксперимента

Завершающим шагом опытно–экспериментальной работы стал обобщающий этап. Заключительный этап опытно–исследовательского процесса состоял из следующих задач:

- 1) проведение итогового тестирования студентов с целью объективного определения конечной степени развития коммуникативных навыков;
- 2) анализ и сравнение первоначальных и окончательных показателей диагностики;
- 3) соотношение и толкование данных полученной опытно–практической работы.

Был осуществлен детальный анализ материалов тестов, направленных на трех критерий оценок коммуникативных компетенций (лингвистической, адаптивной и дискурсивной), которые мы считаем наиболее динамично развивающимися в контексте бизнес–игр.

Проводилась повторная диагностика уровня сформированности коммуникативных навыков. Для этого использовались аналогичные первичным заданиям инструменты, сохраняя неизменность структуры тестирования.

Результаты вторичной проверки для экспериментальной группы 1 представлены в таблице 15, а контрольной – в таблице 16.

Таблица 15 – Результаты обобщающего этапа эксперимента в экспериментальной группе 1

№	Имя и фамилия обучающегося	К1 (19)	К2 (8)	К3 (9)	Общий балл(36)	Уровень
1.	Антон А.	10	6	7	23	Средний
2.	Елизавета Д.	14	8	7	29	Высокий
3.	Софья М.	10	6	6	22	Средний
4.	Сафиябону О.	14	8	8	30	Высокий
5.	Таисия П.	11	5	5	21	Низкий
6.	Виктория В.	14	7	7	28	Средний
7.	Анастасия С.	11	5	4	20	Низкий
8.	Мария Т.	10	6	6	22	Средний
9.	Софья Т.	11	5	6	23	Средний
10.	Анастасия Ш.	14	7	7	28	Средний
11.	Ксения Ш.	10	5	5	20	Низкий

Таблица 16 – Результаты обобщающего этапа эксперимента в контрольной группе 1

№	Имя и фамилия обучающегося	К1 (19)	К2 (8)	К3 (9)	Общий балл (36)	Уровень
1.	Анфиса Г.	15	8	9	32	Высокий
2.	Катерина К.	14	8	8	30	Высокий
3.	Анна К.	14	8	7	29	Высокий
4.	Валерия К.	12	6	7	25	Средний
5.	Ярослав К.	10	6	6	22	Средний
6.	Валерия С.	14	7	7	28	Средний
7.	Валерий С.	11	6	7	24	Средний
8.	Мария Ш.	15	8	8	31	Высокий
9.	Богдан Ш.	15	7	7	29	Высокий

Второй диагностический срез ЭГ 2 и КГ 2 показал данные, которые представлены в таблицах 17 и 18.

Таблица 17 – Результаты обобщающего этапа эксперимента в экспериментальной группе 2

№	Имя и фамилия обучающегося	К1 (19)	К2 (8)	К3 (9)	Общий балл (36)	Уровень
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
1.	Анжелика Б.	11	7	6	24	Средний

2.	Анастасия В.	11	6	6	23	Средний
3.	Майя В.	10	7	7	24	Средний
4.	Полина Г.	13	7	7	27	Средний
5.	Антонина К.	14	7	7	28	Средний
6.	Елизавета М.	16	7	7	30	Высокий
7.	Александра М.	15	8	7	30	Высокий
8.	Дарья П.	17	7	8	32	Высокий
9.	Ксения П.	15	8	9	32	Высокий
10.	Светлана С.	13	7	8	28	Средний
11.	София Ф.	19	8	9	36	Высокий
12.	Софья Х	19	8	9	36	Высокий
13.	Надежда Ш.	18	8	9	35	Высокий

Таблица 18 – Результаты обобщающего этапа эксперимента в контрольной группе 2

№	Имя и фамилия обучающегося	К1 (19)	К2 (8)	К2 (9)	Общий балл (36)	Уровень
1.	Иван Б.	12	8	8	28	Средний
2.	Никита И.	14	7	7	28	Средний
3.	Валерия К.	18	8	9	35	Высокий
4.	Игорь Л.	17	8	8	33	Высокий
5.	Арсений О.	19	8	9	36	Высокий
6.	Ульяна П.	19	8	9	36	Высокий
7.	Наталя С.	19	8	8	35	Высокий
8.	Виктория С.	18	7	8	33	Высокий
9.	Ольга Т.	19	8	9	36	Высокий
10.	Дарья Т.	17	8	9	34	Высокий
11.	Богдан У.	19	8	9	36	Высокий
12.	Елена Я.	17	7	9	33	Высокий

В таблицах 19 и 20 вписаны общие результаты диагностических срезов во всех группах (ЭГ1, ЭГ2, КГ1, КГ2).

Таблица 19 – Уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 10 классов (обобщающий этап)

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	2	18	6	55	3	27
КГ	5	55	4	45	0	0

Таблица 20 – Уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 11 классов (обобщающий этап)

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	7	54	6	46	0	0
КГ	10	83	2	17	0	0

По результатам исследования можно заключить, По полученным данным следуют следующие выводы:

1) В ЭГ1 высокий уровень развития коммуникативных навыков продемонстрировали лишь двое учащихся (18 %), в то время как среди студентов контрольного класса №1 таких оказалось пятеро, составляя 55 %;

2) Средний показатель компетенции вырос до 45 % в ЭГ1и до 55% в КГ1– до 6 человек в ЭГ1 и 4 человека в КГ1;

3) В первой экспериментальной группе низкий уровень был отмечен у троих учащихся (27 %), тогда как среди студентов КГ1 подобное отсутствовало полностью;

4) Высокий уровень коммуникативного развития в ЭГ2 составил 54 % (7 человек), а показатель КГ2 составил 83 % (10 учащихся);

5) Средний уровень компетенции вырос до 6 студентов (46 %) в ЭГ2, а в КГ2 составил два человека (17%) в контрольной;

6) В обеих вторых группах отсутствовали ученики с низким уровнем коммуникативных навыков.

Результаты второй диагностики представлены на рисунках 5 и 6.

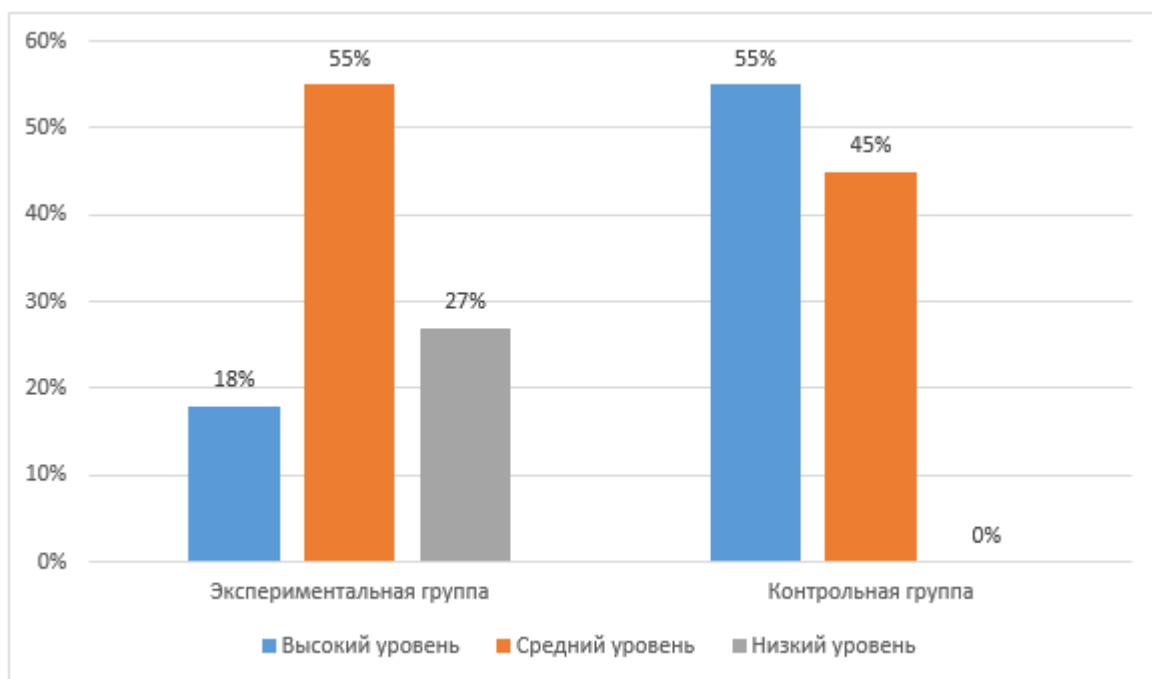


Рисунок 5 – Уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 10 классов (обобщающий этап)

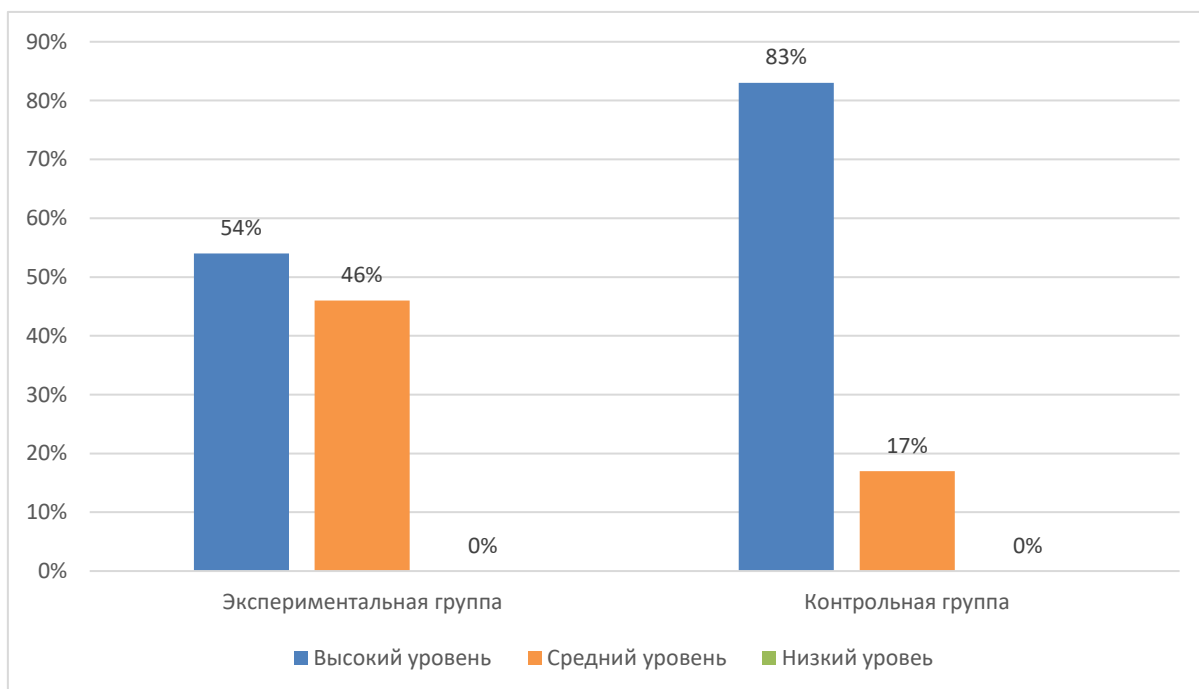


Рисунок 6 – Уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 11 классов (обобщающий этап)

В таблице 21 написаны результаты констатирующего и обобщающего этапов эксперимента учеников 10-го класса. В таблице 22 соответственно результаты учеников 11-ого класса. А на рисунке 7 описаны уровни

сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 10 и 11 классов на обобщающем этапе.

Таблица 21 – Результаты 10-го класса в соответствии с уровнем сформированности коммуникативной компетенции.

Испытуемые	Высокий				Средний				Низкий			
	Конст. этап		Обобщ. этап		Конст. этап		Обобщ. этап		Конст. этап		Обобщ. этап	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
ЭГ	1	10	2	18	3	27	6	55	7	63	3	27
КГ	3	33	5	55	5	55	4	45	1	12	0	0

Таблица 22 – Результаты 11-го класса в соответствии с уровнем сформированности коммуникативной компетенции.

Испытуемые	Высокий				Средний				Низкий			
	Конст. этап		Обобщ. этап		Конст. этап		Обобщ. этап		Конст. этап		Обобщ. этап	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
ЭГ	7	54	7	54	5	38	6	46	1	8	0	0
КГ	10	83	10	83	2	17	2	17	0	0	0	0

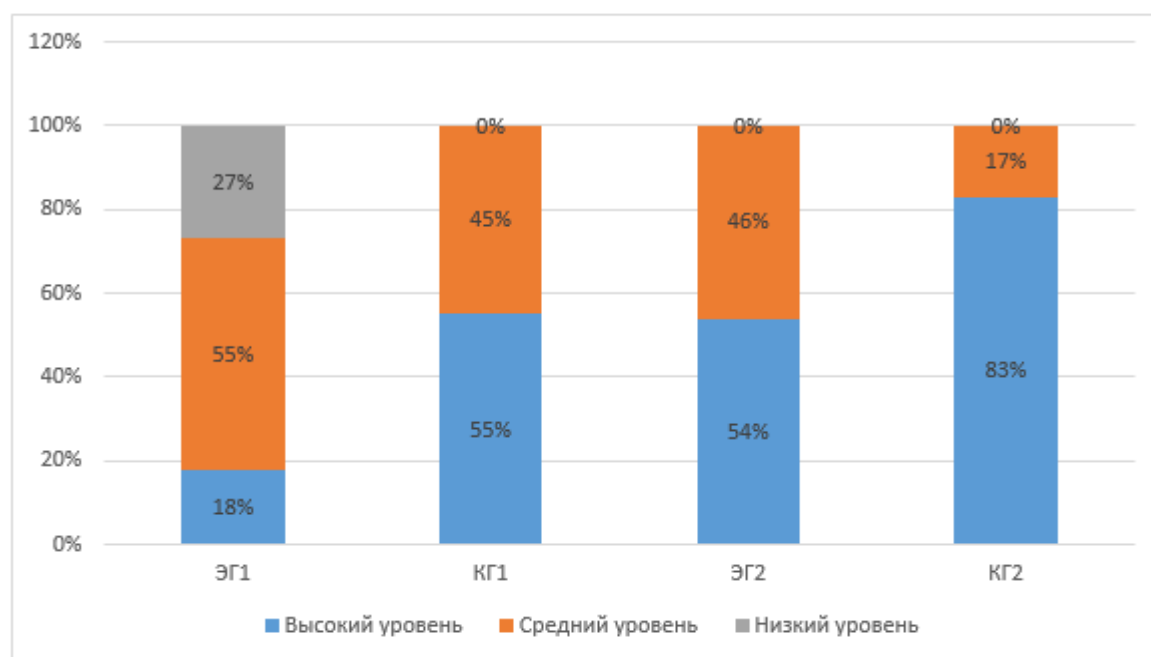


Рисунок 7 – Уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 10 и 11 классов (обобщающий этап)

На рисунках 8–11 мы представляем полученные результаты сравнения уровней во всех группах на констатирующем и обобщающем этапах в виде диаграммы.

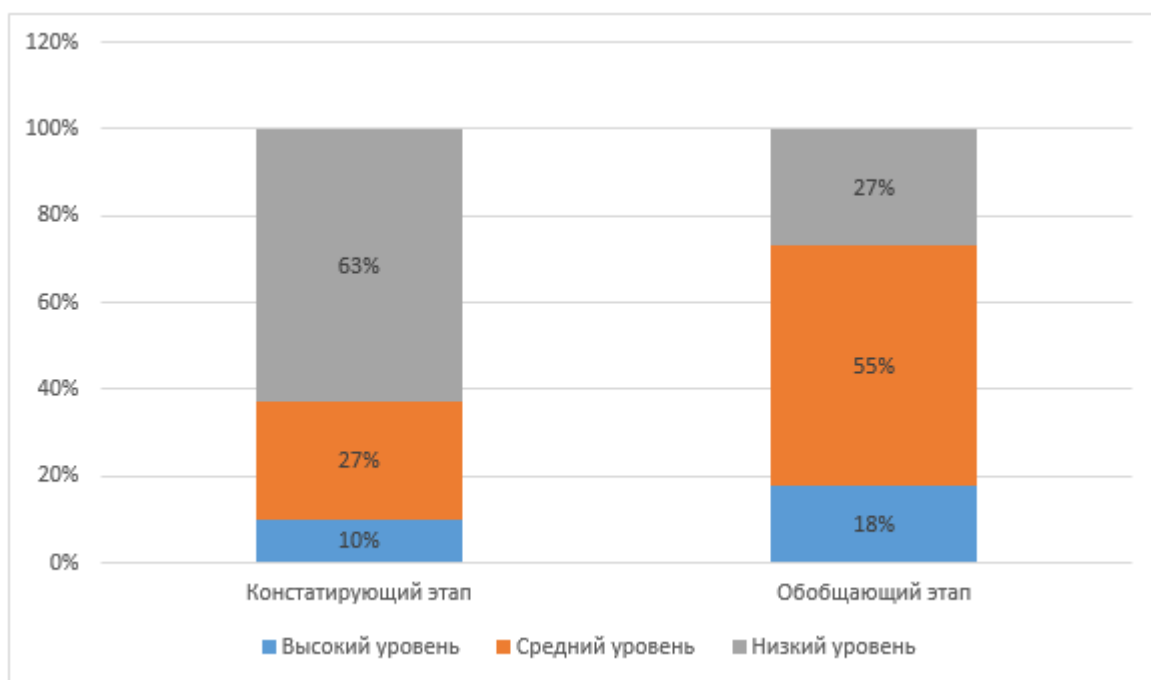


Рисунок 8 – Сравнение уровней сформированности коммуникативной компетенции ЭГ1 на констатирующем и обобщающем этапах

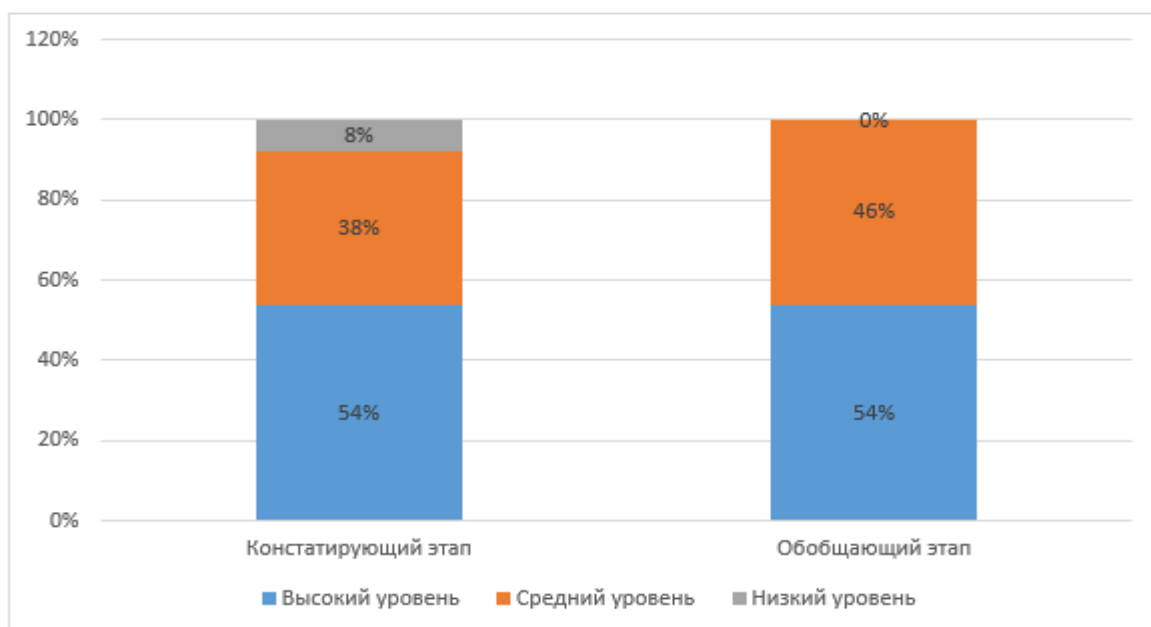


Рисунок 9 – Сравнение уровней сформированности коммуникативной компетенции ЭГ2 на констатирующем и обобщающем этапах

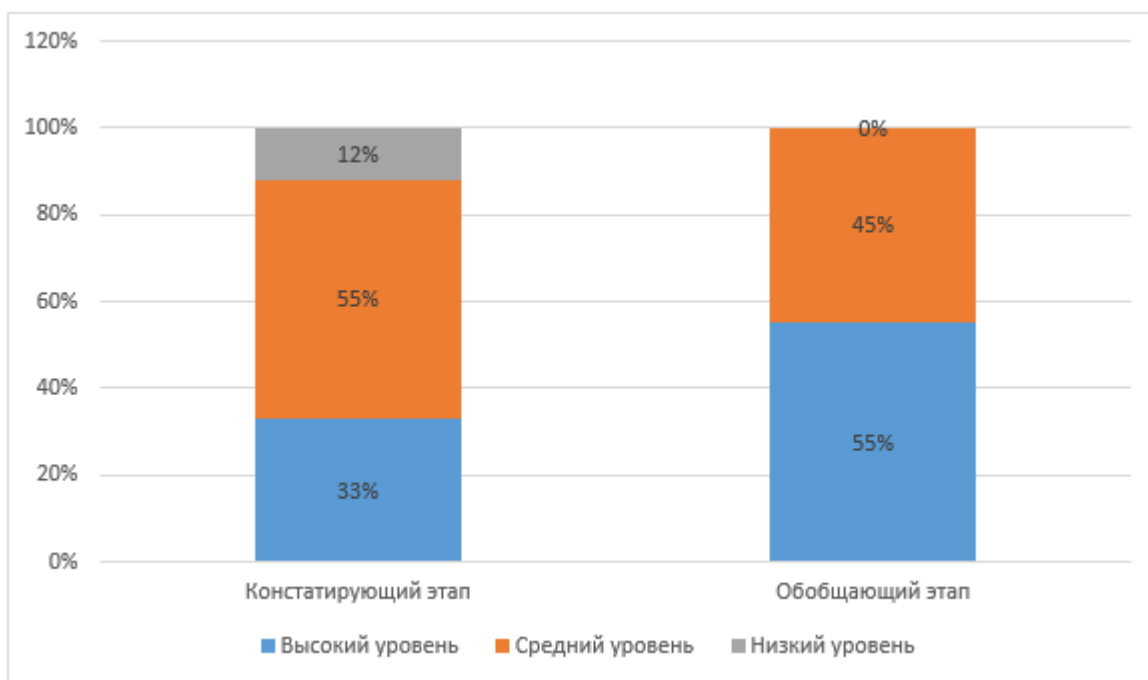


Рисунок 10 – Сравнение уровней сформированности коммуникативной компетенции КГ1 на констатирующем и обобщающем этапах

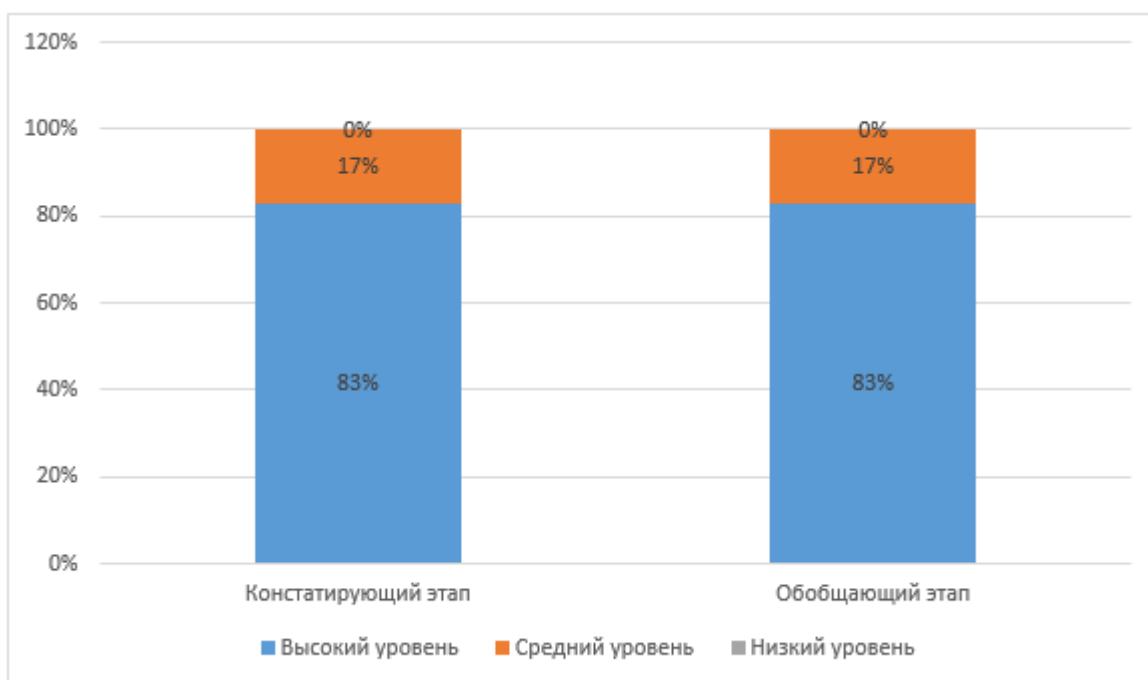


Рисунок 11 – Сравнение уровней сформированности коммуникативной компетенции КГ2 на констатирующем и обобщающем этапах

Представим полученные результаты сравнения уровней в ЭГ1 и ЭГ2 на констатирующем и обобщающем этапах в виде диаграммы в рисунке 12.

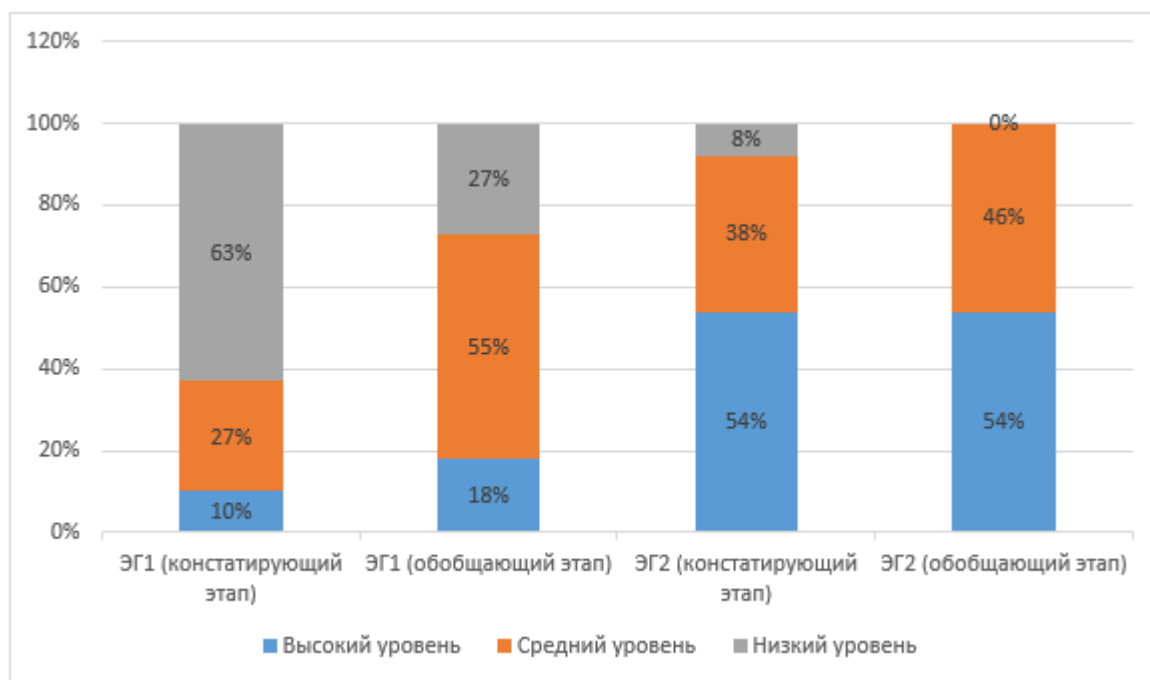


Рисунок 12 – Сравнение уровней сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 10 и 11 классов на констатирующем и обобщающем этапах

В данном рисунке мы можем увидеть улучшение показателей в обеих экспериментальных группах, но их степени будут отличаться. В ЭГ1 процент обучающихся с высоким уровнем коммуникативной компетенции увеличился на 8 %, процент с средним уровнем также увеличился на 18 %, а процент обучающихся с низким уровнем показал сильное уменьшение, точнее на 26 %. В ЭГ2 показатели также изменились, но не так значительно, чем в ЭГ1: процент с низким уровнем уменьшился до 0, а процент среднего уровня увеличился на 8 %. В контрольных группах изменения были незначительны: в КГ1 произошел переход одного ученика с низкого уровня на средний и двух с среднего уровня на высокий; в КГ2 произошло никаких изменений, все результаты остались прежними.

Мы должны отметить, что обучающиеся из экспериментальной группы 1 были замотивированы на работу, принимали активное участие в проводимых играх, проявляли ответственное отношение в процессе подготовки к ним, но это не должно означать, что мы не можем сказать об

обучающихся экспериментальной группы 2, они также проявили сильную заинтересованность.

Итак, на основании результатов вторичной диагностики, можно сделать вывод, что уровень сформированности коммуникативной компетенции у обучающихся в обеих экспериментальных группах повысился, изменившись в количественном и качественном отношении.

Поэтому можно утверждать, что наша гипотеза о том, что процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся старшего школьного возраста будет более успешным, если педагог будет использовать на уроках английского языка комплекс деловых игр, подтверждена.

Выводы по главе 2

Во второй главе данной выпускной квалификационной работы нами был создан комплекс деловых игр, с направленностью на формирование коммуникативной компетенции на уроке английского языка. А также нами была организована и проведена опытно–экспериментальная работа для проверки и подтверждения эффективности составленного комплекса.

Во второй главе данного исследования стала проверка гипотезы и приведенных в первой главе теоретических положений и выводов. Работы проходили в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Гимназия № 96 г. Челябинска» с участием 45 учеников (10-11 классов) возрастом от 16 до 18 лет.

В рамках начальной стадии практического исследования были разработаны критерии и уровни оценки сформированности коммуникативных навыков. Были определены три ключевых критерия: лингвистическая, компенсаторная и дискурсивная компетентности для учащихся 10-11 классов. Эти уровни соотнесли с общепринятой

Европейской системой компетенций владения иностранными языками (CEFR) и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС СОО): высокий (B1), средний (A2+) и низкий (A2). Для каждого компонента были разработаны тесты и задания с открытым ответом.

По результатам первоначальной диагностики, в ЭГ1 лишь 10% учащихся продемонстрировали высокий уровень коммуникативной компетенции, тогда как 63% – низкий, что потребовало разработки и внедрения дополнительных мер по улучшению показателей. Во второй группе ситуация выглядела иначе: 54% имели высокий уровень, а низкий – только 8%.

На втором этапе в обеих группах применялся специально разработанный комплекс деловых игр, включающий подготовку, проведение и организацию занятий.

По итогам повторной диагностики, в ЭГ1 наблюдалось значительное улучшение: доля учащихся с низким уровнем сократилась с 63% до 27%, при этом высокий уровень достигли 18%, а средний – 45%. В ЭГ2 результаты также изменились: низкий уровень полностью исчез (0%), средний вырос на 8%, а высокий остался неизменным.

Результаты повторной диагностики продемонстрировали значительное повышение уровня коммуникативной компетентности в обеих экспериментальных группах, что подтверждает эффективность примененного комплекса. Это улучшение соответствует нашей изначальной гипотезе о положительном влиянии деловых игр на процесс обучения.

Разработанный нами комплекс деловых игр не только способствует улучшению коммуникативных навыков учеников старших классов, но и предоставляет преподавателям мощный инструмент для совершенствования учебного процесса по английскому языку. Созданные

диагностические материалы и система критериев, позволяют учителям: объективно оценивать уровень сформированности коммуникативной компетенции у старшеклассников; адаптировать учебный план в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся; эффективно корректировать образовательные стратегии для дальнейшего развития коммуникативных навыков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В контексте компетентностного подхода система образования переживает переход к новому уровню оценки результатов обучения, который основывается на компетенциях. Одной из основных образовательных компетенций является коммуникативная компетенция, развитие которой также рассматривается как интегративная и стратегическая цель изучения школьной дисциплины «Английский язык».

Современные методы обучения иностранным языкам включают коммуникативный, личностно–деятельностный и компетентностный подходы. Эти подходы служат основой для выбора эффективных методов, а также средств преподавания, направленных на целенаправленное и последовательное развитие коммуникативной компетенции у обучающегося в процессе его взаимодействия на ИЯ. Это обусловлено возросшей значимостью ИЯ в современном обществе, который стал действенным инструментом для достижения профессиональных и личных целей. При этом особую ценность имеет активное владение языком, а не просто теоретические знания и навыки.

С учетом ограничений учебного процесса, достижение необходимого уровня развития коммуникативной компетенции возможно лишь при активизации образовательного процесса. Среди методов активного обучения выделяется метод деловой игры, который способствует формированию навыков профессионального общения на ИЯ и общей коммуникативной компетенции студентов. Это происходит в условиях моделирования профессиональных или социальных ситуаций взаимодействия.

Для выпускников школы навыки профессионального общения на АЯ становятся более важными. Тем не менее, в настоящее время методы и

средства обучения, которые могли бы эффективно организовать этот процесс, не используются в образовательной практике в достаточной степени. Таким образом, необходимость проведения дальнейшего исследования связана с тем, что вопрос применения метода деловой игры на уроках АЯ не получил должного освещения в педагогической и методической литературе.

При проведении исследований в рамках данной работы были изучены теоретические основы и особенности метода деловой игры, коммуникативной компетенции, ее компонентов, а также ее особенностей формирования на уроках АЯ с помощью анализируемого метода, а также психологические особенности старшеклассников.

Деловая игра – это условное воспроизведение, имитация и моделирование определенных видов деятельности, которые участники совместно осваивают, решая совместно определенную задачу, связанные с ролями и функциями. Метод, использующийся в данном случае, имеет ряд отличительных черт: игровое и имитационное моделирование ситуации, множественность уровней сложности и системности содержания, совместная деятельность игроков и диалогическое взаимодействие. Для деловых игр характерны система правил и ограничений по времени, которые определяют этапы развития игры. Кроме того, они имеют соревновательный элемент.

Под коммуникативной компетенцией представляет собой комплексное умение использовать языковые средства для эффективного взаимодействия, включающее владение фонологией, лексикой, грамматикой, социолингвистическими, предметными и культурологическими аспектами в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Анализ психолого–педагогической теории и практики показывает, что единой универсальной модели для структуры коммуникативной компетенции нет: каждый ученый предлагает свою систему компонентов. Тем не менее, наиболее распространенной является структура из шести элементов: лингвистического, дискурсивного, социолингвистического, социокультурного, компенсаторного и социального компонентов, которые большинство исследователей считают ключевыми для успешного общения.

Важно отметить актуальность темы формирования коммуникативных навыков, поскольку она активно обсуждается как среди отечественных, так и зарубежных исследователей в научных работах.

Особое внимание мы уделили анализу достоинств применения деловых игр при изучении АЯ: они обеспечивают коммуникативную ориентацию, естественность ситуаций общения, интеграцию различных языковых знаний и глубокую обработку иностранного материала. Эти аспекты существенно ускоряют развитие полноценной коммуникативной компетенции в рамках изучения языка.

Кроме того, мы изучили особенности старшего школьного возраста, которые играют важную роль в успешном внедрении метода деловой игры в обучение иностранному языку. Мы установили, что в этой возрастной группе основной деятельностью становится учебно–профессиональная, а ключевой задачей — личностное и профессиональное самоопределение. Проведённое исследование подтвердило значимость данной проблемы и подчеркнуло необходимость её дальнейшего эмпирического изучения.

В процессе практического исследования была обнаружена проблема низкого уровня развития коммуникативной компетенции у учащихся. Для ее решения был разработан комплекс деловых игр, который можно эффективно интегрировать в уроки английского языка. Мы провели

опытно–экспериментальную работу, направленную на подтверждение нашей гипотезы, а именно на оценку эффективности использования созданного комплекса деловых игр для улучшения коммуникативной компетенции.

Опытно–экспериментальная работа проводилась на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 96 г. Челябинска» с учениками 10 и 11 классов с общим числом в 45 человек.

Для оценки начального уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся 10 и 11 классов использовались методы научного исследования, такие как тестирование, педагогическое наблюдение и статистическая обработка данных.

Исходя из трёх ключевых компонентов коммуникативной компетенции (лингвистического, компенсаторного и дискурсивного), мы выделили три соответствующих критерия, отражающих уровень сформированности коммуникативной компетенции. Эти критерии были проверены и оценены с использованием методов тестирования и заданий с открытыми ответами.

Этапами проведения опытно–экспериментальной работы стали констатирующий, формирующий и обобщающий.

В ходе констатирующего этапа мы обнаружили, что уровень сформированности коммуникативной компетенции у обучающихся в экспериментальных и контрольных группах примерно одинаковый, но недостаточный. В процессе обучения в экспериментальных группах был внедрён комплекс деловых игр, созданный с учётом учебной программы и интересов старшеклассников. После анализа результатов повторного диагностического среза было установлено значительное и устойчивое

улучшение уровня коммуникативной компетенции в экспериментальных группах.

Итак, все выдвинутые нами во введении данной выпускной квалификационной работы задачи решены, а цель была также достигнута.

Таким образом, основные этапы нашего исследования, описанные ранее, позволяют сделать заключение о необходимости внедрения метода деловой игры в процесс обучения, особенно в среднем общем образовании. Мы считаем, что успешное применение данного метода зависит от ответственной и тщательной подготовки, детального планирования и четкой формулировки всех структурных компонентов деловой игры со стороны преподавателя, а также от учета потребностей и интересов целевой возрастной группы.

Проблема, посвященная в этой работе, требует дальнейшего рассмотрения и может стать основой для последующих исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Азимов Э. Г., Щукин А. Н. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
2. Арсентьева В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве. Москва : Форум, 2011. – С. 144. – ISBN 978-5-91134-280-7.
3. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] : учебное пособие / Белкин А. С. – Челябинск: Юж. Урал. кн. издво, 2018.– 173 с. : ил. – ISBN: 5-7688-0880-9.
4. Бельчиков Я.М. Деловые игры [Текст]: монография / Бельчиков Я. М., Бирштейн М. М. – Рига, 1989. – 304 с. – ISBN 5-401-00155-X.
5. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам [Текст] / Бим И. Л. // Иностранные языки в школе. – 2001. – №.4. С. 5–7. – ISBN 978-5-98421-189-5.
6. Васильева Н. А. Игровые технологии как средство обучения диалогической речи младших школьников. / Васильева, Н. А., Макарова О. С. – Сборник материалов XXXVII Международной научно-практической конференции. – 2018 – С. 519 – 521. – ISBN 978-5-907593-14-5.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход [Текст] : методическое пособие / Вербицкий А. А. – Москва , 1991. – 207 с. – ISBN 5-06-002079-7.
8. Вербицкий А.А. Деловая игра в компетентностном формате [Текст] / Вербицкий А. А. // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9. – №. 3-2. С. 140–144 с. – ISSN: 1729-6501.
9. Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания Иностранного языка [Текст] / Вятютнев М. Н. // Иностранные языки в школе. – 2014. – №. 4. С. 67–76. – ISSN: 0130-6073.

10. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] : учебное пособие для студ. линг. унтов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Гальскова Н. Д., Гез Н. И. – 6-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с. – ISBN 5-7695-2969-5.

11. Гринченко И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. // Учебно-методическое пособие. Москва : «ЦГЛ» – 2002 – 80 с. – ISBN 978-5-98594-104-3.

12. Доможирова М.А. Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : защищена 20.02.2002 / Доможирова М. А. – Санкт–Петербург, 2002. – 164 с. – ISBN 5-7695-2969-5.

13. Доможирова М.А. Роль преподавателя в подготовке и проведении деловой игры на иностранном языке [Текст] / Доможирова М. А. // материалы межвузовской научной конференции / СПбГТУ. – Санкт–Петербург : Изд-во СПбГТУ, 2001. – Ч. 8. – С. 110–111. – ISBN 5-7695-2969-5.

14. Ермолаева М. Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие. Санкт-Петербург: изд-во СПбГУ. – 2003 – 64 с. – ISBN 978-5-9925-0231-2

15. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] : лекции / Зимняя И. А. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с. – ISSN: 1726-667X.

16. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Текст] / Зимняя И. А. //Иностранные языки в школе. – 2012. – №. 6. – С. 2–10. – ISSN: 0130-6073.

17. Золотых Н.В. Деловая игра как одна из форм организации учебного процесса, ее структура и функции [Текст] / Золотых Н. В., Нестеренко Д. И., Кадина И. В. //Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – №. 2 (132). – С. 78–83. – ISSN: 1994-4683.
18. Клименко И.С. Деловые игры, имитационные упражнения, кейсы [Текст] : учебное пособие / Клименко И. С. – Москва : «КДУ», «Добросвет», 2019. – 128 с. – ISBN: 978-5-7913-1104-7.
19. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. Санкт-Петербург : изд-во КАРО. – 2004. – ISBN 978-5-9925-0049-3.
20. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых [Текст] / Красильникова Е. В. //Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №. 1. – С. 179–184. – ISSN: 1813-145X.
21. Красовский Ю.Д. Мир деловой игры: Опыт обучения хозяйственных руководителей [Текст] / Красовский Ю. Д. - Москва : Экономика, 1989. - 176с. – ISBN 5-282-00416-X.
22. Крюкова Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование [Текст] : учебн. пособие / Крюкова Е. А. – Волгоград : Перемена, 1998. – 251 с. – ISBN 5-88234-303-8.
23. Кураев Г.А. Возрастная психология [Текст] : курс лекций / Кураев Г. А., Пожарская Е. Н. – Ростов-на-Дону : УНИИ валеологии НГУ, 2002. – 146 с. – ISBN: 5-222-10149-5.
24. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст] : методическое пособие / Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А. – Барнаул : Издательство Алтайского государственного университета, 2002. – 231 с. – ISBN: 978-5-7904-0876-2.

25. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / Леонтьев А. Н.; под ред. Леонтьева Д. А., Соколовой Е. Е. – Москва : Смысл, 2014. – 509 с. – ISBN 978-5-89357-390-9.

26. Матвеева М.Д. Проблема классификации обучающих игр для работы на уроках русского языка // Преподаватель XXI века: Наука. Образование. Культура. Языкознание и литература. – «Общероссийский журнал о мире образования». – 2020. – С. 210–216. – ISSN: 2073-9613.

27. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] : учеб. пособие / Гез Н. И. и др. – Москва : Высш. школа, 1982. – 373 с. – ISBN 5-7695-2969-5.

28. Никулина Л.П. Деловая игра как условие развития личности старшего школьника [Текст] / Никулина Л. П. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – №. 113. – С. 160–164. – ISSN: 1992-6464.

29. Никулина Л.П. Организация деловой игры при обучении иностранному языку [Текст] / Никулина Л. П. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – №. 112. – С. 171–177. – ISSN: 1992-6464.

30. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [Текст] / Департамент по языковой политике, Страсбург: Совет Европы. – Москва : МГЛУ, 2003. – 256 с.

31. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Панфилова А. П., под общ. ред. Слостенина В. А., Колесниковой И. А. – Москва : Академия, 2008. – 368 с. – ISBN 978-5-7695-5015-7.

32. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] : методическое пособие / Пассов Е. И. – 2-е изд. Москва : Просвещение, 1991. – 223 с. – ISBN 5-09-001672-0.

33. Пассов Е.И. Урок иностранного языка [Текст] : методическое пособие / Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. – Ростов-на-Дону : Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – ISBN: 9785222159958.

34. Пашкевич О.И. Фазовая динамика развития притязаний на взрослость в подростково-юношеском возрасте [Текст] / Пашкевич О. И. // Возрастная и педагогическая психология: эмпирические исследования. – 1998. – №. 1. – С. 77–90.

35. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учеб. Пособие / Буланова-Топоркова М. В. и др. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с. – ISBN 5-222-02284-6.

36. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие / Пидкасистый, П. И. Хайдаров Ж. С. Москва: Рос. пед. агентство. –1996. – 269 с. – ISBN 5-86825-18-4.

37. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. – Москва : Академия, 2007. – 368 с. – ISBN 978-5-7695-7057-5.

38. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] : монография / Равен Дж., пер. с англ. – Москва : Когнито-Центр, 2002. – 396 с. – ISBN 5-89353-052-7.

39. Родина Н.Е. Деловая игра как технология формирования социальных компетентностей учащихся [Текст] / Родина Н. Е. // Москва : ГОУ Педагогическая академия. – 2012. – №. 4.– С. 204–210.

40. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях [Текст] : методическое пособие / Сафонова В. В. – Москва : Еврошкола, 2004. – 236 с. – ISBN: 5-93285-057-4.

41. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. пособие / Селевко Г. К. – Москва : Народное образование, 1998. – 212 с. – ISBN: 87953-127-9.

42. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. Москва : Народное образование, 2005. – 560 с. – ISBN 5-87953-211-9.

43. Смолкин А.М. Методы активного обучения [Текст] : научно-методическое пособие для преподавателей и организаторов проф. и экон. обучения кадров / Смолкин А. М. – Москва : «Высшая школа», 1991. – 175 с. – ISBN: 5-06-002142-4.

44. Стародубова Е.Д. Технология учебно-игровой деятельности // Вопросы педагогики. – 2023. – № 12-1. – С. 91–94. – ISBN 978-5-4263-1073-5.

45. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка : (Из опыта работы) [Текст] : пособие для учителя / Стронин М. Ф. – Москва : Просвещение, 1981. – 112 с. – ISBN 978-5-94832-164-6.

46. Сурмин Ю.П. Теория социальных технологий [Текст] : учеб. пособие / Сурмин Ю. П., Туленков Н. В. – К.: МАУП, 2004. – 608 с. – ISBN 966-608-449-X.

47. Сысоева Е.Э. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам [Текст] / Сысоева Е. Э. // Иностранные языки в школе. – 2006. – №. 7. – С. 43–46. – ISBN 978-5-502-00357-5.

48. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка [Текст] : словарь / Ушаков Д. Н. – Москва : «Аделант», 2014. – 800 с. – ISBN: 978-5-93642-345-1.

49. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО). Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 17.05.2012 № 413. (ред. от 11.12.2020) – 59 с.

50. Федорова И. Н. Деловая игра в контексте обучения старших школьников // Актуальные вопросы современных научных исследований: сборник статей IX Международной научно-практической конференции. – Пенза : «Наука и Просвещение», 2024. – С. 248–249. – ISBN 978-5-6052342-1-0.

51. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста [Текст] / Халеева И. И. //Язык–система. Язык-текст. Язык–способность. Москва : ИРЯ РАН. – 1995. – С. 15–22.

52. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] : монография / Хомский Н.; под общ. ред. Звегинцева В.А. Сер. пер. Вып. 1. – Москва : Издво Моск. ун-та, 1972. – 233 с. – ISBN 9785998950773.

53. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / Хуторской А. В. // Народное образование. – 2003. – №. 2. – С. 58–64. – ISSN: 0130-6928.

54. Черезова М.В. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов неязыкового вуза [Текст] / Черезова М. В., Шестакова Е. С. // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2016. – Т. 2. – №. 2-2. – С. 244–255. – ISSN: 2413-1679.

55. Черный Е.В. Психологические основы деловых игр [Текст] : учебно-методическое пособие по дисциплине / Черный Е. В. – Симферополь : Сонат, 2004. – 47 с.

56. Шаронова С.А. Еще раз о классификации игр и термине «деловая игра» [Текст] / Шаронова С. А. // Вестник РУДН. Секция Социология. – 2001. – №. 2. – С. 134–139.

57. Ширшов Е.В. Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений

[Текст] : словарь / Ширшов Е. В. – Москва : Издательский дом Академии естествознания, 2017. – 338 с. – ISBN: ISBN 978-5-91327-472-4.

58. Шпаковская В.В. Деловая игра на уроках английского языка как средство развития творческого потенциала студентов [Текст] / Шпаковская В. В. // Минск : БГУ. – 2015. – №. 4. – С. 172–179.

59. Щедровицкий Г.П., Котельников С.И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Нововведения в организациях. Труды семинара ВНИИ системных исследований. Москва , 1983. – ISBN 5-98808-002-2.

60. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития [Текст] : учебно-методическое пособие / Эльконин Б. Д. – Москва : Академия, 2008. – 92 с. – ISBN 5-88415-003-2.

61. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Text] / J. van Ek, et al. – Council of Europe: Cambridge University Press, 2001. – 53 p. – ISBN 978-92-871-8621-8.

62. On Communicative Competence [Text] / Hymes D. H. et al. – New York: Harmondsworth : Penguin, 1972. – 269 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Задания диагностического среза №1

Task 1. Choose the correct form of the verb.

1. He didn't see me as he was reading when I (was coming / came / had come) into the room.
2. I began writing to you instead of going to the seaside, as I (planned / had planned) before.
3. First I (had answered / answered / had been answering) the phone, and then I read your letter.
4. He quickly forgot everything he (was learning / had learnt) at school.
5. The musician (had played / had been playing / was playing) the piano for a whole hour when we came in.

Ответы:

1. Came
2. Had planned
3. Answered
4. Had learnt
5. Had been playing

(Max. – 5 баллов)

Task 2. Fill in the blanks with the correct word. There is one extra word you don't need to use.

portrayal renowned adaptation reputation shoot supporting side estimated part shot set

1. She was hired to play a _____ character in the film.
2. He has won two awards for his screen _____ of Shakespeare's Hamlet.
3. The director wanted to _____ some scenes for the film on a tropical island.
4. They _____ that the building would cost at least £5,000,000.
5. The _____ of Superman will be played by a new actor.
6. Johnny Depp has a _____ for being easy to work with.
7. The Amazing Spider-Man is _____ in New York City.
8. Tobey Maguire gave the most captivating _____ of Spider-Man.
9. I don't want to play a _____ role, I want to be in the spotlight.

10. Robert Downey Jr. is _____ for being annoying on set.

ОТВЕТЫ:

1. Side
2. Adaptation
3. Shoot
4. Estimated
5. Part
6. Reputation
7. Set
8. Portrayal
9. Supporting
10. Renowned

(Max – 10 БАЛЛОВ)

Task 3. Read the text about night shift work and then answer the question.

Night Shift Work

Many people have jobs that are not very interesting, but a lot of people have to work at night, and this is very difficult. When everybody else is getting ready to go out, they have to go to work, and this puts a lot of psychological stress on them. It is also not very healthy because the human body is designed to be active in the day and to rest in the dark. If this cycle is reversed it can have a bad effect on a person's health. So, why do people do the night shift?

Nowadays many businesses have to offer a 24-hour service, like hotels, delivery companies, some supermarkets are open all night and all day, call centres and hospitals. It is true that some people only need a few hours of sleep at night but the majority need eight hours. Humans are most active in the middle of the day, and the time when they are least able to concentrate and be efficient is between 2 am and 4 am.

This is the worst time to drive or to do anything that needs concentration. The body finds it very difficult to adapt to the opposite cycle. Things are not likely to get better in the future because more and more businesses are working 24-hour cycles to keep in step with our 24-hour society.

What is the writer's main aim in writing the text?

- a) to describe the importance of work.

- b) to help people change their way of life.
- c) to say how working at night can be harmful.
- d) to suggest how to become a night shift worker

ОТВЕТ: c)

(Max. 1 БАЛЛОВ)

Task 4. Match the headlines (a-h) to the paragraphs (1-7). There is one extra heading that you do not need to use.

A. Education: the Way to the Top

B. From Agony to Love

C. Teaching to Learn

D. Learning That Never Stops

E. Things Worth Learning

F. The Right Word Can Bring Changes

G. What My Father Taught Me

H. The Power of Numbers

1. Education has the power to transform a person's life. I am the living example of this. When I was on the streets, I thought I was not good at anything but I wrote a poem, and it got published. I went back to school to learn. I have learned the benefit of research and reading, of debate and listening. One day soon a group of fresh-faced college students will call me professor.

2. Language has the capacity to change the world and the way we live in it. People are often afraid to call things by their direct names, use taboos not to notice dangerous tendencies. Freedom begins with naming things. This has to happen in spite of political climates, careers being won or lost, and the fear of being criticized. After Helen Caldicott used the word 'nuclear arms race' an anti-nuclear movement appeared.

3. I never wanted to be a teacher. Yet years later, I find myself teaching high school English. I consider my job to be one of the most important aspects of my life, still I do not teach for the love of teaching. I am a teacher because I love to learn, and I have come to realize that the best way to learn is to teach.

4. One day my sister and I got one and the same homework. My sister finished the task in 2 minutes and went off to play. But I could not do it, so I went into my sister's room and quickly

copied her work. But there was one small problem: my father caught me. He didn't punish me, but explained that cheating makes people feel helpless. And then I was left feeling guilty for cheating.

5. Lifelong learning does not mean spending all my time reading. It is equally important to get the habit of asking such questions as “what don't I know about this topic, or subject?”, “what can I learn from this moment or person?”, and “what more do I need to learn?” regardless of where I am, who I am talking to, or what I am doing.

6. Math has always been something that I am good at. Mathematics attracts me because of its stability. It has logic; it is dependable and never changes. There might be some additions to the area of mathematics, but once mathematics is created, it is set in stone. We would not be able to check emails or play videogames without the computer solving complex algorithms.

7. When my high school English teacher asked us to read Shakespeare, I thought it was boring and too difficult. I agonized over the syntax – I had never read anything like this. But now I am a Shakespeare professor, and enjoy teaching Hamlet every semester. Each time I re-read the play, I find and learn something new for myself.

Ответ:

1-a 2-f 3-c 4-g 5-d 6-h 7-d

(Max. 7 баллов)

Task 5. You have received an email message from your English-speaking pen-friend Greg:

From: Greg@mail.uk

To: Russian_friend@ege.ru

Subject: music

...After 5 years of waiting, I finally saw my favourite band perform live for the first time. It was a wonderful show and an unforgettable experience. What are your favourite bands? Have you ever been to their concerts? What musician or singer would you most like to meet? Why? Next week we are celebrating my grandpa's anniversary...

Write an email to Greg

In your message:

- answer his questions;
- ask 3 questions about his grandfather.

Write 100-140 words.

Remember the rules of email writing.

(Max. 6 БАЛЛОВ)

Task 6. You are going to give a talk on the role of leisure activities in peoples lives. You will have to start in 1.5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10-12 sentences). Remember to discuss:

- Why having a hobby or playing a sport is healthy
- The importance of finding time to relax and socialise with others
- How an interest/hobby, such as playing a musical instrument or reading books can be educational
- What leisure activities you enjoy doing and why

You have to talk continuously.

(Max. 7 БАЛЛОВ)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Материалы для деловых игр

Таблица – – Раздаточный материал для деловой игры

Dangers	Benefits
<p>Read these words and phrases and make up 5 arguments demonstrating the dangers of ...</p> <p>Then divide the arguments among the team members and be ready to prove your point with these arguments.</p>	<p>Read these words and phrases and make up 5 arguments demonstrating the benefits of ...</p> <p>Then divide the arguments among the team members and be ready to prove your point with these arguments.</p>
<p>Theme 1</p> <p>Job displacement; Skills mismatch; Burnout and stress; Job insecurity; Impact on life; Adaptation; Finances.</p> <p>Theme 2</p> <p>Cost effectiveness; Social isolation; Commitment; Society standards; Self-awareness; Nervous breakdown.</p> <p>Theme 3</p> <p>Instability; Difficulty; Risk; Injury; Point of view; Trauma; Failures; Shame.</p>	<p>Theme 1</p> <p>Technology; Education; Skill development; Teamwork; Impact on life; Opportunity; Promotion.</p> <p>Theme 2</p> <p>Promotion of health; Reducing risks of illness; Medical expenses; Higher quality of life; Mental and emotional well-being;; Increased longevity.</p> <p>Theme 3</p> <p>Helping yourself and others; Training; Point of view; Planning; Flexibility.</p>