



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ЗАБОЛОТСКИХ ЕКАТЕРИНА ЛЕОНИДОВНА

**МЕТОД ГЕЙМИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ
УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИМИ
НАВЫКАМИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
ФАКУЛЬТЕТОВ**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
83,1 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-2
Заболотских Е.Л

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Заседателева М.Г

Челябинск

2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ГЕЙМИФИКАЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
1.1. Лексико-грамматический навык и способы его развития посредством метода геймификации.....	7
1.2. Методы и подходы формирования лексико-грамматического навыка	15
1.3. Метод геймификации при обучении иностранному языку	30
Выводы по главе 1.....	40
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РЕЧЕВЫМИ НАВЫКАМИ И УМЕНИЯМИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ	42
2.1. Исследование уровня сформированности лексико-грамматического навыка среди испытуемых на констатирующем этапе исследования	42
2.2. Обоснование методики использования метода геймификации для повышения уровня владения лексико-грамматическим навыком среди студентов неязыковых факультетов.....	57
2.3. Анализ эффективности выработанной методики	73
Выводы по главе 2.....	87
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	93
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	101

ВВЕДЕНИЕ

Эффективность освоения иностранного языка напрямую зависит от показателей освоения отдельных аспектов иноязычной речи, среди которых формирование лексико-грамматического навыка – одна из наиболее значимых целей в преподавании. Коммуникация и взаимодействие с использованием иностранного языка осуществляются исключительно на основании сформированных представлений о грамматическом и лексическом строе речи, от них зависит также и степень взаимопонимания между собеседниками.

Актуальность выбранной темы данного исследования напрямую связана с современными процессами модернизации методической системы преподавания иностранных языков в Российской Федерации. В условиях педагогики высшей школы на занятия по иностранному языку приходят студенты, имеющие значительно более высокие требования к используемым методам и приемам образования.

Ключевое противоречие состоит в том, что в то время, как ценность иноязычной компетентности продвигается на всех уровнях образования, и является приоритетным направлением в обучении как на языковых, так и на неязыковых факультетах, работа в отношении обучения иностранному языку среди студентов неязыковых специальностей зачастую ведется на формальном уровне. Все это приводит к снижению мотивационной заинтересованности среди студенчества в изучении иностранного языка, к использованию устаревших приемов и методов работы над формированием лексико-грамматического навыка и – как следствие – к недостижимости образовательного стандарта высшего профессионального образования, в котором ценность овладения иностранным языком является одним из залогов конкурентоспособности молодого специалиста на рынке труда.

Исходя из обнаруженных противоречий, представляется необходимым исследование инновационных методов повышения уровня владения лексико-грамматическими навыками у студентов неязыковых факультетов средствами информационных технологий.

Сфера методики формирования лексико-грамматических навыков является весьма изученной в современной науке. В качестве основы для преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей используются труды таких авторов как П.К. Бабинская, Л.С. Банникова, И.Л. Бим, В.Н. Вагнер, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И. Ильина, И.В. Карпов, О.В. Киселева, А.А. Миролубова и др. Вместе с тем, приемы и методы, предлагающиеся для формирования лексико-грамматических навыков данными авторами, не всегда удовлетворяют запросам современной молодежной аудитории, обучающейся на неязыковых факультетах.

Ценную информацию в области использования технических средств обучения в преподавании предлагают следующие авторы: Э.Г. Азимов, Н.В. Апатова, Ю.С. Борцов, В.А. Виноградов, Т.П. Воронина, В.И. Грищенко, Е.О. Иванова, И.Г. Кизимова, Г.И. Кирилова, О.А. Обдалова, Е.С. Полат, К.В. Роберт, Н.Н. Тарасова и др.

Тем не менее, на современном этапе существует недостаточное количество исследований, затрагивающих особенности использования метода геймификации в повышении уровня сформированности лексико-грамматических навыков среди студентов неязыковых факультетов. В качестве базы по исследованию данного явления в методике преподавания иностранного языка используются труды следующих авторов: Л.А. Бескултанова, Л.П. Бочарова, Е.Д. Гаврилова, М.Г. Евдокимова, А.П. Журавлев, Д.Н. Кавтарадзе, А. Конышева, М.Н. Кузнецова, О.Н. Москалева, Т.М. Назарова, И.В. Паутова, Е.Ю. Протасова, О.К. Тихомиров, О.Р. Юферева и др.

Объект исследования: процесс формирования лексико-грамматических навыков на занятиях по иностранному языку.

Предмет исследования: использование метода геймификации для повышения уровня владения лексико-грамматическими навыками у студентов неязыковых факультетов.

Цель исследования: разработка методики использования метода геймификации для повышения уровня владения лексико-грамматического навыка среди студентов неязыковых факультетов.

Гипотеза исследования: предполагается, что привлечение к процессу повышения уровня владения лексико-грамматическими навыками метода геймификации в качественной степени повысит владение как лексической, так и грамматической стороной иноязычной речи студентов неязыковых факультетов, а также повысит уровень мотивации к изучению иностранного языка.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать лексико-грамматический навык и способы его развития посредством метода геймификации.
2. Выделить методы и подходы формирования лексико-грамматического навыка.
3. Определить метод геймификации при обучении иностранному языку.
4. Произвести исследование уровня сформированности лексико-грамматического навыка среди испытуемых на констатирующем этапе исследования.
5. Разработать, апробировать и оценить эффективность методики использования метода геймификации для повышения уровня владения лексико-грамматического навыка среди студентов неязыковых факультетов.

Методами исследования являются общетеоретические и эмпирические методы исследования: анализ, синтез, определение, классификация, абстрагирование, конкретизация, изучение передового педагогического опыта, педагогический эксперимент, тестирование, математико-статистические методы.

Этапы исследования:

I этап – подготовительный (сентябрь-ноябрь 2017 года) – был проведён анализ научной и практической литературы, подобраны методики

диагностики, отобраны игры для формирования лексико-грамматического навыка.

II этап (декабрь 2017 года) – констатирующий. Было проведено исследование актуального уровня лексико-грамматического навыка у студентов.

III этап (февраль-май 2018 года) – формирующий. Были проведены занятия по формированию у студентов лексико-грамматического навыка с использованием метода геймификации.

IV этап (июнь-июль 2018 года) – контрольный. Был проведён анализ эффективности выбранной методики.

V этап - аналитический. Были обработаны данные исследования, сделаны выводы по результатам.

Научная новизна исследования состоит в определении возможностей метода геймификации в процессе формирования лексико-грамматических навыков у студентов неязыковых факультетов по иностранному языку.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении следующих понятий: лексико-грамматический навык, метод, прием обучения, геймификация, эдьютейнмент, игрование.

Практическая значимость исследования состоит в выработке и оценке эффективности методики использования метода геймификации как средства повышения уровня владения лексико-грамматическими навыками у студентов неязыковых факультетов, которая может быть предложена для внедрения в деятельность преподавателя иностранного языка в отношении указанной аудитории исследования.

Структура исследования подчинена логике выдвинутой цели и задач данной работы. Исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ГЕЙМИФИКАЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Лексико-грамматический навык и способы его развития посредством метода геймификации

Согласно новому словарю методических терминов и понятий, лексико-грамматический навык представляет собой «такой компонент производимой речевой деятельности, который доведен до автоматизма, при этом имеет все характеристики правильности и безошибочности в употреблении грамматической и лексической формы в речи говорящего» [2, с. 53]. Таким образом, лексико-грамматический навык характеризуется достаточным уровнем усвоения всех лексических и грамматических норм, моделей и правил в иностранном языке, который доведен до совершенства и автоматизма через систему целенаправленных грамматических и лексико-ориентированных речевых упражнений.

Следует также отметить и то, что лексико-грамматический навык подразумевает сознательный выбор той или иной модели языка в соответствии с заданными условиями общения и коммуникации [21, с. 32]. Данное требование также является одним из наиболее закономерных ввиду того, что овладение иностранным языком предполагает усвоение норм и правил для того, чтобы суметь организовать иноязычное общение. Общение, или умение построить собственное высказывание таким образом, чтобы стать понятным собеседнику, основывается, таким образом, на уровне правильности произносимых высказываний. Грамматика и лексика иностранного языка предполагает такие структурированные модели, которые включают в себя и систему падежей, и окончания, и залоги, и времена, которые следует усвоить уже на первых этапах знакомства учащихся с языком как с иностранным [36, с. 24].

Таким образом, лексико-грамматический навык представляет собой комплексное образование, которое включает в себя следующие составные

единицы, обязательные для усвоения и употребления в непосредственной речи [1, с. 53]:

- морфологические навыки (грамматические явления употребляются в живой речи на уровне морфологии);
- синтаксические навыки (подразумевает собой умение расположить слова в высказывании в верном порядке, с учетом всех отношений зависимости и соподчиненности залога, времени, порядка слов);
- графические навыки (умение и владение всеми приемами при правильном изображении иноязычных слов в письме);
- орфографические навыки (с одной стороны, это отсутствие каких-либо погрешностей и ошибок при написании иноязычных слов, с другой стороны, в особенности для преподавателя иностранного языка: это умение видеть и исправлять орфографические ошибки, допущенные учащимися, а также объяснять сущность ошибки).

Исходя из рассмотренного нами понятия лексико-грамматического навыка, мы можем сделать вывод, что лексико-грамматический навык обладает следующими ключевыми характеристиками как:

- автоматизм;
- отсутствие ошибок при употреблении данного навыка в речи;
- отсутствие либо незначительное напряжение учащегося при составлении собственных высказываний в соответствии с известными ему лексическими и грамматическими правилами [27, с. 41].

Таким образом, для того, чтобы довести лексико-грамматический навык до автоматизма, следует использовать развернутую лингводидактическую систему упражнений, направленных как на знакомство с грамматическими моделями, так и на их воспроизведение [53, с. 27]. Подобные упражнения следует реализовывать в контексте каждого из занятий иностранным языком вне зависимости от того, чему посвящен урок.

Цель обучения в методологической литературе понимается как определенный планируемый результат, задуманный заранее и определяющий

всю методическую и дидактическую систему упражнений, направленных на его достижение [35, с. 45]. Таким образом, при обучении ключевым лексико-грамматическим моделям в качестве цели выдвигается овладение той или иной лексической и грамматической моделью, понимание и умение видеть отношения зависимости и подчиненности элементов языка внутри высказывания, умение безошибочно воспроизвести преподаваемую грамматическую структуру или единицу [37, с. 69].

Цели обучения лексике и грамматике в своем единстве представляют собой один из наиболее значимых компонентов всей системы обучения, так как для того, чтобы достигнуть поставленные цели обучения лексике и грамматике следует отобрать наиболее удачные и эффективные методы и средства обучения, наполнить занятие иностранным языком определенным содержанием, стимулирующим к усвоению лексико-грамматических категорий, а также отобрать те организационные формы обучения, которые являются наиболее удачными в определенном ученическом коллективе.

Уникальность целей обучения лексике и грамматике состоит в том, что при всем учете особенностей иностранного языка, они могут иметь различный уровень сложности, этапности по их достижению, а также предполагать различный уровень объема работы, который требуется выполнить для того, чтобы достигнуть ту или иную цель занятия, либо системы занятий [2, с. 49].

Кроме этого, цели обучения лексике и грамматике могут быть промежуточными и конечными, одноуровневыми и многоуровневыми, служить и самоцелью занятия, и дополнительным компонентом при обучении иноязычному общению. Тем не менее, наиболее важным требованием является ежедневность постановки лексико-грамматической задачи при обучении иностранному языку на занятиях, так как автоматизм при лексико-грамматическом навыке является здесь ключевым требованием.

Как выделяет цели обучения Э.Г. Азимов, «цели обучения подразделяются на практические, общеобразовательные, воспитательные, развивающие и др.» [2, с. 344]. Цели обучения лексике и грамматике носят, в

первую очередь, практический характер, так как для иноязычного общения отсутствие ошибок, вредящих пониманию, является одним из наиболее важных требований в системе коммуникативного подхода при освоении иностранного языка.

Если учесть, что дидактические требования к преподаванию иностранного языка последних лет характеризуются направленностью на овладение языком как средством непосредственного общения в мультикультурном пространстве, то цели обучения лексике и грамматике носят также и стратегический характер [34, с. 213]. С точки зрения компетентностного подхода, лексико-грамматическая компетенция является одним из средств достижения целей обучения лексике и грамматике при постижении иностранного языка.

Раскрывая сущность методики формирования лексико-грамматической компетенции как средства иноязычного общения, мы имеем дело, в первую очередь, с активным лексико-грамматическим минимумом, который следует отобрать и систематизировать, исходя из заданных грамматических целей занятия.

Лексико-грамматический минимум представляет собой систему лексических и грамматических средств, которые отвечают таким требованиям как обязательность и необходимость в усвоении для того, чтобы сделать возможным овладение продуктивными видами речевой деятельности [10, с. 12]. С точки зрения компетентностного подхода в отечественной и зарубежной лингводидактике, автоматизированное владение активным лексико-грамматическим минимумом обнаруживается, в первую очередь, при говорении и письме, как наиболее ключевых речевых умениях, необходимых для осуществления иноязычной коммуникации. Пассивный лексико-грамматический минимум реализуется при таких формах речевой коммуникации как аудирование и чтение.

Общепринятыми принципами отбора в активный лексико-грамматический минимум считаются, по Н.Д. Гальсковой:

- 1) принцип распространенности в устной и письменной речи;
- 2) принцип образцовости (материал должен служить эталоном для построения по аналогии);
- 3) принцип исключения синонимических лексико-грамматических явлений (нейтральное в стилистическом отношении) [36, с. 48].

К пассивному лексико-грамматическому минимуму относятся лексические и грамматические явления, наиболее употребительные в письменной речи, которые ученики должны понять на слух и при чтении. Объем пассивного минимума может быть больше объема активного минимума. К главным принципам отбора лексико-грамматических явлений в пассивный минимум относятся:

- 1) принцип распространенности в книжно-письменном стиле речи;
- 2) принцип многозначности.

В компонентный состав содержания обучения лексико-грамматической стороне речи входят, во-первых, материальные формы ИЯ в виде суффиксов, префиксов, целостных словоформ, во-вторых, знания о грамматических формах ИЯ, зафиксированных в грамматических категориях (роде, числе, падеже и т.п. [51, с. 52].

Исторически в методике обучения иностранному языку сложилось несколько подходов к обучению лексико-грамматическому материалу. Имплицитный и эксплицитный подход являются наиболее известными из них. Ключевое положение, разделяющие два подхода – особенности объяснения лексико-грамматических правил при подаче материала [55, с. 124]. При имплицитном подходе практикуется обучение лексике и грамматике без объяснения грамматических правил, в непосредственном общении на иностранном языке (как, например, при коммуникативно-ориентированном подходе к обучению иностранному языку). При эксплицитном подходе происходит вначале объяснение лексического и грамматического правила на языке учащихся, а затем закрепление и отработка грамматических явлений в системе упражнений (как при традиционном подходе ЗУН, например).

Тем не менее, в чистом виде подобные подходы представлены редко, и в практике обучения иностранному языку чаще всего при формировании грамматической компетенции практикуется дифференцированный подход, включающий в себя как имплицитный подход, так и эксплицитный.

Таким образом, мы определили основы и принципы отбора лексико-грамматического минимума, а также осветили ключевые подходы к обучению лексическому и грамматическому материалу на уроках иностранного языка.

Для того, чтобы довести лексико-грамматический навык до автоматизма, в системе уроков иностранного языка следует соблюсти несколько взаимосвязанных этапов, позволяющих учащимся познакомиться с представляемым лексико-грамматическим материалом, произвести в активной речевой деятельности первичное и вторичное закрепление, а также довести владение грамматической моделью до автоматизации, как выделяет данные аспекты в работе О.В. Киселева [59, с. 62].

Таким образом, восприятие и формирование лексико-грамматического навыка происходит на следующих стадиях, как выделяет их А.В. Бондарко:

1. Восприятие лексико-грамматической модели.

Сюда могут относиться любые упражнения, подразумевающие демонстрацию и объяснение функционирования той или иной лексико-грамматической модели. В зависимости от ступени обучения и уровня сложности лексического и грамматического материала, преподаватель иностранного языка может предложить сравнить употребление той или иной лексико-грамматической модели с уже известной учащимся, а также объяснить ключевые принципы, отличающие новый лексический и грамматический материал от уже изученного. Кроме этого, может быть предложено выписать предложения, где фигурируют новые лексико-грамматические модели. Так как на данном этапе происходит знакомство с лексико-грамматической моделью, преподаватель иностранного языка может предложить найти в тексте изучаемые лексические и грамматические явления и предположить, что они значат, исходя из заданной ситуации общения.

2. Составление собственного речевого высказывания на основе имитации (составление аналогичных предложений с использованием изучаемой лексико-грамматической модели).

На данном этапе эффективными будут упражнения типа:

- согласитесь или не согласитесь с предложенным высказыванием, повторяя новую лексико-грамматическую модель;

- заверьте собеседника в том, что он ошибается, используя предложенный лексико-грамматический материал;

- проявите реакцию на высказывание собеседника (уверенность, согласие, удивление, возражение) с использованием изучаемой лексико-грамматической модели;

- подставьте слово из предложенных ниже, употребите изучаемую лексико-грамматическую модель;

- составьте предложения, используя таблицу;

- закончите предложения по образцу;

- составьте высказывание из слов, предложенных ниже.

3. Совмещающий этап (используются некоммунитивные тренировочные задания на трансформацию).

- замените выделенные слова;

- расскажите о том, что вы не сделали вчера, но сделали сегодня;

- дайте начало следующих диалогов;

- опровергните высказывание и дополните их;

- измените ситуацию так, чтобы в ней можно было использовать другую лексико-грамматическую форму.

4. Систематизирующий этап (используются условно-речевые упражнения).

- прослушайте и скажите, почему это произошло;

- заполните пропуски и выразите свое отношение к этому;

- составьте диалог по определенной функциональной схеме.

5. Комбинирующий этап (использование интерференции: проверка готовности функционировать в новых условиях).

- выбери нужную лексико-грамматическую форму;
- игровые упражнения [21, с. 42].

Завершается изучение лексико-грамматической модели непосредственной речевой практикой, в которую могут быть включены речевые упражнения (постановка условной речевой ситуации, функционирование и коммуникация учащихся между собой или с преподавателем с использованием изученной и уже известных лексических и грамматических явлений). Подобные речевые упражнения должны иметь нарастающую сложность, от приведения простых примеров, которые были бы уместны в заданной ситуации общения, до разработки достаточно продолжительных монологических и диалогических высказываний (например, логично завершите рассказ, проведите экскурсию своему другу из другой страны, возьмите интервью у известного человека и др.)

Таким образом, мы можем заключить, что специфика целей обучения лексике и грамматике иностранного языка определяет и сущность лексико-грамматических умений, которые требуется достигать на протяжении всего процесса обучения. К ним относятся умение безошибочного лексического и грамматического оформления речевых высказываний учащихся, при этом, не выпуская из внимания и содержания высказывания, а также умения распознавания учащимися определенных лексико-грамматических явлений не только в речи собеседника, но также при чтении, письме и аудировании. Методика формирования лексико-грамматической компетенции как средства иноязычного общения подразумевает последовательное и поаспектное освоение и реализацию лексического и грамматического навыка от простого построения речевого высказывания на основе аналогии до самостоятельной разработки собственных высказываний в зависимости от заданных условий речевого общения. Особое место в формировании лексико-грамматического навыка занимают игровые упражнения.

1.2. Методы и подходы формирования лексико-грамматического навыка

Традиционная образовательная парадигма постиндустриального общества в вопросах изучения иностранного языка обнаружила явные несоответствия в структуре информационного общества, при котором система знаний, умений и навыков (ЗУН) получила распространенную критику, и была выработана система общеучебных и специальных компетенций, то есть, дидактические подходы начали ориентироваться на приобретение конкретных практических навыков и способностей учащихся ко вступлению в акт межкультурной коммуникации посредством использования следующих аспектов:

- коммуникация через использование информационно-образовательной среды школы (Ю.С. Борцов, 2007);
- коммуникация посредством непосредственной практической деятельности, интерактивность обучения ИЯ (С.С. Кашлев, 2000);
- изучение иностранного языка через обращение к аутентичным иноязычным материалам (Е.В. Носонович, 2001);
- изучение иностранного языка через приобщение к регионоведческому и культурному компоненту (М.А. Федотова, 2008);
- обучение иностранному языку на основании коммуникативно-ориентированного обучения (Е.И. Пассов, 1999);
- привлечение в образовательную среду урока иностранного языка методов геймификации и эдьютейнмента (Т.В. Сапук, 2016).

Рассмотрим дидактические подходы к формированию лексико-грамматического навыка сквозь призму современного опыта. Метод в преподавании – это способ организации взаимодействия между преподавателем и учеником, в результате которого происходит передача и усвоение учебного материала, необходимого для освоения того или иного навыка, учебной компетенции, воспитания [2, с. 54]. Современная

образовательная парадигма выдвигает комплекс традиционных и инновационных методов в обучении иностранным языкам.

Информационная образовательная среда образовательной организации выделяется в контексте ФГОС ВО в виде определенного набора информационных, коммуникативных и образовательных элементов, находящихся свое выражение в определенном подходе к использованию компьютерных информационных технических средств (далее ИКТ) [82, с. 51].

В стандартах высшего профессионального образования требования к информатизации образовательной среды ниже, чем в стандартах средней школы. В частности, в педагогическом образовании только одна из компетенций связана с ИКТ: Способность участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).

Стандарт ФГОС ВО по специальности предусматривает обеспечение учащимся дистанционного доступа из любой точки к следующей информации:

доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), программам практик, электронным учебным изданиям и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах дисциплин (модулей), программах практик; формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение его работ и оценок за эти работы [82].

Однако непосредственного применения в учебном процессе данный стандарт не оговаривает.

В то же время требования к информатизации образовательной среды для тех же педагогов уже на рабочем месте достаточно высоки, и профессиональные стандарты в данном случае «не успевают» за реальными требованиями профессии.

Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).

Следовательно, метод формирования лексико-грамматического навыка с использованием информационно-коммуникационных технологий является одним из средств достижения ключевых задач, поставленных в контексте современного российского образования.

В информационно-образовательную среду также входит система актуальных для современной образовательной реальности педагогических технологий (в частности, и педагогический сценарий), которые позволяют разработать комплекс образовательных и дидактических занятий по обучению иностранному языку в соответствии с умениями и знаниями школьников.

Информационная образовательная среда во многом превосходит традиционную систему уроков иностранного языка, которая уже стала привычной для преподавателей, и утратившей актуальность для учащихся. Г.К. Селевко выделяет следующие положительные черты использования ИКТ в процессе формирования лексико-грамматического навыка для создания информационной образовательной организации:

- учебный процесс располагает увеличенным ассортиментом средств и форм обучения, которые во многом соответствуют социокультурной среде обучающихся и благоприятно сказываются на уровне мотивационной заинтересованности всех участников образовательного процесса;

- через использование ИКТ, преподаватель всегда имеет доступ к новейшим материалам и наиболее актуальной информации в сфере методики преподавания иностранного языка. Отсюда следует вывод, что методы обучения иностранному языку постоянно совершенствуются, происходит накопление и реализация педагогического опыта, осуществляется обмен педагогическими технологиями. Все это делает процесс изучения иностранного языка максимально увлекательным и неординарным;

- открытыми становятся такие инновационные формы работы с учебным материалом как участие студентов в виртуальных концертах и конференциях, присутствие на трансляциях детских конкурсах иностранного языка и литературы, принятие участия в развивающих играх онлайн, а также

выполнение домашнего задания и его демонстрация с использованием тех гаджетов, к которым они привыкли (планшетные компьютеры, телефоны, ноутбуки) [75, с. 48].

Одним из проявлений возможностей, которые предлагает информационно-образовательная среда урока иностранного языка является интерактивный подход в обучении иностранному языку. Интеракция – это коллективная деятельность, которая рассматривается не со стороны содержания или продукта, а в плане социальной её организации, как определяет ее Т.А. Сутеева [76]. Общение является двусторонним явлением, по содержанию — это коммуникативный процесс взаимного выражения психического состояния и обмена информацией, по форме — это поведенческий аспект, реализуемый в процессе интеракции, т. е. взаимодействия людей, их поведения по отношению друг к другу.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают [63, с. 34]. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад в учебный процесс, идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Причём, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит её на более высокие формы сотрудничества и кооперации.

Интерактивная деятельность на уроках английского языка по формированию лексико-грамматического навыка предполагает, в первую очередь, организацию и развитие диалогового общения, которое ведёт к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Для этого на уроках иностранного языка организуются индивидуальная, парная, и групповая формы работы,

применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идёт работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

В традиционной образовательной парадигме существовали свои формы интерактивной деятельности учащихся на уроках иностранного языка по формированию лексико-грамматического навыка (ролевая игра, деловая игра, мозговой штурм, конференция). К современным примерам привлечения интерактивного подхода является использование мультимедийной доски, а также ориентация, преимущественно, на коммуникативное взаимодействие во время урока.

Одним из первых, кто выдвинул концепцию коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам, был Е.И. Пассов, он же сформулировал основную суть данного подхода в педагогике, и выдвинул ряд принципов данного дидактического направления [70, с. 56]. Основой для создания данного подхода к изучению иностранного языка было стремительно развивающееся культурное и информационное пространство, которое требовало новых подходов и результатов преподавания иностранного языка в вузе.

Непосредственное и естественное общение требует умения от участников коммуникативного акта быстро приспосабливаться к условиям языкового общения, учитывать личностные и профессиональные качества собеседника, обладать творческим мышлением и неординарным подходом к процессу общения, обладать информационной и экологической культурой, коммуникативной и социальной компетентностью, самостоятельностью и ответственностью за собственные слова и поступки. Подобный комплекс требований сложно достичь при пассивном субъект-объектном обучении. Коммуникативно-ориентированный подход выводит отношения участников образовательного процесса на субъект-субъектный уровень, когда преподаватель слышит и понимает точку зрения учащегося так же ясно, как и ученик [1, с. 23]. Учащиеся получают возможность легко и непринужденно

ориентироваться в иностранной языковой среде, адекватно реагировать на изменяющуюся речевую и межличностную ситуацию, уважать мнение собеседника и чувствовать подобное отношение и к себе. Таким образом, коммуникативно-ориентированные занятия английского языка формируют новое поколение людей, способных жить и достигать успеха в мультикультурной обстановке современного мира через формирование лексико-грамматического навыка в условиях непосредственного устного взаимодействия.

Коммуникативно-ориентированное обучение является более широким образованием, которое включает в себя коммуникативное обучение иностранному языку с целью научить беспереводной иноязычной коммуникации, как она есть, в естественной иноязычной среде. Здесь стоит отметить, что формами и методами работы над усвоением языкового и речевого материала могут выступать не только коммуникативно-ориентированные упражнения, но также и другие методики, включающие в себя традиционные способы первичного, вторичного закрепления, повторения или контроля, как подчеркивает это Н.В. Елухина [44, с. 18].

Таким образом, цель коммуникативно-ориентированного метода в формировании лексико-грамматического навыка на уроке иностранного языка – научить учащегося свободно общаться на иностранном языке в условиях, максимально приближенных к естественному иноязычному общению в мультикультурной среде, что требует от него ориентирования в языковом материале, умению отобрать те речевые единицы, которые соответствуют заданной ситуации, а также уметь адекватно реагировать на изменяющиеся обстоятельства общения.

Принцип аутентичности общения, то есть, создание таких ситуаций, которые могли бы случиться в повседневной жизни ученика, является ведущим в отборе языкового материала при данном методе в формировании лексико-грамматического навыка. Основным требованием к проведению коммуникативно-ориентированного урока иностранного языка становится

создание естественной иноязычной атмосферы в классе, когда все участники образовательного процесса, начиная с преподавателя и заканчивая учениками, общаются только на иностранном языке [39, с. 52]. Причем ситуация обучения максимально приближается к ситуации быденного общения на иностранном языке.

Для того, чтобы понять, каким образом строится формирование лексико-грамматического навыка в рамках коммуникативно-ориентированного подхода, следует рассмотреть основные принципы данного типа обучения, сформулированные Е.И. Пассовым. Данные принципы учитываются и берутся во внимание как при отборе языкового материала, так и при построении самой теории обучения, так и при организации деятельности учащихся на уроке. Данные принципы имеют концептуальный (или теоретический) характер, а также рефлексивный (то есть учитывают анализ преподавателей в данной области).

К основным принципам коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам относятся [70, с. 33-35]:

Принцип 1. Деятельностный подход при коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку.

Исходя из сущности данного подхода, основным требованием на занятиях иностранным языком является речевая деятельность учащихся, выстроенная в социальном взаимодействии с преподавателем. Стимулом для речевой деятельности является ряд реальных или воображаемых задач, который позволяет учащимся развернуть активную речевую деятельность в этом направлении. Принципиальными положениями в контексте данного принципа являются:

- наличие деятельностного задания, решение которого возможно только через непосредственное социальное взаимодействие между учащимися или между учащимися и преподавателем;

- деятельностное задание имеет игровой, имитационный или свободный характер, стимулирующий естественное речевое общение между участниками образовательного процесса;

- положение «здесь и теперь»: речевая ситуация, подача деятельностного задания и речевое взаимодействие участников занятия происходят без временного отрыва друг от друга, в ситуации спонтанного реального общения, без какой-либо домашней подготовки;

- образовательный процесс строго организован, имеет несколько последовательных этапов, хотя во время выполнения деятельностного задания учащиеся могут свободно передвигаться по классной комнате, выполнять активные физические действия;

- коммуникативно-ориентированный подход к обучению иностранному языку всегда гуманистически направлен к личностям учащихся. Центр познавательной деятельности – речевое взаимодействие между учащимися на занятии.

Принцип 2. Коммуникативная компетенция – центральная в коммуникативно-ориентированном подходе.

Речевое высказывание является комплексным объединением, которое строится на основании знаний о лексике, грамматике, стилистике языка. Таким образом, речевое устное высказывание это ценность в контексте данного подхода, как отмечает это Д.Б. Зеерман [47, с. 13]. Принципиальными положениями в рамках данного принципа являются следующие составляющие коммуникативной компетенции:

- язык является орудием речемыслительной деятельности, а значит, знание основных норм и правил иностранного языка — это ключевое требование к выполнению деятельностного задания;

- прагматическая компетенция, целью которой является передача коммуникативного содержания, сочетающегося с ситуацией общения, также неотъемлема при коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку.

- когнитивная и информативная компетенции отвечают за непосредственную мыслительную деятельность и обмен информацией между собеседниками, что значит – это также важный аспект коммуникативно-ориентированного обучения.

- коммуникативная компетенция находит свое отражение во всех видах речевой деятельности, не только в аудировании и говорении, но также чтении и письме.

Принцип 3. Аутентичный характер социализации учащихся.

Данный принцип реализуется на основании создания реальных условий и ситуаций для речевого общения, приближенный к возможным проблемам и ситуациям, которые могут встретиться учащимся в непосредственной жизни и потребовать от них употребления того или иного учебного языкового материала. Положения, которые раскрывают этот принцип, следующие:

- задания речевого взаимодействия являются приоритетом при методическом наполнении урока английского языка;

- минимум индивидуальной работы, акцент на речевом взаимодействии с одним или несколькими партнерами;

- информационное неравенство учащихся между собой предполагает обмен между ними специфическими знаниями об их увлечениях и интересах, о которых другие учащиеся не знают ничего или мало знакомы;

- проблемные речемыслительные задания (на догадку, на последовательность действий, на поиск сходств и различий и пр.) являются основными деятельностными заданиями;

- ролевое общение является основой для речевого взаимодействия между учащимися в контексте конкретно-заданной ситуации общения;

- спонтанное общение (непредсказуемое содержание, резкие переходы с одной темы на другую, использование незнакомых или забытых слов, грамматики, реальность использования иностранного языка) является основным типом общения на уроке.

Коммуникативно-ориентированное обучение напрямую затрагивает проблемы аутентичности иноязычных учебных материалов. В структуре дидактики формирования лексико-грамматического навыка данная проблема также отличается крайней актуальностью, в особенности, при внедрении регионоведческого содержания.

Введение краеведческого материала в контекст семинара по изучению иностранного языка, направленного на формирование лексико-грамматического навыка, по мнению Е.О. Ивановой, осуществляется по двум направлениям:

1. использование метапредметных связей в структуре занятия для передачи краеведческой информации о родном регионе или городе;
2. креативная переработка и интеграция полученного краеведческого материала в сознании обучающихся [49, с. 33].

Соответственно, введение краеведческого материала позволяет достигнуть несколько целей обновленного образования в рамках ФГОС: не только сформировать базовые компетенции и умения, но также применить междисциплинарные знания при работе с учебным материалом. В контексте первого направления преподавателем ИЯ краеведческий материал может быть введен через актуализацию знаний учащихся об истории родного края, географии или экономики, искусства или литературы.

Наибольшая пропорция, выражающая регионоведческий аспект в процессе овладения языковыми умениями в структуре овладения лексико-грамматическим навыком, это базовые умения рассказать о родном городе, месте учебы и тех видах досуговой деятельности, которые являются здесь наиболее популярными. Тем не менее, как подчеркивает данный автор, подобный подход демонстрирует чрезвычайную узость в рассмотрении значимости и специфики краеведческой информации, так как, помимо сообщения конкретных сведений в отношении геополитических данных, учащиеся, зачастую, не могут ориентироваться в самобытности национальной культуры даже на родном языке.

На существование той же проблемы в отечественной методике преподавания ИЯ указывает и исследователь В.И. Бобкова. Однако данный автор раскрывает несколько иной подход во введении краеведческого материала при формировании лексико-грамматических навыков из своей практики преподавания, который ориентирован не на модернизацию учебных пособий (как на это ссылается Е.О. Иванова), а на соединение занятий по иностранному языку с посещением местного краеведческого музея города [27, с. 77].

Подобный подход, по мнению исследователя, выполняет сразу же несколько задач: с одной стороны, урок в виде экскурсии поднимает процесс формирования лексико-грамматического навыка на коммуникативно-ориентированный уровень – то образование, которое сейчас расценивается большинством современных исследователей методики ИЯ как основное и наиболее эффективное. С другой стороны, подкрепление рассказа педагога разнообразной наглядностью, которая может быть представлена в музейной экспозиции – еще один способ повысить мотивационную заинтересованность студентов, сформировав у них положительное отношение к подобным урокам-путешествиям. И, конечно, занятие в рамках краеведческого музея основной своей целью выдвигает формирование социокультурного компонента в содержании образования ИЯ, что также подчиняется ключевым требованиям современной лингводидактики.

Выделяя основные аспекты содержания краеведческой работы при изучении ИЯ, данный исследователь приводит следующие основные учебно-познавательные аспекты регионального содержания занятия по ИЯ:

- геополитические аспекты развития России в мировом пространстве;
- патриотическое направление в изучении культуры и особенностей своего региона;
- гражданское воспитание [27, с. 55].

М.Н. Кузнецова выделяет следующие формы введения выделенных аспектов учебно-воспитательной деятельности на занятиях по ИЯ при

формировании лексико-грамматического навыка в процессе освоения регионального компонента:

- лекционно-реферативные формы работы;

Это традиционные формы совместной и самостоятельной работы с учебными материалами, которые позволяют охватить максимальные рамки краеведческого материала, и изучить основные структурные особенности родного края при одновременной выработке лексико-грамматического автоматизма. Здесь выделяются такие формы работы с материалом как экскурсии, ролевые игры, защиты исследовательских работ.

- предметно-ситуативная форма работы;

В контексте занятия по ИЯ над формированием лексико-грамматического навыка — это типичные речевые ситуации общения, которые затрагивают региональный компонент, включая в процесс коммуникации учеников, исполняющих различные роли. Наиболее традиционным здесь является ситуация «Посещение города иностранными гражданами», где они ученики выступают в качестве гидов, раскрывающих особенности местности, а другие являются иностранными гостями из Великобритании или США, заинтересованными в специфике посещаемой местности [62, с. 95].

И.Н. Иванова, говоря об эффективных средствах введения краеведческого материала в процесс формирования лексико-грамматического навыка, также упоминает учебные проекты. Структура работы над данной формой развития лексико-грамматического навыка в региональном компоненте, по мнению исследователя, следующая:

- диагностика интересов учащихся в особенностях региона (происходит беседа по теме родного города или края, анкетирование с целью определения тематики проекта);

- формирование творческой группы по разработке проекта по краеведческой информации (осуществляется преподавателем);

- постановка учебной цели и задач ученического проекта;

- осуществление исследования, сбор иноязычной информации;

- обработка собранного материала: знакомство с иноязычной лексикой, коррекция, первичное закрепление языкового материала;

- оформление проекта (в практике автора использовались краеведческие журналы, концепция и наполнение которых разрабатывалось учащимися на иностранном языке);

- защита проекта;

- подведение итогов осуществленной работы [50, с. 56].

Таким образом, мы определили, что краеведческий материал на семинарах по иностранному языку – это основное средство не только в изучении специфического языкового материала, но также и средство в формировании лексико-грамматического навыка учащихся, в повышении их интереса к изучению особенностей своего края. Ситуация изучения регионального компонента на уроке ИЯ – это всегда ситуация активного исследования, подразумевающая использование метапредметных связей и знаний студентов, полученных в ходе обучения. Несмотря на то, что в большинстве методической литературы для вуза региональный компонент, зачастую, выражен на формальном минимальном уровне, изученные в рамках данного исследования научные работы говорят о наличии предпосылок к эффективности разнообразных форм работы над краеведческим материалом.

Последним актуальным дидактическим направлением в методической системе преподавания иностранного языка в вузе является геймификация образования или применение технологии эдьютейнмента. Под данным понятием О.Р. Юферева понимает методическую систему использования мультимедийных игр дидактического содержания, при взаимодействии с которыми учащиеся на беспереводной основе усваивают необходимые учебный материал [80]. Данный метод является одним из наиболее актуальных потому, что удовлетворяет потребности современных учащихся, которые приспособлены к усвоению учебной информации на основании зрительно-деятельностного подхода, а не аудиально-визуального, как прежние поколения.

Мы выделили педагогические условия формирования лексико-грамматического навыка:

компетентностный подход;

коммуникативно-ориентированное обучение;

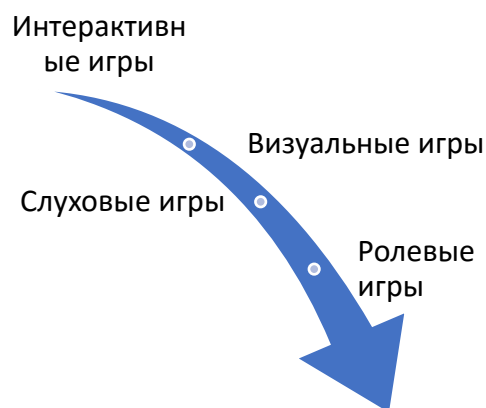
использование информационно-образовательных технологий;

аутентификация иноязычного общения;

использование геймификации в образовании.

В процессе проведения исследования нами была разработана модель формирования лексико-грамматического навыка и его компонентов с использованием геймификации (с. Рис. 1)





Компоненты лексико-грамматического навыка:

морфологические навыки	синтаксические навыки	графические навыки	орфографические навыки
---------------------------	--------------------------	-----------------------	---------------------------

Рисунок 1 – модель формирования лексикограмматического навыка с использованием метода геймификации

Таким образом, было определено, что методическая система формирования лексико-грамматического навыка представляет собой организованную структуру целей и задач обучения тому или иному предмету при рассмотрении следующих компонентов: образовательного, развивающего, воспитательного, познавательного. Методическая система преподавания иностранного языка напрямую отражает наиболее актуальные течения и подходы в обучении иностранному языку учащихся в соответствии с выдвигаемыми социальными и государственными заказами. Единство развивающих и воспитательных целей является достижением методики обучения ИЯ XXвека. На современном этапе обновленными методами в формировании лексико-грамматического навыка считаются: компетентностный подход, коммуникативно-ориентированное обучение, использование информационно-образовательных технологий, аутентификация иноязычного общения, использование геймификации в образовании.

1.3. Метод геймификации при обучении иностранному языку

На современном этапе феномен геймификации (или игрофикации) понимается большинством исследователей как процесс применения механизмов, характерных для игровых технологий, в предметных областях, традиционно не подразумевающих игру [25, с. 44]. Еще одним вариантом в области игрового преподавания иностранного языка является понятие «эдютейнмента», или процесса обучения через развлечение с использованием игровых технологий [46, с. 30].

Как на это указывает в своем исследовании О.Р. Юферева, современные учащиеся (молодые люди, подростки) воспринимают только то, что представлено для них в привлекательной оболочке, в особенности, в компьютеризованном виде [80]. Автор предлагает подстроить систему уроков под интересы обучающихся, используя информационно-коммуникационные технологии как неотъемлемую часть любого урока.

Раскрывая явление геймификации, Т.В. Сапун также упоминает эти два явления, образуя такой термин как «игразование», что предполагает использование игровой формы для преподавания учебного материала и работы с ним в компьютеризованной форме, посредством компьютерной игры [74, с. 30]. Тем не менее, проблему низкой заинтересованности учеников на занятии иностранным языком в предмете исследователь предлагает решать через два подхода в использовании технологии «геймификации», в виде коммуникативно-ориентированных форм работы, и в виде веб-квестов, основанных на использовании сети Интернет.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что феномен геймификации это универсальное с точки зрения современного этапа развития общества средство в обучении любому предмету, эффективность которого зависит от качества и планомерности использования разнообразных мультимедийных технологий, игровых подходов к представлению материала и работы над ним, за счет чего достигается определенная инновационность педагогического процесса, а

также повышение мотивационной заинтересованности учащихся в процессе обучения.

Как пишет о сфере применения данного подхода в образовательной системе Э.Г. Азимов, сфера, к которой применима геймификация, достаточно велика и относится к практикам, совмещающим учебный процесс с развлечением [1, с. 23]. Как выделяет сущностную характеристику феномена геймификации Ю.С. Борцов, особенностью данной технологии является внедрение современных форм игрового развлечения в систему традиционных лекций, уроков, занятий, семинаров и мастер-классов, так как без телевизионных программ, настольных, компьютерных и видео игр, фильмов, музыки, веб-сайтов, мультимедийных программ и т. д. уже невозможно представить современное обучение и общение [23, с. 31].

Т.П. Воронина также пишет о том, что феномен геймификации в образовании представляет собой нетрадиционную методику, основанную на использовании инновационного подхода в образовании [132, с. 62]. В частности, автор пишет, что в отличие от традиционного подхода к обучению, в случае с геймификацией субъект принимает активное участие в процессе обучения посредством вовлечения в компьютерную игру. Проявляя субъективные предпочтения, чувства и реакции на приобретаемый в ходе такого обучения опыт, он формирует мотивацию для активного усвоения знаний.

О.А. Богданова, говоря о возможностях использования инновационных информационно-образовательных средств в преподавании иностранного языка как феноменов современной методики обучения, предлагает следующие технологические этапы разработки и внедрения данной формы педагогической деятельности на уроке [20, с. 63]:

1. Постановка педагогических целей, определение задач целого комплекса компьютерных игр.

Мы уже определили, что в контексте информационно-образовательной среды использование компьютерных игр с внедренными в его комплекс ИКТ

технологий представляет собой некий синтез мультимедийного и традиционного дидактического обучения. Поэтому, подходя к планированию и созданию конспекта занятия с использованием компьютерной игры необходимо начинать с учета тех ключевых компетенций и задач для обучения, которые типично выделяются преподавателем при подготовке урока традиционного типа.

Соответственно, постановка таких целей как изучение определенной разговорной темы, формирование универсальных учебных действий (далее УУД) для приобретения возможности вступить в процесс иноязычной коммуникации, является неотъемлемой частью процесса разработки и реализации конспекта с использованием компьютерных игр на уроке ИЯ.

2. Анализ имеющегося учебного материала в выделенном разделе изучения ИЯ.

Дидактическая компьютерная игра предполагает использование ИКТ для представления, отработки и закрепления учебного материала не только с использованием рекомендуемого учебно-методического комплекса, но также и выходя за рамки традиционных форм получения знаний [52, с. 184]. Именно поэтому, осуществляя анализ имеющегося учебного материала при подготовке конспекта с использованием компьютерной дидактической игры, преподаватель ИЯ будет обращать внимание и на другие средства учебной информации, особенно те, которыми пользуются носители языка: иностранные учебные пособия, обучающие флеш-игры и видеоролики, созданные в стране изучаемого языка и соответствующие текущей изучаемой теме в рамках учебной программы. Насыщение урока с использованием компьютерной игры подобными разнообразными методами наглядности позволит повысить мотивационную заинтересованность учащихся, а также повысит их общий уровень компетентности в языковой сфере.

3. Дидактический анализ доступных и эффективных форм для представления материала.

После того, как преподавателем отобран определенный массив стимульной и обучающей информации в области методики преподавания ИЯ, происходит также отбор наиболее удачных и эффективных форм, которые соответствовали требованиям информационно-образовательной среды. Представление данных форм посредством ИКТ позволит учащимся, и самому преподавателю, по-новому взглянуть на традиционные формы представления и работы с учебным материалом, что положительно отразится на уровне активности студентов на уроке. Та же работа с учебными текстами и выполнение заданий на развитие навыка аудирования будет более интересной, если обретет выражение в мультимедийной программе, на которую будет опираться преподаватель при разработке конспекта с использованием компьютерных дидактических игр.

4. Методический анализ, отбор методов, приемов для работы с материалом, планирование критериев для оценки и контроля за деятельностью учащихся на уроке.

После того, как была отобрана форма представления учебного материала, преподаватель переходит к отбору конкретных методов и приемов, которые бы облегчили процесс освоения иностранного языка на уроке. Процесс составления предложений из предложенных языковых единиц обретет новый смысл, если потребуются управлять мышью для составления слов в смысловые цепочки на экране компьютера или смарт-доски [23, с. 48].

5. Создание алгоритма учебных действий на уроке.

На данном этапе происходит непосредственная структуризация всего учебного и методического материала, который был отобран преподавателем ИЯ. В зависимости от возможностей компьютерной среды в образовательной организации, алгоритмизация может быть осуществлена посредством компьютерных программ (например, QBASICили уED), либо составлена письменно, в качестве опорного конспекта и электронной интерактивной презентации при работе со смарт-доской [32, с. 43]. Таким образом,

преподаватель создает структуру работы на уроке для того, чтобы впоследствии наполнить ее необходимым оформлением и материалом.

6. Структурирование отобранного материала, создание гиперссылок, наполнение мультимедийными файлами и т.д.

Как рекомендует поступить при разработке конспекта с использованием дидактических компьютерных игр исследователь В.И. Грищенко, при структурировании учебного материала следует придерживаться традиционных принципов в обучении ИЯ: избирать либо путь от теории к практике (преподаватель знакомит со спецификой учебного материала на уроке, затем учащиеся выполняют задания в рамках компьютерной игры), либо проблемно-поисковый путь от выполнения проблемных задач, которые бы привели учащихся к изучению теоретического раздела [39, с. 57].

При разработке комплексного конспекта с использованием компьютерной обучающей игры, как отмечает И.П. Гладилина, следует комбинировать подходы в подаче и отработке материала для формирования гибкости мышления у учащихся в вопросах освоения новых языковых единиц [38, с. 54].

7. Составление речевого сопровождения во время выполнения учащимися заданий в рамках дидактической компьютерной игры.

Данный процесс также является необходимым, и должен содержать типичные реплики преподавателя на изучаемом языке, которые бы стимулировали их к непосредственной учебной деятельности. Таким образом, преподаватель составляет опорный конспект в соответствии с задачами разрабатываемого урока по использованию компьютерных игр для изучения ИЯ.

8. Обсуждение макета конспекта с использованием компьютерных игр со специалистами.

При разработке мультимедийного продукта достаточно часто могут возникать затруднения в вопросах правильного представления материала, а также работы с компьютерным оборудованием. Для того, чтобы убедиться,

что разработанный конспект, а также отобранные мультимедийные формы, представляющиеся посредством компьютерной игры, будут работать в контексте урока, следует предварительно проверить его на компьютерах, а также обратиться за возможной помощью или консультацией к программистам и коллегам, как пишет об этом М.Г. Евдокимова [42, с. 31]. Они могут подсказать возможные способы оптимизации процесса изучения учебного материала посредством использования ИКТ.

9. Внесение возможных корректировок и итоговая апробация конспекта с использованием дидактических компьютерных игр.

В случае, если будут получены дополнительные коррективы, необходимо внести их в структуру конспекта и апробировать на компьютерах еще раз. Для того чтобы оценить результативность планируемого педагогического эксперимента, также можно обратиться к коллегам, либо к работникам в сфере IT-технологий, которые бы следили за процессом работы программы и могли бы оказать посильную помощь на подготовительном этапе.

10. Реализация конспекта с использованием компьютерных игр на занятии, а также последующая саморефлексия преподавателя в отношении положительных и отрицательных моментов семинара.

Компьютерные игры для изучения английского языка можно разделить на 3 группы:

К первой группе можно отнести компьютерные программы для изучения английского языка с элементами геймификации. Примером такой программы является LingvaLeo. Программа построена на в своё время модном увлечении молодых людей тамагочи. Игроку необходимо вовремя «кормить» львёнка, зарабатывая очки опыта. Львёнок становится сопровождающим для игрока. Перед началом курса обучающийся проходит тест и заполняет анкету. Далее получает задание с учётом его уровня владения языком и биографических данных. Программа автоматически определяет задания на каждый день и распределяет учебную нагрузку.

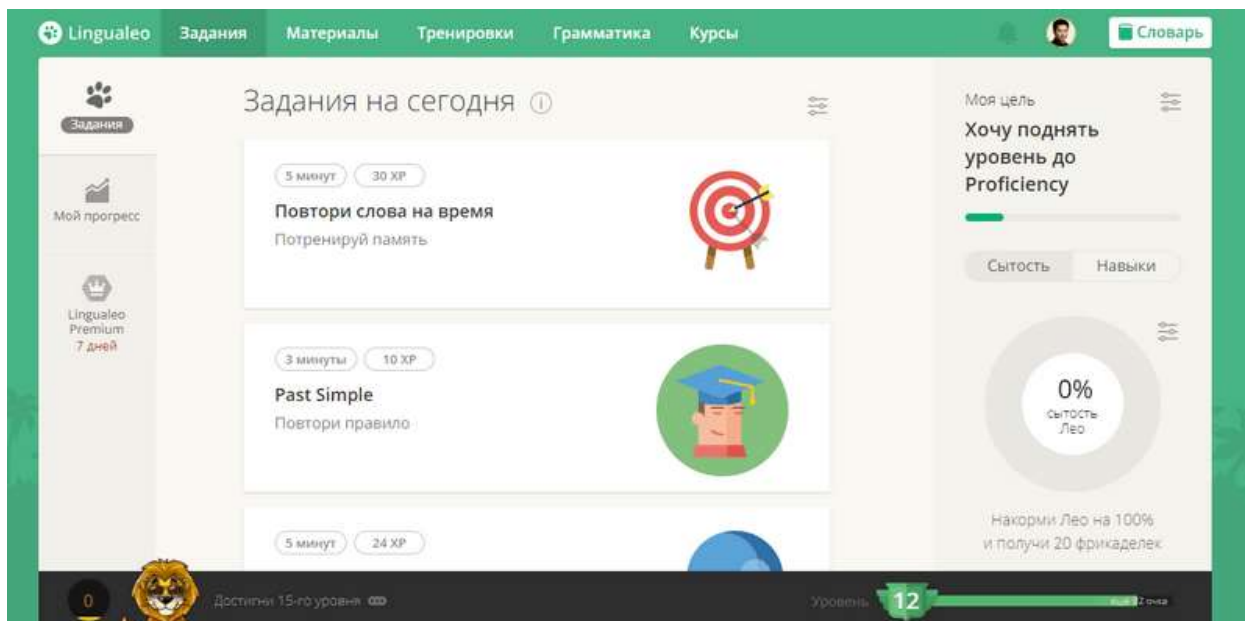


Рисунок 2 – обучающая программа LingvaLeo

К второй группе относятся игры, предназначенные для изучения английского языка. Для формирования лексико-грамматического навыка эффективными являются словарные игры. Примером такой игры является Hangman (виселица), где необходимо собрать слово из букв.

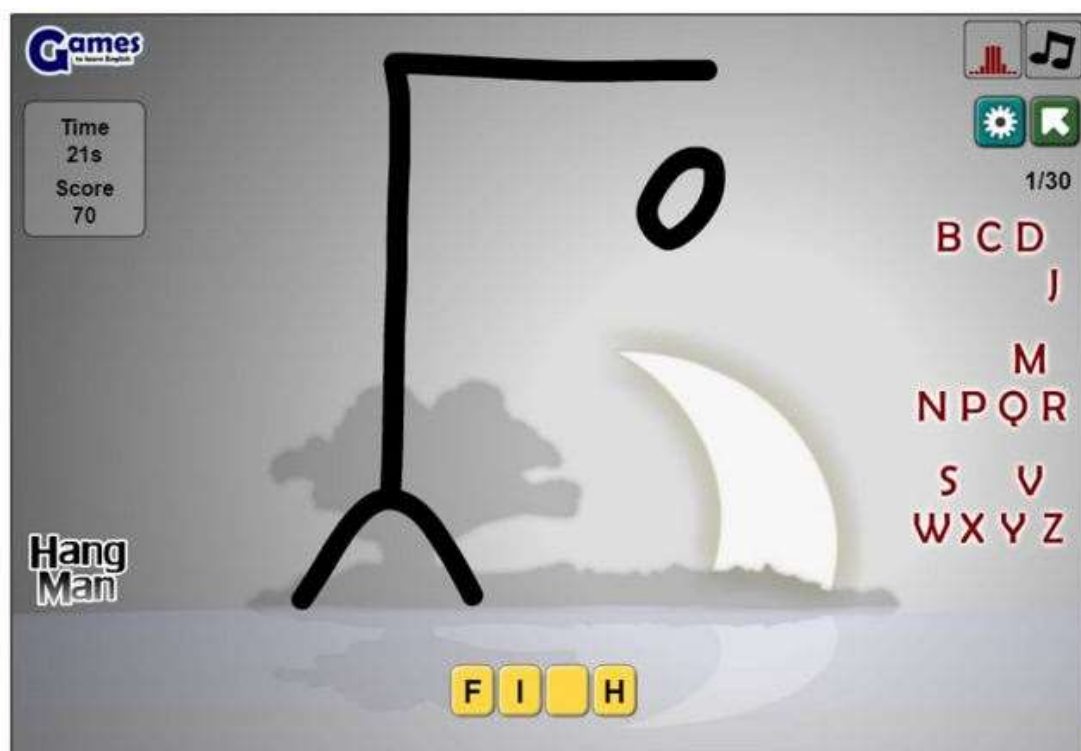


Рисунок 3 – обучающая игра Hangman

Раскрывая специфику работы в структуре метода геймификации в процессе организации дидактической лексической игры, О.В. Киселева пишет об игре «Hoyle WordGames», которые представляют собой программное игровое обеспечение, необходимое для установки на компьютер преподавателя с последующим подключением интерактивной доски или установки ярлыка на компьютеры учащихся в классе информатики [Киселёва 1995, с. 12]. Данная игра содержит в себе разнообразные лексические дидактические интерактивные игры, большинство из которых напоминают кроссворды или ребусы с иноязычными словами (см. рис. 2):



Рисунок 4 – обучающая игра Hangman Начальная страница компьютерной игры «HoyleWordGames»

Как мы видим из приведенного выше рисунка, представленные иконки являются гиперссылками на страницы с той или иной лексической игрой. Возможно выполнение ребуса, сканворда, выполнение игры «FaceMaker» на закрепление лексики по теме «Внешность», игры «Hangman», «Печатная машинка», «MonkeyandBananas», а также есть возможность выхода в Интернет для выполнения других лексических дидактических игр. Данные игры могут быть использованы в качестве первичной отработки или закрепления изученного лексического материала, а также выполняться в качестве игровой проверочной работы по правописанию иноязычных слов. В

целом использование подобной игры является эффективным средством повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

К третьей группе мы можем отнести различные игры на английском языке, которые не являются обучающими.

Один из вариантов таких игр – квесты. Существует целый ряд серий квестов: Dark Tales, Grim Tales, Immortal Love, The Puppet Show, Mystery Case Files, Punished Talents.

Как правило, квест содержит диалоги на иностранном языке в текстовом и аудио- варианте, инструкции по выполнению заданий, что позволяет в процессе игры осваивать грамматические конструкции. Часто в квестах присутствуют сцены поиска, где необходимо искать предметы по списку, что позволяет совершенствовать свой лексикон.

Широкий выбор игр данного типа позволяет подбирать тематику, страну действия, историческую эпоху, и таким образом игрок получает не только лингвистические, но и страноведческие социокультурные знания.



Рисунок 5 – Квест Dark Tales

Таким образом, мы определили, что в структуре метода геймификации на занятиях по иностранному языку выделяются, в первую очередь,

интерактивные игры с использованием мультимедийных средств, в первую очередь, средств ИКТ, мультимедийной доски и Интернета. Подобные дидактические игры позволяют организовывать интерактивное взаимодействие учащихся с информационно-образовательной средой, погружаться в виртуальный мир игры, который для них является уже знакомым и известным, а также одновременно закреплять изучаемые языковые явления в нетрадиционной, привлекательной форме. Использование инновационного подхода к организации дидактических игр удовлетворяет запросы информационно-образовательной среды, а также в значительной степени повышает мотивационную заинтересованность учеников в изучении иностранного языка.

Разработка конспекта с использованием компьютерных игр в практике преподавания иностранного языка по методу геймификации подразумевает традиционный процесс педагогического планирования с обращением к инновационным формам представления учебного материала. Кроме этого, обязательными являются этапы обращения за консультацией и предварительная апробация конспекта, так как компьютерные игры в структуре геймификации образования, как правило, занимают основную часть урока, и если что-то не удастся запустить, урок окажется неудачным, а ключевые цели занятия достигнуты не будут. Исходя из этого, тщательное планирование и предварительная отработка отобранных компьютерных дидактических игр являются основными разделами технологии применения компьютерных игр в методике преподавания ИЯ.

Выводы по главе 1

Завершая исследование в рамках первой главы данной исследовательской работы, можно сформулировать следующие выводы:

- специфика целей обучения лексике и грамматике иностранного языка определяет и сущность лексико-грамматических умений, которые требуется достигать на протяжении всего процесса обучения. К ним относятся умение безошибочного лексического и грамматического оформления речевых высказываний учащихся, при этом, не выпуская из внимания и содержания высказывания, а также умения распознавания учащимися определенных лексико-грамматических явлений не только в речи собеседника, но также при чтении, письме и аудировании. Методика формирования лексико-грамматической компетенции как средства иноязычного общения подразумевает последовательное и поаспектное освоение и реализацию лексического и грамматического навыка от простого построения речевого высказывания на основе аналогии до самостоятельной разработки собственных высказываний в зависимости от заданных условий речевого общения. Особое место в формировании лексико-грамматического навыка занимают игровые упражнения;

- методическая система формирования лексико-грамматического навыка представляет собой организованную структуру целей и задач обучения тому или иному предмету при рассмотрении следующих компонентов: образовательного, развивающего, воспитательного, познавательного. Методическая система преподавания иностранного языка напрямую отражает наиболее актуальные течения и подходы в обучении иностранному языку учащихся в соответствии с выдвигаемыми социальными и государственными заказами. Единство развивающих и воспитательных целей является достижением методики обучения ИЯ XX века. На современном этапе обновленными методами в формировании лексико-грамматического навыка считаются: компетентностный подход, коммуникативно-ориентированное обучение, использование информационно-образовательных технологий,

аутентификация иноязычного общения, использование геймификации в образовании;

- в структуре метода геймификации на уроках иностранного языка выделяются, в первую очередь, интерактивные игры с использованием мультимедийных средств, в первую очередь, средств ИКТ, интерактивной доски и Интернета. Подобные дидактические игры позволяют организовывать интерактивное взаимодействие учащихся с информационно-образовательной средой, погружаться в виртуальный мир игры, который для них является уже знакомым и известным, а также одновременно закреплять изучаемые языковые явления в нетрадиционной, привлекательной форме. Использование инновационного подхода к организации дидактических игр удовлетворяет запросы информационно-образовательной среды, а также в значительной степени повышает мотивационную заинтересованность учеников в изучении иностранного языка;

- разработка конспекта с использованием компьютерных игр в практике преподавания иностранного языка по методу геймификации подразумевает традиционный процесс педагогического планирования с обращением к инновационным формам представления учебного материала. Кроме этого, обязательными являются этапы обращения за консультацией и предварительная апробация конспекта, так как компьютерные игры в структуре геймификации образования, как правило, занимают основную часть урока, и если что-то не удастся запустить, урок окажется неудачным, а ключевые цели занятия достигнуты не будут. Исходя из этого, тщательное планирование и предварительная отработка отобранных компьютерных дидактических игр являются основными разделами технологии применения компьютерных игр в методике преподавания ИЯ.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РЕЧЕВЫМИ НАВЫКАМИ И УМЕНИЯМИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ

2.1. Исследование уровня сформированности лексико-грамматического навыка среди испытуемых на констатирующем этапе исследования

Целью эмпирического этапа исследования было определение эффективности методики использования метода геймификации при повышении уровня владения речевыми навыками и умениями среди студентов.

Эмпирический этап исследования был направлен на оценку истинности гипотезы о том, что привлечение к процессу повышения уровня владения лексико-грамматическими навыками метода геймификации в качественной степени повысит владение как лексической, так и грамматической стороной иноязычной речи студентов неязыковых факультетов, а также повысит уровень мотивации к изучению иностранного языка.

Для оценки уровня истинности гипотезы эмпирический этап исследования был организован в соответствии со следующими задачами практической деятельности:

1. Оценить начальный уровень сформированности лексико-грамматического навыка среди студентов неязыковых факультетов.

2. Разработать и апробировать методику использования метода геймификации для повышения уровня владения лексико-грамматическими навыками среди студентов неязыковых факультетов.

3. Оценить эффективность внедренной методики, осуществив вторичное исследование динамики повышения уровня владения лексико-грамматическими навыками среди студентов.

Эмпирический этап исследования был организован в рамках Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в условиях деятельности неязыкового факультета дошкольного образования.

Участниками педагогического эксперимента стали 50 студентов, обучающихся на дневном отделении факультета дошкольного образования на 2 курсе, в том числе 25 студентов вошли в экспериментальную группу и столько же – в контрольную.

Для достижения поставленной цели и задач эмпирического исследования, была выработана и применена комплексная методика обследования уровня сформированности лексико-грамматического навыка среди студентов. Оценка уровня сформированности лексико-грамматического навыка происходила в соответствии с оценкой уровня овладения следующими видами иноязычной речевой деятельности:

- говорение;
- аудирование;
- чтение;
- письмо.

Охарактеризуем отобранный диагностирующий инструментарий, в соответствии с которым было организовано исследование.

1. Оценка лексико-грамматического навыка при говорении.

Студенты получают одну из четырех тем (My family, My university, My future job, My hobby). На подготовку устного высказывания отводится до 10 минут. Студентам необходимо подготовить высказывание, состоящее минимум из 10 предложений, логически соподчиненных друг другу, а также связанных с темой высказывания. При оценке качества рассказа экспериментатор оценивает следующие показатели баллами, где 1 балл: показатель слабо представлен, 2 балла: показатель присутствует:

- уровень понимания текста;
- наличие структуры текста при рассказе (вступление, основная часть, заключение);
- лексическое богатство пересказа, отсутствие ошибок в управлении;
- грамматическая правильность пересказа;
- общая плавность и темп речи.

По итогам завершения испытания экспериментатор подсчитывает общее количество баллов и может сформулировать следующие выводы:

- высокий уровень: 10-8 баллов;
- средний уровень: 7-6 баллов;
- низкий уровень: ниже 5 баллов.

2. Оценка лексико-грамматического навыка при аудировании.

Студентам предлагается аудиосказка, взятая с сайта onestopenglish по ссылке (<http://www.onestopenglish.com/children/stories-and-poems/a-selection-of-stories-and-poems-for-children/selections-level-1-little-milly-molly/157028.article>) «Little Milly-Molly». Допускается прослушать сказку два раза. По итогам первого прослушивания необходимо заполнить колонки с наименованиями «I like» и «I don't like». По итогам второго прослушивания сказки необходимо выполнить упражнение «True/false» на раздаточном материале, отметив те варианты утверждений, которые являются верными, либо неверными по содержанию сказки.

Эффективность выполнения задания на аудирование осуществляется в соответствии с традиционной системой оценивания по 4-х балльной шкале.

3. Оценка лексико-грамматического навыка при чтении.

Целью использования задания для определения уровня сформированности лексико-грамматического навыка было определение уровня сформированности навыков поискового чтения у студентов на иностранном языке. С этой целью нами были отобраны тексты для организации исследования (Harry goes to Long Lake, Emily and her family, A story about Ann), а также сформированы задания следующего типа:

- подбор верного окончания предложения в соответствии с содержанием текста;
- поиск предложений по заданным критериям (поиск грамматического времени);
- определение истинности или ложности высказывания в соответствии с содержанием текста;

- поиск и перевод отдельных слов в соответствии с инструкцией.

По итогам оценки качества выполнения заданий ставился дифференцированный результат уровня успешности выполнения упражнения на основании традиционной системы оценивания по 4-х балльной шкале, где 5 указывало на высокий уровень сформированности лексико-грамматического навыка, а 2 указывало на низкий уровень сформированности лексико-грамматического навыка.

4. Оценка лексико-грамматического навыка при письме.

Студентам предлагается написать эссе на тему «My favourite Russian food» с объемом не менее 1600 знаков. На выполнение эссе отводится до 20 минут. По итогам проверки оцениваются следующие критерии:

- грамматическая правильность оформления предложений;
- лексическое богатство;
- умение выразить собственное мнение, идею;
- композиционное построение текста.

В соответствии с каждым показателем выставляется до 3 баллов, где 3 – наивысший результат, 1 – наименьший результат. По итогам подсчета всех шкал формируется обобщенный результат сформированности письменной речи в соответствии со следующими уровнями:

- 12-10 баллов: высокий уровень развитости письменной речи;
- 9-7 баллов: хороший уровень развитости письменной речи;
- 6-4 балла: удовлетворительный уровень развитости письменной речи;
- 3-1 балл: низкий уровень развитости письменной речи.

На основании подсчета по всем пробам, выполненным студентами, можно охарактеризовать общий уровень владения лексико-грамматическим навыком в соответствии со следующими уровнями:

- 33-28 баллов: высокий уровень владения лексико-грамматическим навыком;
- 27-22 балла: хороший уровень владения лексико-грамматическим навыком;

- 21-16 баллов: удовлетворительный уровень владения лексико-грамматическим навыком;

- 15-10 баллов: низкий уровень владения лексико-грамматическим навыком;

- ниже 9: лексико-грамматический навык не сформирован.

Проанализируем особенности владения лексико-грамматическим навыком у студентов на констатирующем этапе исследования. Сводные таблицы индивидуальных результатов представлены в приложении (см. Приложение 1). Для начала охарактеризуем показатели развитости навыка говорения среди студентов дошкольного отделения в средних значениях в соответствии со шкалами (см. рис. 6):

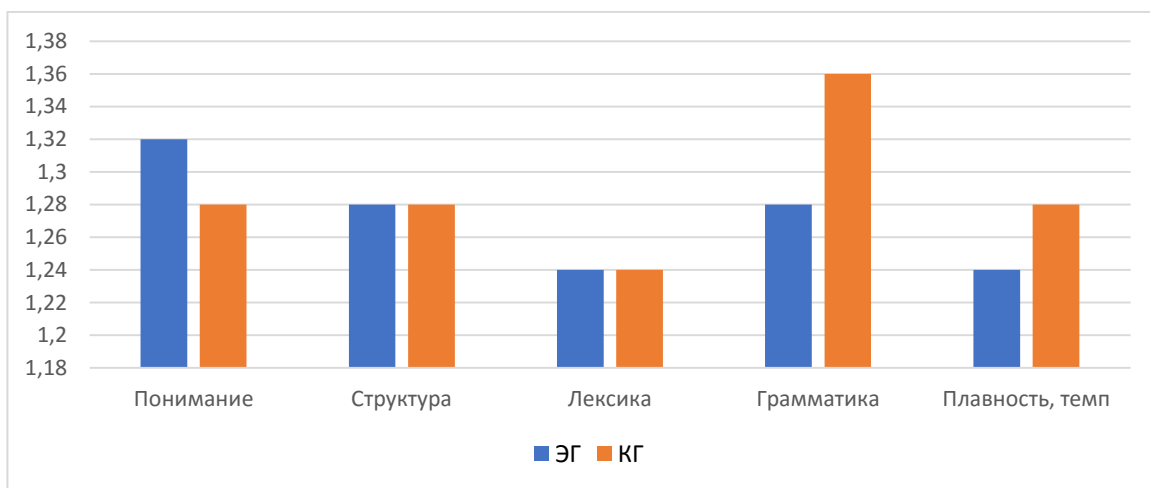


Рисунок 6 - Особенности сформированности навыка говорения на констатирующем этапе в ЭГ и КГ, в ср. зн.

Как видно из представленного выше рисунка, наиболее высокими показателями студенты ЭГ обладают в отношении сферы понимания текста (хср = 1,32), а также представления структуры текста (хср = 1,28) и грамматического оформления текста (хср = 1,28). Тем не менее, показатели лексической правильности текста (хср = 1,24), а также общее представление текста в устной форме (хср = 1,24) выражены в наименьшей степени.

В контрольной группе наиболее высок показатель грамматики (хср = 1,36), в меньшей степени выражены показатели понимания, структуры,

плавности и темпа ($x_{ср} = 1,28$) и наименее выражены показатели лексики ($x_{ср} = 1,24$).

Обобщенные показатели также не позволяют сказать о том, что все пять компонентов говорения сформированы на высоком уровне: даже уровень понимания текста не достигает высокого показателя.

Представим обобщенный результат по итогам оценки сформированности навыка говорения среди студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе исследования (см. рис. 7):

Уровни	ЭГ		КГ	
	Процентный показатель	Количественный показатель	Процентный показатель	Количественный показатель
1. Высокий уровень	12%	3 человека	16%	4 человека
2. Средний уровень	72%	18 человек	64%	16 человек
3. Низкий уровень	16%	4 человека	20%	5 человек

Рисунок 7. Особенности сформированности навыка говорения среди студентов на констатирующем этапе, в %

Продemonстрируем полученные показатели в виде рисунка (см. рис.8):

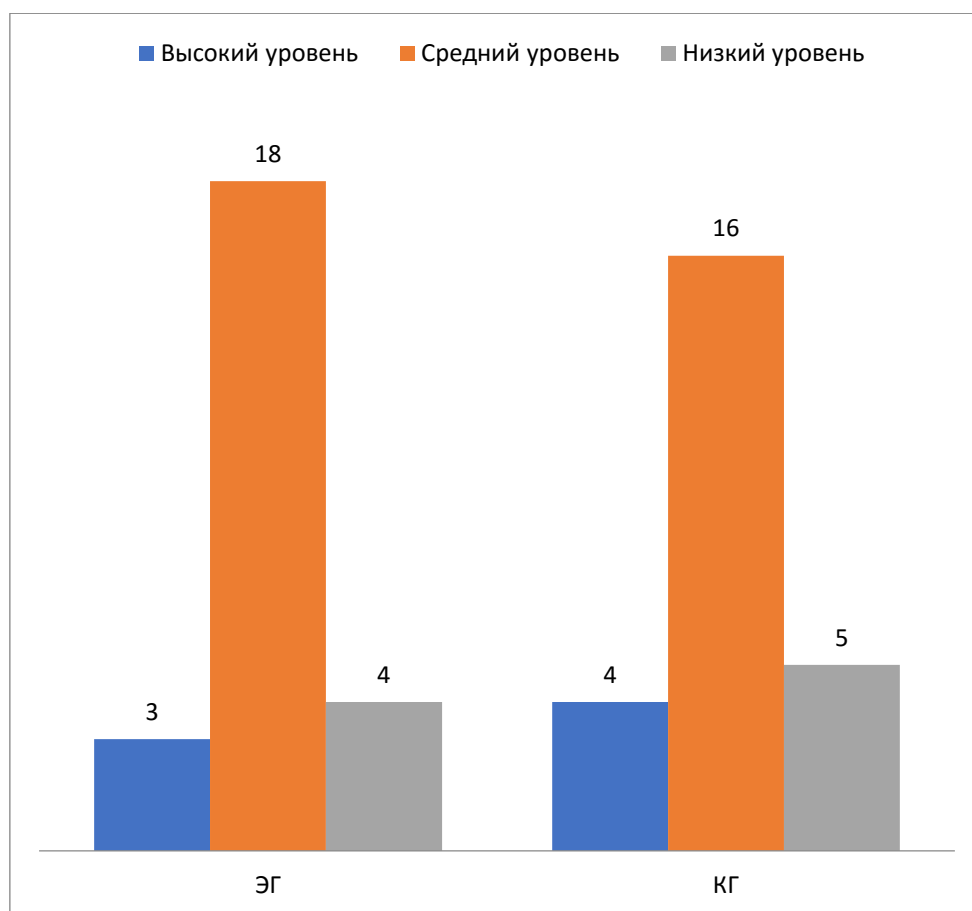


Рисунок 8 – Особенности сформированности навыка говорения на констатирующем этапе, в %

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на констатирующем этапе исследования наиболее типичным в ЭГ и КГ является средний уровень сформированности навыка говорения, когда студенты в большинстве своем способны понимать содержание произносимого текста, но в недостаточной степени умеют грамматически правильно его оформить, демонстрируют скудный лексический запас, а также в недостаточной степени сформированный коммуникативный навык. Вторым по выраженности является низкий уровень развитости навыка говорения. Студенты, владеющие данным навыком на высоком уровне, представлены в меньшинстве.

Охарактеризуем специфику развитости навыка аудирования на констатирующем этапе исследования. Для начала охарактеризуем эффективность выполнения двух заданий по итогам прослушивания текста в средних значениях (см. рис. 9):

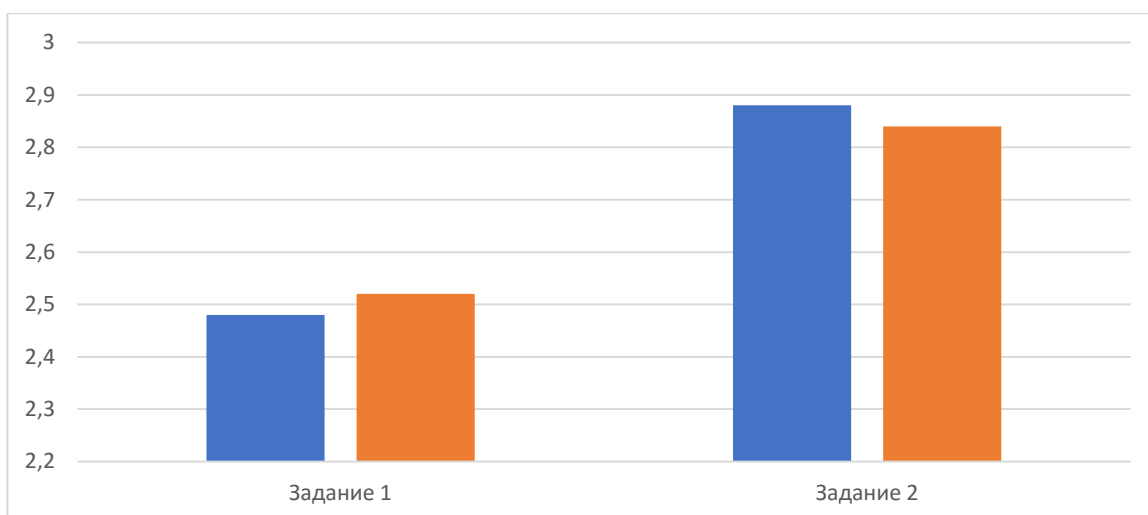


Рисунок 9 – Эффективность выполнения заданий на аудирование на констатирующем этапе, в ср. зн.

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на констатирующем этапе исследования обнаружены средние показатели качества выполнения задания на детальное понимание текста (хср = 2,48 в ЭГ и 2,52 в КГ), и удовлетворительные показатели качества выполнения задания на общее понимание содержания текста (хср = 2,88 в ЭГ и 2,84 в КГ). Отсюда видно, что навык аудирования в целом сформирован на среднем уровне, однако, что касается детального понимания фактов, которые студенты воспринимают на слух, большинство не способны установить правильное понимание слышимого текста. Представим обобщенные результаты по итогам выполнения пробы на оценку уровня сформированности навыка аудирования (см. рис.10):

Рисунок 10 – Особенности сформированности навыка аудирования среди студентов на констатирующем этапе, в %

Уровни	ЭГ		КГ	
	Процентный показатель	Количественный показатель	Процентный показатель	Количественный показатель
1. Хороший уровень	8%	2 человека	12%	3 человека
2. Средний уровень	40%	10 человек	36%	9 человек
3. Низкий уровень	52%	13 человек	52%	13 человек

Продемонстрируем полученные показатели в виде рисунка (см. рис. 11):

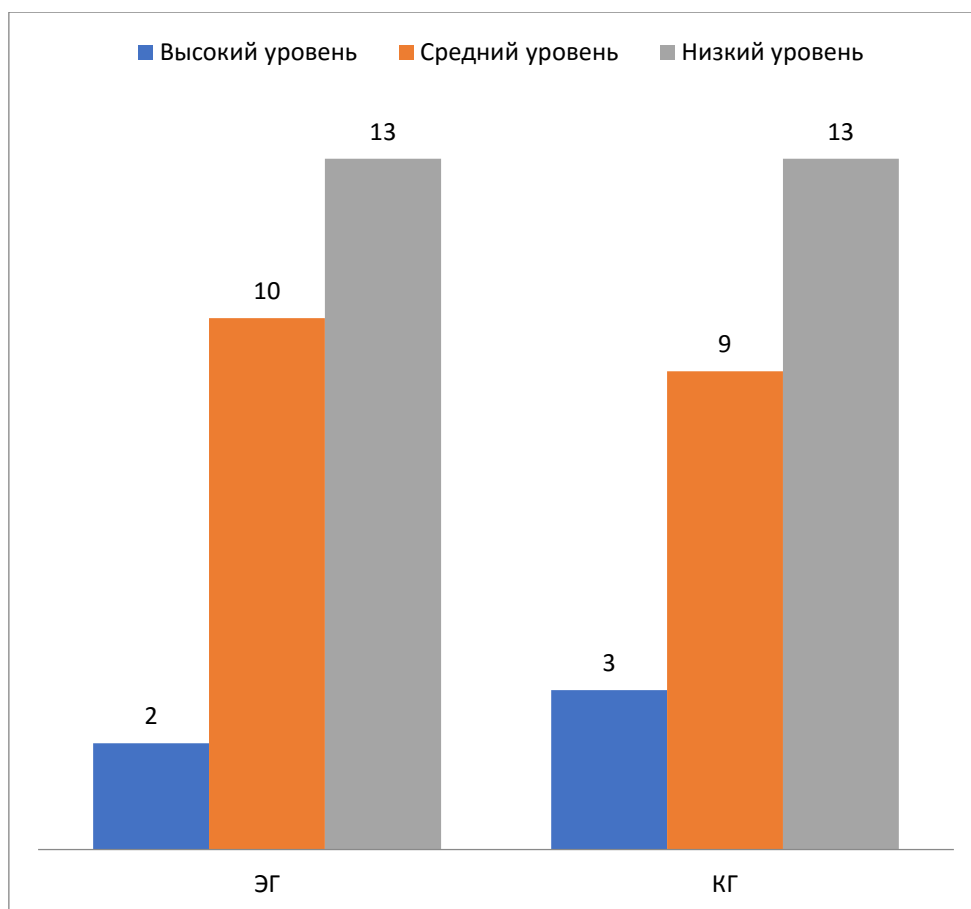


Рисунок 11 – Особенности сформированности навыка аудирования на констатирующем этапе, в %

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на констатирующем этапе исследования в ЭГ и КГ обнаружен преобладающий низкий уровень в отношении показателей сформированности навыка аудирования среди большинства студентов. Это означает, что большинство не способно понимать содержание текста, слышимого без подкрепления наглядностью или текстом. Также достаточно многочисленной является подгруппа студентов со средним уровнем сформированности навыка аудирования: они склонны уловить общее содержание текста на слух, но в недостаточной степени владеют способностью детального понимания текста. Студенты, имеющие хороший уровень развитости аудирования, представлены в меньшинстве, а студентов, имеющих высокий уровень сформированности навыка аудирования, на констатирующем этапе обнаружено не было.

Охарактеризуем особенности развитости навыка чтения среди студентов на констатирующем этапе исследования. Для начала опишем результативность выполнения заданий на оценку уровня развитости навыка чтения среди студентов в средних значениях (см. рис. 12):

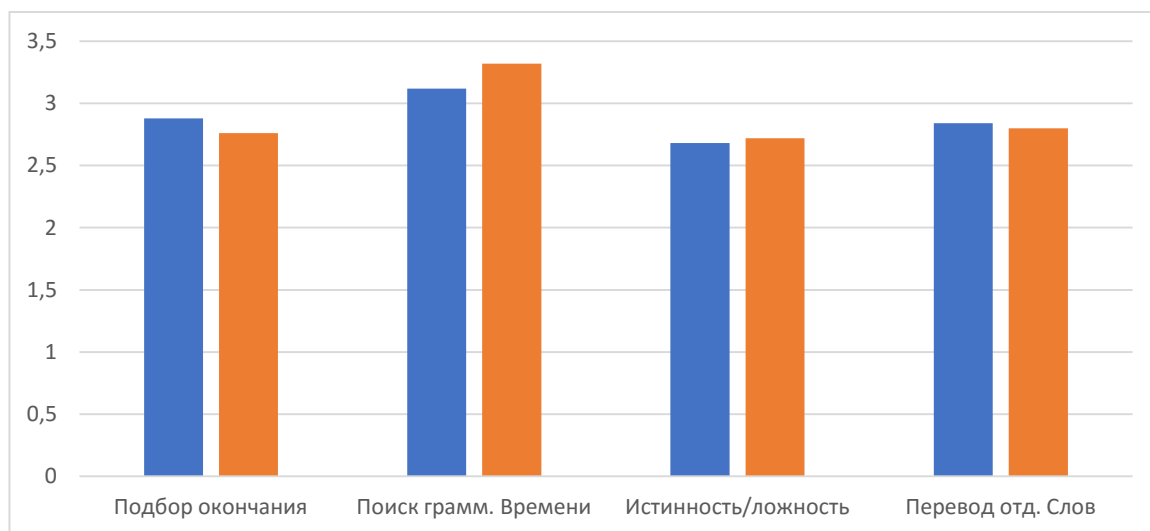


Рисунок 12 – Эффективность выполнения заданий на оценку уровня чтения на констатирующем этапе, в ср. зн.

Насколько позволяет определить приведенный выше рисунок, на констатирующем этапе исследования обнаружен удовлетворительный уровень развитости грамматического навыка. В ЭГ поиск грамматического времени (хср = 3,12), а также подбор окончания слова (хср = 2,88) являются наиболее эффективно выполненными заданиями. Также в достаточной степени выражен лексический навык поиска и перевода отдельных слов (хср = 2,8). Тем не менее, осмысление наиболее значимых фактов в тексте, которые необходимо определить как истинные или ложные в задании выражено на низком уровне (хср = 2,68).

В КГ поиск грамматического времени (хср = 3,32), а также подбор и перевод отдельных слов (хср = 2,88) являются наиболее эффективно выполненными заданиями. Также в достаточной степени выражен лексический навык подбора окончания (хср = 2,76). Осмысление наиболее значимых фактов в тексте, которые необходимо определить как истинные или ложные в задании выражено на относительно низком уровне (хср = 2,72).

Охарактеризуем обобщенные показатели сформированности навыка чтения на констатирующем этапе исследования среди студентов неязыкового факультета (см. рис.13):

Уровни	ЭГ		КГ	
	Процентный показатель	Количественный показатель	Процентный показатель	Количественный показатель
1. Хороший уровень	4%	1 человек	8%	2
2. Средний уровень	68%	17 человек	60%	15
3. Низкий уровень	28%	7 человек	32%	8

Рисунок 13 – Особенности сформированности навыка чтения среди студентов на констатирующем этапе, в %

Продемонстрируем полученные показатели в виде рисунка (см. рис. 14):

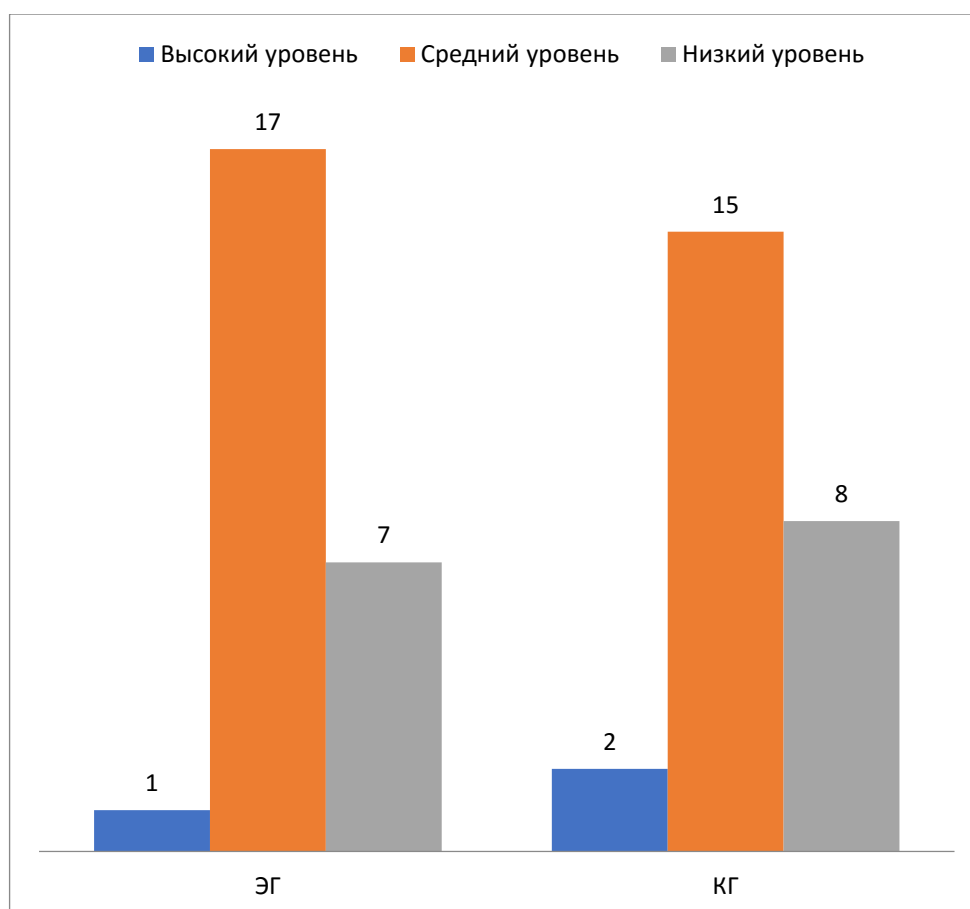


Рисунок 14 – Особенности сформированности навыка чтения на констатирующем этапе, в %

Как видно из представленного выше рисунка, на констатирующем этапе исследования в ЭГ и КГ наиболее выражен средний уровень развитости навыка чтения: студенты имеют представление о лексико-грамматической системе английского языка, но в недостаточной степени способны эффективно использовать данные знания в условиях решения заданий. Также достаточно многочисленной является подгруппа студентов с низким уровнем развитости навыка чтения. Студенты с хорошим уровнем навыка чтения представлены в меньшинстве, студентов с высокими показателями в данном отношении обнаружены на констатирующем этапе исследования не были.

Охарактеризуем особенности навыка письма на констатирующем этапе исследования среди студентов в соответствии с шкалами, представим их в средних значениях (см. рис. 15):

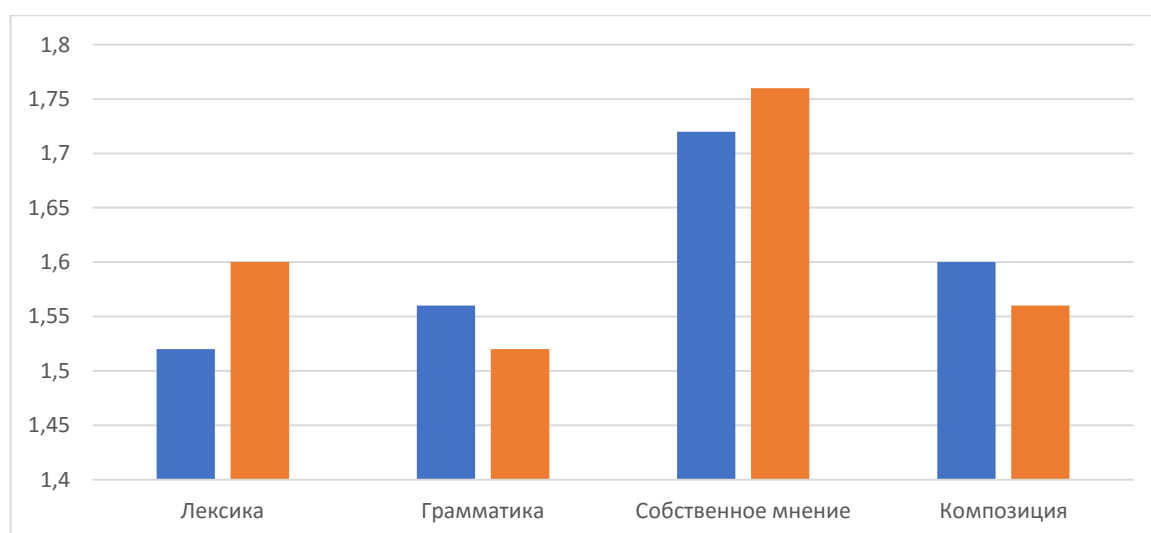


Рисунок 152 – Показатели навыка письма в соответствии со шкалами на констатирующем этапе исследования, в %

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на констатирующем этапе исследования обнаружены низкие показатели в отношении лексико-грамматической оформленности эссе большинства студентов: в ЭГ лексическая правильность является низкой (хср = 1,52), так же, как и грамматическая правильность (хср = 1,56). Тем не менее, студенты способны выразить собственную мысль и идею в тексте (хср = 1,72). Композиционная оформленность текста также представлена на удовлетворительном уровне (хср = 1,6).

В КГ наиболее низка оценка грамматической правильности ($x_{ср} = 1,52$), на низком уровне находится композиционная оформленность текста ($x_{ср} = 1,56$). В этой группе также студенты способны выразить собственную мысль и идею в тексте ($x_{ср} = 1,72$). Лексическая правильность текста также представлена на удовлетворительном уровне ($x_{ср} = 1,6$).

Это означает, что студенты на констатирующем этапе исследования способны посредством текста выразить собственную мысль, но пониманию текста мешают множественные лексико-грамматические ошибки.

Представим обобщенный результат уровня сформированности письменной речи среди испытуемых на констатирующем этапе исследования (см. рис.16):

Рисунок 16 – Особенности сформированности навыка письма среди студентов на констатирующем этапе, в %

Уровни	ЭГ		КГ	
	Процентный показатель	Количественный показатель	Процентный показатель	Количественный показатель
1. Высокий уровень	8%	2 человека	12%	3 человека
2. Хороший уровень	28%	7 человек	24%	6 человек
3. Средний уровень	44%	11 человек	40%	10 человек
34. Низкий уровень	20%	5 человек	24%	6 человек

Рисунок 3 – Особенности сформированности навыка письма среди студентов на констатирующем этапе, в %

Продемонстрируем полученные показатели в виде рисунка (см. рис. 17):

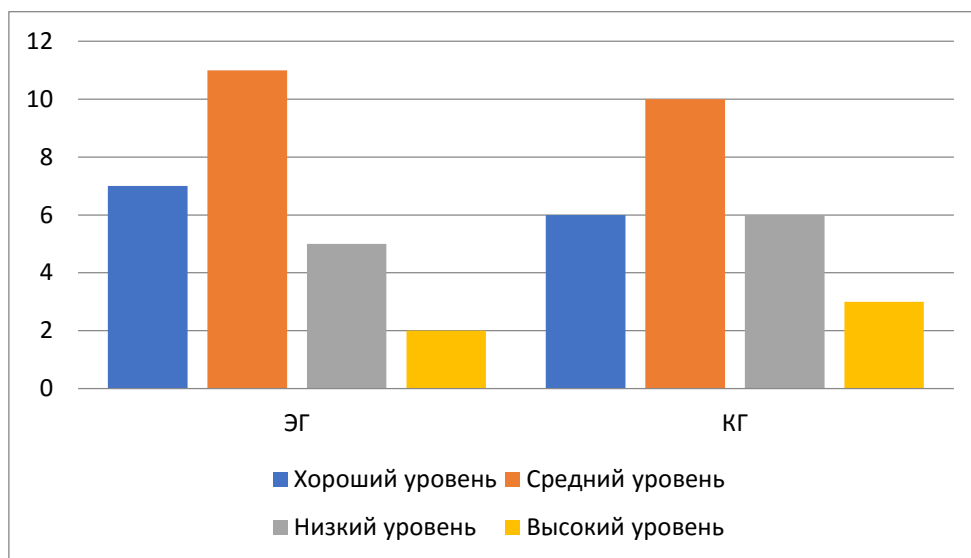


Рисунок 4 – Особенности сформированности навыка письма среди студентов на констатирующем этапе, в %

Особенности сформированности навыка письма на констатирующем этапе, в %

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на констатирующем этапе исследования обнаружен наиболее преобладающий средний уровень, а также хороший уровень развитости письменной речи среди большинства студентов. Это означает, что большинство испытуемых на констатирующем этапе способны выразить собственную мысль посредством письменной речи, однако допускают достаточно большое количество лексико-грамматических неточностей. Также достаточно многочисленной является подгруппа испытуемых с низким уровнем. Студенты с высоким уровнем на констатирующем этапе исследования представлены в меньшинстве.

Таким образом, было определено, что на констатирующем этапе исследования были обнаружены средние и низкие показатели сформированности лексико-грамматического навыка среди студентов неязыковых специальностей. Наиболее всего недостаток сформированности данного навыка обнаруживается в активных видах речевой деятельности: в

говорении и аудировании. В данном случае, студенты испытывают сложности в установлении понимания слышимого иноязычного текста, а также допускают большое количество лексико-грамматических ошибок при представлении собственного высказывания. Пассивные виды речевой деятельности сформированы на удовлетворительном уровне: студенты способны установить общее понимание письменного текста, а также способны выразить собственное мнение посредством письма. Тем не менее, в данных видах деятельности они также склонны допускать достаточно большое количество ошибок.

2.2. Обоснование методики использования метода геймификации для повышения уровня владения лексико-грамматическим навыком среди студентов неязыковых факультетов

Целью формирующего этапа исследования было разработка и апробация методики использования метода геймификации для повышения уровня владения лексико-грамматическим навыком среди студентов неязыковых факультетов. Представим характеристику содержания данной методики.

В методику входят следующие разделы работы (см. рис. 18):



Рисунок 5 – Комплекс видов игр для использования в рамках метода геймификации с целью повышения уровня владения лексико-грамматическим навыком

Всего было проведено 25 занятий по темам: Спорт, Путешествия, Погода, Театр и кино, СМИ, Увлечения, Покупки, Музеи, Закон и порядок.

В п. 1.2. мы выделили педагогические условия формирования лексико-грамматического навыка:

- компетентностный подход;
- коммуникативно-ориентированное обучение;
- использование информационно-образовательных технологий;
- аутентификация иноязычного общения;
- использование геймификации в образовании.

Проанализируем виды и способы использования игр, которые вошли в структуру методики на формирующем этапе исследования.

1. Использование интерактивных игр.

2. Отработка поискового чтения с использованием интерактивных методов.

Данный раздел также является одним из основных в методике повышения уровня владения лексико-грамматическими навыками посредством использования метода геймификации. В числе выделенных игр, которые могут быть использованы для повышения уровня владения лексико-грамматическим навыком, являются следующие интерактивные формы работы с иноязычным материалом:

- использование ИКТ;
- групповая работа, конкурсы на скорость;
- наглядно-действенный и наглядно-образный методы;
- групповое обсуждение прочитанного;
- творческая деятельность студентов.

Коммуникативно-ориентированный принцип является ведущим в использовании метода геймификации для повышения уровня владения лексико-грамматическим навыком студентов. В аудитории организуется беседа на тему «Weather». После обсуждения была выделена тема «Seasons of the year». На интерактивной доске представляется облако тэгов, в которых присутствуют разнообразные англоязычные слова. Мы просили студентов прочитать слова на английском языке, входящие в облако тэгов, а затем выделить из них те, которые могли бы входить в данную тематику. Далее мы работали с интерактивной доской, а студенты – в своих тетрадях. Студенты искали и называли те слова, которые, на их взгляд, входили в выделенную тему. Вскоре на доске получалась кластерная система слов и выражений, объединенная одной тематикой (см. рис. 19):

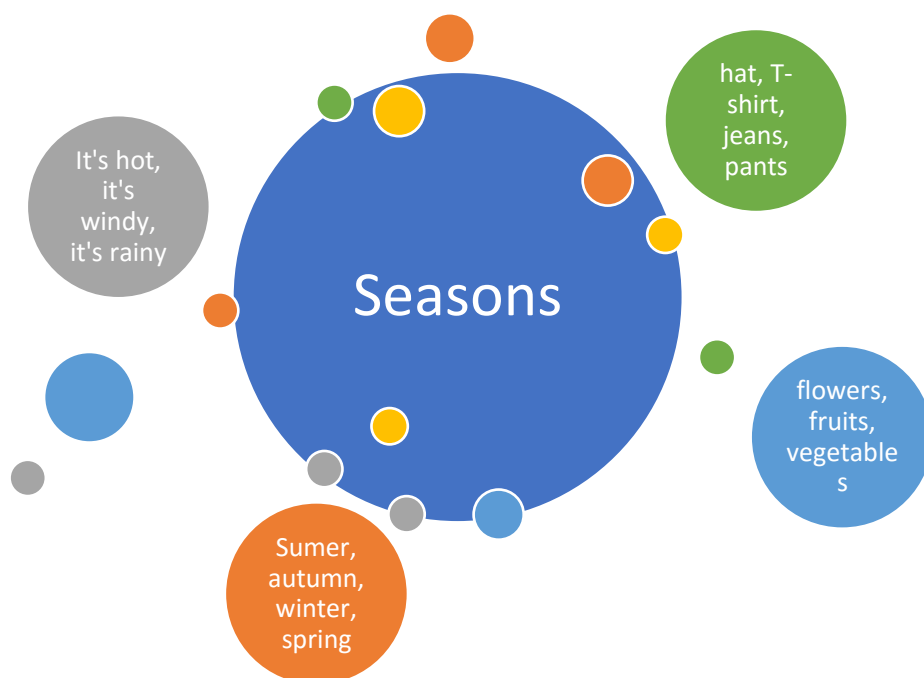


Рисунок 19 – Образец кластер-схемы на предварительном этапе подготовки к прочтению текста «Seasons»

Затем происходило первичное чтение текста. Были розданы индивидуальные карточки с текстом и выделено время для самостоятельного чтения (до 8-10 минут). Содержание текста представлено ниже:

Seasons

There are four seasons in a year: autumn, winter, spring and summer. In autumn it is rainy. I wear a coat. In winter it is snowy. I wear a hat. In spring it is not cold. I don't wear a coat. In summer it is hot. I wear a T-shirt. Many flowers, fruits and vegetables grow in summer and in autumn.

Для того, чтобы проверить правильность своего прогноза перед чтением текста, студенты обращались к кластер-схеме в своей тетради и отмечали те слова, которые присутствовали в ней перед чтением. Методом вопросов и ответов мы узнавали, насколько удалось студентам верно приблизиться к значению слова, сколько слов они верно предположили на начальном этапе работы. В соответствии с ответами студентов мы выделяли на интерактивной доске те слова, которые были верно употреблены в тексте.

Вначале мы задавали общие вопросы по содержанию текста, а затем демонстрировали «неправильные» иллюстрации к тексту. Студентам необходимо было внести свои корректировки. Студенты, с опорой на текст, исправляли допущенные ошибки, формируя вариант приведенного текста на интерактивной доске.

После этого мы просили разбить текст на смысловые разделы и озаглавить их, используя интерактивные иллюстрации на интерактивной доске. Студенты по желанию выходили к доске и преобразовали текст.

2. Использование визуальных игр.

Одним из наиболее эффективных способов при повышении уровня владения лексико-грамматическим навыком является составление схемы или плана текста с выделением наиболее значимой информации. С этой целью в рамках методики мы использовали такой вид деятельности как визуальная игра на составление блок-схемы.

Работа организуется в соответствии со следующими условиями: студенты получают текст и читают его два раза. Первый раз – ознакомительный, необходимо уловить основное содержание текста. Второй раз – поисковое чтение в соответствии с конкретными вопросами, зафиксированными преподавателем. После отбора необходимого материала студенты составляют блок-схему, выделяя ключевые смысловые опоры и подкрепляя их краткой информацией из текста. Таким образом, происходит составление наглядного плана или схемы текста, где студенты фиксируют основное содержание и одновременно учатся отбирать только основную информацию.

К примеру, на практике происходила работа с текстом «Ann and her family». Стимульными вопросами, отвечая на которые, студенты отбирали необходимую информацию из текста и помещали ее в блок-схему, были:

1. Where does Ann live?
2. What are Ann's parents?
3. What's Ann's sister's name? How old is she?
4. Where do Ann's grandparents live?

5. Does Ann have any animals? What is it's name?

Студентам необходимо было ответить на поставленные вопросы и внести полученные данные в блок-схему.

Благодаря произведенному выше анализу всего спектра игр на повышение уровня владения лексико-грамматическим навыком среди студентов, мы пришли к выводу, что весь комплекс игр на повышение уровня владения лексико-грамматическим навыком включает в себя следующие уровни:

- уровень работы с отдельным словом;
- уровень работы с отдельной фразой, предложением;
- уровень работы с текстом и его частями;
- уровень работы с партнером по общению

Основной этап для развития лексико-грамматического навыка среди студентов неязыкового факультета – уметь быстро и легко читать и произносить в слух буквы, сличать на их основе слова, а затем понимать значение слова, и на основании данного учения осуществлять поиск информации и обмениваться ей с партнером по общению.

Таким образом, основная цель в использовании игр для повышения уровня сформированности лексико-грамматического навыка у студентов неязыковых факультетов: научить быстро и легко различать буквы, правильно их произносить, сличать и понимать значение слова.

Для пропедевтического этапа, в рамках которого основная работа была ориентирована на студентов с низкими уровнями сформированности лексико-грамматического навыка, мы рекомендуем использование следующих видов заданий по закреплению навыка сличения англоязычных букв:

1. Закрепление чтения отдельных букв. Игра «Guess a letter!»

Введение данной игры в урок требует интерактивной доски. Преподаватель демонстрирует на интерактивной доске несколько изображений животных и вещей, а внизу их названия с опущенной первой буквой. В верхнем регистре доски находятся вразброс буквы, которые

необходимо подобрать. Преподаватель включает запись диктора, произносящего по одному слову. Задача студентов - догадаться, какая буква должна стоять в слове. После того, как появляются варианты, студент, ответивший верно, выходит к доске, перетаскивает из верхнего регистра букву к слову и читает слово.

Затем преподаватель предлагает следующее задание с опорой на слова: найти эти же слова в предложениях в нижнем регистре доски. Важным условием здесь является ограничение по времени. Для студентов с низким уровнем сформированности лексико-грамматического навыка максимальная длительность выполнения упражнения: 15-20 секунд, для студентов с удовлетворительным уровнем максимальная длительность - 10-15 секунд, для студентов с высоким/хорошим уровнем - 5-10 секунд. Студентам необходимо осуществить поиск изученных слов в тексте и выделить их в тексте, а затем прочитать и перевести.

Возможно усложнение упражнения при учении единственного/множественного числа, когда в изначальном варианте дается существительное в единственном числе, а в тексте – во множественном (для студентов с низкими показателями лексико-грамматического навыка), приводится глагол в инфинитиве, а в тексте – уже в измененной форме (для студентов с повышенными уровнями сформированности лексико-грамматического навыка).

2. Расширение словарного запаса англоязычных слов.

Здесь мы рекомендуем использование игры «Funny cards» с опорой на зрительную наглядность (ребус). Данное упражнение необходимо проводить в обязательном порядке для студентов со всеми уровнями сформированности лексико-грамматического навыка. Повторение этого упражнения возможно в случае, если существует необходимость повторения пройденного материала: например, в качестве подготовительной зарядки. Студенты получают индивидуальные карточки, в которых написано по 3 словосочетания, каждое слово подразделено на слоги. Внизу под словосочетаниями приведен ребус:

изображены те животные и предметы, которые называются в словосочетаниях. В верхнем регистре карточек приведены таблицы сочетаний букв и их правильного произношения. Студентам предлагается прочитать по слогам слова с опорой на карточку, а затем, основываясь на ребусе, попытаться перевести словосочетание. По итогам верно выполненного задания преподаватель демонстрирует на смарт-доске краткий короткометражный мультфильм «I like English letters» на отработку произношения отдельных слогов.

3. Закрепление поиска отдельного слова в тексте/в речи.

Студенты делятся на две команды. Преподаватель раздает им комплекты карточек с записанными на них словами. На интерактивной доске представлены два комплекта картинок, каждая из них в соответствии с полученными карточками. Студентам дается время на работу в группе: им необходимо прочитать все слова и подобрать к ним карточки на мультимедийной доске. После того, как время на выполнение задания истекло, студенты выбирают спикера, который будет работать у доски. Два студента размещают изображения в соответствии с последовательностью слов в карточке и последовательно читают каждое.

Затем происходит закрепление непосредственно навыка поиска слова в предложении: преподаватель представляет на доске объемный текст, в котором представлены слова, имеющиеся на карточке. Требуется по истечении ограниченного временного промежутка подсчитать, сколько раз встречается слово, которое есть у студента на карточке. Для студентов с низкими показателями сформированности лексико-грамматического навыка время на выполнение упражнения: до 40 секунд, для студентов с удовлетворительными показателями: до 30 секунд, для студентов с высокими/хорошими показателями: до 20 секунд. После этого преподаватель задает вопрос: «How many words have you found?». Используя англоязычные числительные, студенты представляют свои результаты.

3. Использование слуховых игр.

Предлагается провести игру «Active Bingo». Данная игра может осуществляться в двух вариантах: упрощенном на начальном этапе работы с повышением уровня владения лексико-грамматического навыка, и усложненном на этапе контроля усвоения навыка. В упрощенном варианте преподаватель делит группу на несколько команд и раздает им карточки, представляющим слова из предложения, которое он будет читать. У каждого студента в группе одна карточка с одним словом из предложения. После знакомства с карточками, преподаватель объясняет: «На доске приведен в текст, в котором есть ваши предложения. Вам необходимо составить предложения из слов, данных на карточке, и найти его в тексте, а затем перевести». По итогам составления предложений та команда, которая быстрее всех завершает задание, кричит «Bingo!». После того, как команда завершила свое задание, они выделяют предложение в тексте, читают его и переводят. После этого происходит чтение всего текста. Для студентов с низкими уровнями развитости лексико-грамматического навыка приемлемо использовать данное упражнение с максимальным числом разбитых предложений от 2-4. Для студентов с более высокими показателями можно расширить предложения, выдав каждой команде по 4 предложения, которые нужно составить и найти в тексте.

4. Ролевые игры.

В данном блоке возможно проведение игры «Word-maker».

Преподаватель делит группу на несколько команд (от 2-4). Ставит следующее задание: группа студентов должна выбрать своего капитана. После того, как капитаны выбраны, преподаватель просит их выйти на несколько минут из аудитории. Пока капитаны не присутствуют в аудитории, преподаватель выдает участникам команд маски с изображением персонифицированных букв, а также карточку-памятку с тем, как они читаются в различных словах. Капитаны приглашаются в аудиторию. Преподаватель выводит на интерактивной доске следующие слова: *house, cat, ape, boy, girl, shirt, book* (количество слов можно увеличить в зависимости от

участвующих студентов). Преподаватель задает ситуацию: «Создатель Слов пришел к нам в *дом*. Много-много штучек в нем. Вот и *кошка*, и *футболка*. Вот и *книжка*, вот *девчонка*. Вот и *обезьяна* здесь. Шум и гомон, что не снести».

Создателям слов необходимо организовать работу над формированием из студентов, носящих на себе маски с буквами, цельные английские слова. После того, как составители слов формируют существительные, приведенные на доске. Студенты в порядке очереди называют свою букву, а также читают приведенные на карточках слова. Создатели слов по очереди читают получившиеся существительные. По итогам каждого прочитанного слова появляется изображение животного и предмета на мультимедийной доске. Особенность игры состоит в том, что одна и та же буква должна присутствовать в различных словах, поэтому для того, чтобы впоследствии выделенные слова могли быть прочитаны в предложении, студентам нужно будет проявить активность, меняясь местами.

После того, как игра завершена, преподаватель демонстрирует на доске краткий мультипликационный фильм о том, как создатель слов знакомился с обитателями дома. Для повышения грамматического навыка возможно изменение сути игры, в которой вместо отдельных букв раздаются слова, а создателям слов необходимо сформировать разнообразные по своей структуре, грамматическому времени, предложения.

Выделим методические рекомендации по использованию метода геймификации в повышении уровня владения лексико-грамматическими навыками. Среди обучающих игр особое место занимают компьютерные игры, которые позволяет преподавателю задействовать сразу три вида восприятия:

- слуховой;
- визуальный;
- кинетический.

Однако, большинство компьютерных игр, наряду со своими многочисленными достоинствами, ввиду их общего характера, обладают и

рядом недостатков. Так применение их на конкретных уроках не всегда целесообразно, поскольку для достижения результата преподавателю довольно часто необходимы только отдельные элементы, а не вся игра в целом.

Для наглядного примера использования компьютерных игр в образовательном процессе, связанном с овладением иноязычной речевой деятельностью, нами предлагаются игры, соответствующие требованиям Государственного образовательного стандарта, подходящие для самых искушенных пользователей.

В первую очередь, следует упомянуть игры, которые созданы в программе Flash с использованием Action Script 2.0. Их можно скачать с сайта onestopenglish.com, записать на флешку и проиграть в аудитории в случае, если в ВУЗе отсутствует достаточная база персональных компьютеров для студентов. Именно этот подход был использован нами в момент апробации методики с использованием компьютерных игр.

Например, лексическая игра Word Chain (Цепь из слов). Игра подходит для студентов всех уровней владения лексико-грамматическим навыком. В данной игре необходимо составлять словарные цепи – меняя одну букву в слове, чтобы получилось другое слово. При этом данное слово сначала состоит из 4 букв, а к концу игры оно может дойти до 8 букв. На все дается определенное время. С каждой правильно измененной буквой начисляются очки, и время на изменение буквы увеличивается. С помощью этой игры можно не только закрепить лексический запас студентов, но также и существенно расширить его.

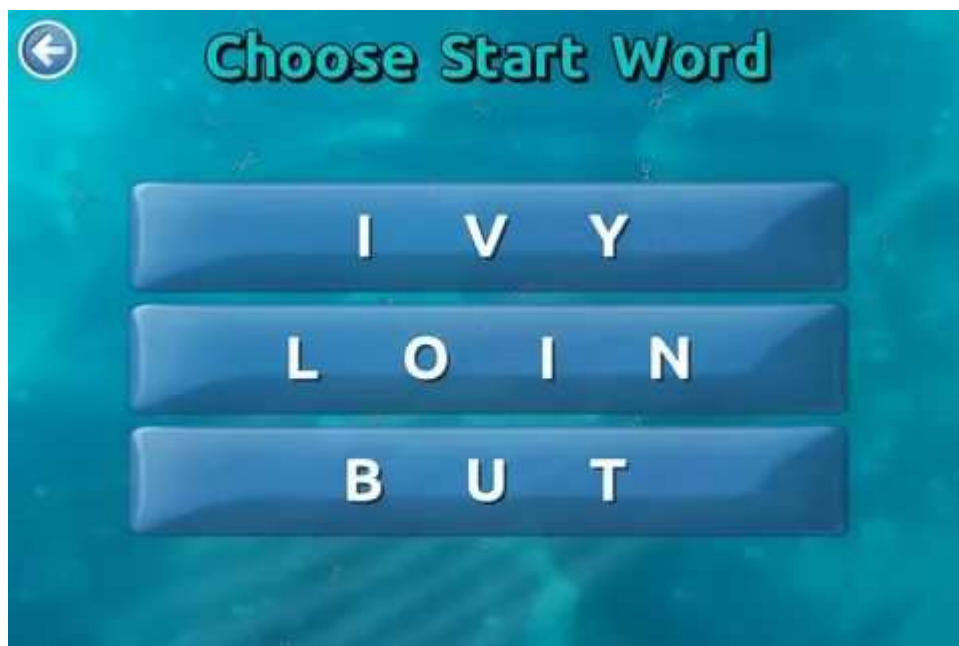


Рисунок 20 – Игра Word Chain (Цепь из слов)

Следующая обучающая игра Trolley Dash (Тележка) подходит как слабым студентам, так и для студентов с удовлетворительными показателями в отношении уровня сформированности лексико-грамматического навыка. Игра направлена на закрепление лексического материала. Сначала на экран выводится список продуктов, который необходимо приобрести, затем покупатель – игрок слышит один предмет из списка, необходимо найти на прилавке данный продукт и выбрать курсором, если предмет выбран правильно, то начисляются очки и предмет оказывается у игрока в корзине, если игрок выбрал неправильный предмет, то есть еще две попытки. При этом учитывается время. С каждым разом игра усложняется. Данную игру можно назвать жизненной, а также практико-ориентированной. В дополнении студенты слышат и воспринимают информацию о продуктах на слух, что дает огромный плюс в развитии у них практических навыков и умений аудирования.



Рисунок 21 – Игра Trolley Dash (Тележка)

Следующая игра закрепляет грамматический материал по теме «Прошедшее время». Игра подходит для студентов с различными уровнями развития лексико-грамматического навыка. Перед игроком на экране проходит животное с табличкой, на которой глагол в первой форме, необходимо за то время, что животное несет табличку, написать вторую форму глагола. Если игрок успевает это сделать, то звери радуются и начисляются очки, если не успевает, то звери расстроены.

Также могут быть предложены и другие формы работы: Обучение с компьютерной поддержкой – Computer – assisted Language Learning (CALL); «мозговой штурм»; «электронная почта»; компьютерное информирование; компьютерное накопление учебного материала; экспертное консультирование; «Беседа» с компьютером; дистанционное обучение.

Компьютерное обучение имеет много неоспоримых преимуществ перед традиционными методами обучения. Наблюдается возможность работать сразу с несколькими компьютерными программами, такими, например, как:

«Английский для всех» из серии обучающих компьютерных программ «Гуру Софт». «Learn to Speak English. The Complete Interactive Course»; «Magic Land». Роботландия («Волшебная страна»); «Professor Higgins» («Профессор Хиггинс»); «Давайте общаться по-английски»; Учебно-познавательная энциклопедия «Encarta for Kids»; Обучающая компьютерная программа «Triple Play Plus In English»;

Обучающая энциклопедия о жизни Голливудских звёзд «English in Action. All Stars»; «TOEFL Test» (сборник тестов); Сборник рассказов «Love English»; Обучающая программа «Bridge to English (I, II)», и т.д.



Рисунок 22 – «English in Action. All Stars»;

5. Домашние задания.

В качестве домашних заданий студентам предлагалось пройти квесты на английском языке. Право выбора конкретного квеста оставлялось за студентом, однако предлагалось при этом использовать тематику, связанную

с темой занятия. Так, например, по теме «Театр, кино» многие студенты использовали квест «The Puppet Show», также использовались такие квесты, как «Theater of Shadows», «Nightfall Mysteries: Curse of the Opera». При изучении темы «Закон и порядок», использовались квесты с детективными сюжетами (в том числе - по произведениям Эдгара По, Артура Конан Дойла). После прохождения, студенту предлагалось кратко описать сюжет квеста на английском языке.



Рисунок 23 – Квест «The puppet show»

Обучающая компьютерная программа или специально подобранная по теме урока компьютерная игра являются неким тренажером, который организует самостоятельную работу студента, а также управляет ею и создает условия, при которых обучающиеся самостоятельно формируют свои знания. Использование компьютеров на уроках иностранного языка – потребность и веление времени. А если ко всему этому, приплюсовать ещё один важный аспект – это использование компьютерных игр на уроках, которое делает

овладение иностранным языком более занимательным и привлекательным для учащихся, то его изучение становится легче и проще, а главное увлекательнее.

Использование мультимедийных средств помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивающий индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей студентов, их уровня обученности и склонностей. Изучение иностранного языка с помощью компьютерных игр вызывает в настоящее время у учащихся огромный интерес и преподавателям, а также преподавателям следует учитывать этот факт.

Существующие сегодня программы позволяют выводить на экран компьютера учебную информацию в виде текста, звука, видеоизображения, и, конечно, игр. Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу каждого учащегося. Интегрирование обычного занятия с компьютером позволяет преподавателю или преподавателю переложить часть своей рутинной работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его. Подбор обучающих игр и программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей.

Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к учебе, но и дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, а также стимулировать учащихся, предоставляя возможность поощрения правильных решений. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин негативного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала или наличием пробела в знаниях. Именно этот аспект и предусмотрен авторами многих компьютерных обучающих программ, в том числе и компьютерных игр. Студенту предоставляется возможность использовать различные справочные пособия и словари, которые можно вызвать на экран при помощи одного лишь щелчка по мышке. Работая на компьютере, студенты получают возможность довести решение коммуникативно-познавательной задачи до

конца, опираясь на необходимую помощь, а если учесть, что это будет проходить в виде игры, то результат овладения иностранным языком не заставит себя долго ждать.

Таким образом, мы выделили ключевые особенности использования метода геймификации как способа повышения уровня владения лексико-грамматическим навыком среди студентов неязыковых факультетов. Особенности данных игр основываются как на традиционных формах работы (взаимодействие в парах, в группах, в командах, оценка действий ученика), так и на инновационных педагогических технологиях с использованием ИКТ (интерактивные задания на интерактивной доске, работа с микрофоном и шкалой оценивания произношения, краткие видеоролики и т.д.). Работа над повышением уровня владения лексико-грамматическим навыком происходит в неотрывном комплексе с формированием других компетенций в иностранном языке: говорением, аудированием. Благодаря подобному подходу в методике преподавания иностранного языка в ВУЗе возможно не только сформировать мотивационную заинтересованность студентов в подаваемом материале, но также и заложить все основы для формирования в будущем ключевых иноязычных компетенций и наладить межпредметные связи.

2.3. Анализ эффективности выработанной методики

Целью контрольного этапа исследования было определение эффективности выбранной методики использования метода геймификации как средства повышения уровня владения лексико-грамматическими навыками у студентов. С данной целью было осуществлено вторичное изучение уровня сформированности лексико-грамматического навыка среди студентов. Результаты на контрольном этапе исследования представлены в приложении (см. Приложение 2). Охарактеризуем специфику уровня владения видами речевой деятельности по итогам апробации методики.

Для начала охарактеризуем показатели развитости навыка говорения среди студентов дошкольного отделения в средних значениях в соответствии со шкалами до и после внедрения методики (см. рис. 25):

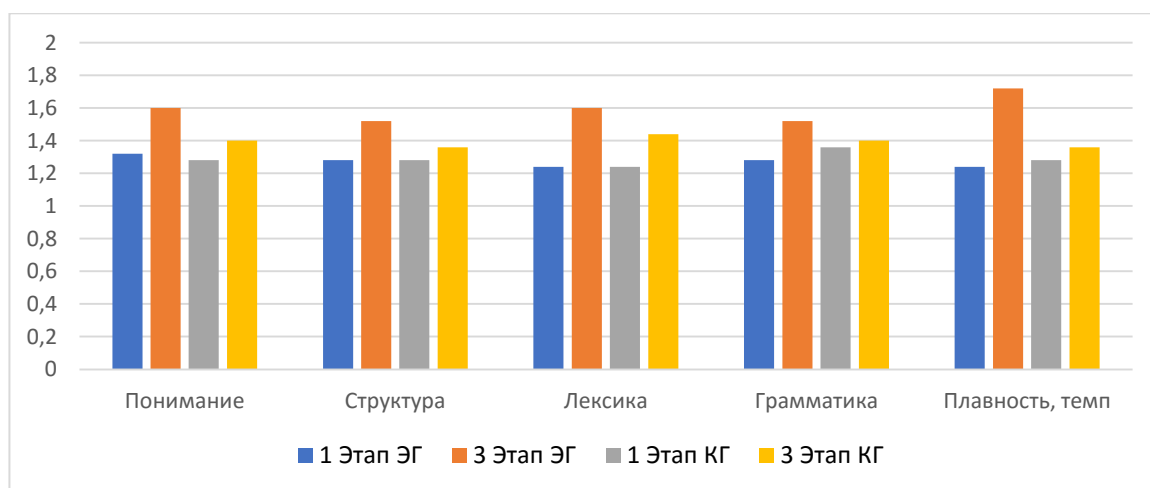


Рисунок 24 – Особенности сформированности навыка говорения на констатирующем и контрольном этапах, в ср. зн.

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на контрольном этапе исследования обнаружена положительная динамика в отношении большинства шкал в оценке уровня развитости навыка говорения. Наиболее высокие показатели характерны для шкалы понимания текста (хср = 1,6), а также для лексического богатства устной речи (хср = 1,6), и для общего темпа и плавности речи (хср = 1,72). Динамика в среднем по шкалам составила 0,32 балла.

В контрольной групп также обнаружена динамика по большинству шкал, однако значительно мене выраженная, наиболее высокие показатели характерны для лексики ($x_{ср}= 1,44$), грамматики и понимания речи ($x_{ср}=1,4$). Динамика в среднем по шкалам составила 0, 1 балла.

Представим обобщенный результат по итогам оценки сформированности навыка говорения среди студентов на констатирующем и контрольном этапах исследования (см. рис.25):

	ЭГ		КГ	
Уровни	Процентны й показатель	Количестве нный показатель	Процентны й показатель	Количестве нный показатель
Констатирующий этап				
1. Высокий уровень	12%	3 человека	16%	4 человека
2. Средний уровень	72%	18 человек	64%	16 человек
3. Низкий уровень	16%	4 человека	20%	5 человек
Контрольный этап				
1. Высокий уровень	68%	17 человека	36%	9 человек
2. Средний уровень	32%	8 человек	56%	14 человек
3. Низкий уровень			8%	2 человека

Рисунок 25 – Особенности сформированности навыка говорения среди студентов на констатирующем и контрольном этапах, в %

Продемонстрируем полученные показатели в виде рисунка (см. рис. 26):

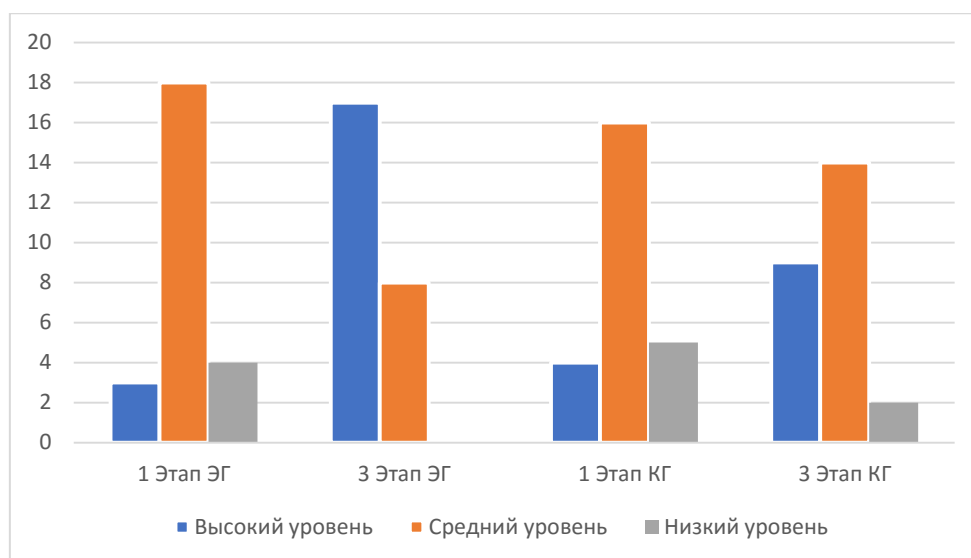


Рисунок 266 – Особенности сформированности навыка говорения на констатирующем и контрольном этапах

Как видно из представленного выше рисунка, на контрольном этапе исследования обнаружена положительная динамика в отношении повышения количества студентов с высоким уровнем сформированности навыка говорения, а также в отношении снижения количества студентов со средними показателями в данном отношении. Студентов с низкими уровнями сформированности навыка говорения обнаружено на контрольном этапе не было. Это означает, что полученные показатели на контрольном этапе исследования указывают на эффективность метода геймификации в проблемах повышения уровня владения лексико-грамматическим навыком в устной речи студентов.

На контрольном этапе сдвиги оказались значительно менее выраженными. На контрольном этапе лишь часть студентов проявила высокий уровень, в большинстве случаев был выявлен средний уровень сформированности навыка говорения.

Для подтверждения истинности гипотезы оценим статистическую значимость полученных результатов, рассчитав Т-критерий Стьюдента (см. рис. 27):

Показатели	ЭГ 3 этап	КГ 3 этап	T-критерий
Понимание	1,6	1,4	0,02 значимо при $p \leq 0,05$
Структура	1,52	1,36	0,04 значимо при $p \leq 0,05$
Лексика	1,6	1,44	0,03 значимо при $p \leq 0,05$
Грамматика	1,52	1,4	0,02 значимо при $p \leq 0,05$
Плавность, темп	1,72	1,36	0,01 значимо при $p \leq 0,05$
Общий уровень	7,96	6,96	0,05 значимо при $p \leq 0,05$

Рисунок 27 – Статистическая значимость различий навыков в ЭГ и КГ на 3 этапе внедрения методики, в ср. зн.

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше расчет T-критерия Стьюдента, статистической значимости достигают различия по всем показателям уровня сформированности навыка говорения В ЭГ и КГ на контрольном этапе исследования. Это означает, что метод геймификации положительно сказывается на развитие лексико-грамматического навыка в устной речи.

Охарактеризуем специфику развитости навыка аудирования на констатирующем и контрольном этапах исследования. Для начала охарактеризуем эффективность выполнения двух заданий по итогам прослушивания текста в средних значениях (см. рис. 28):

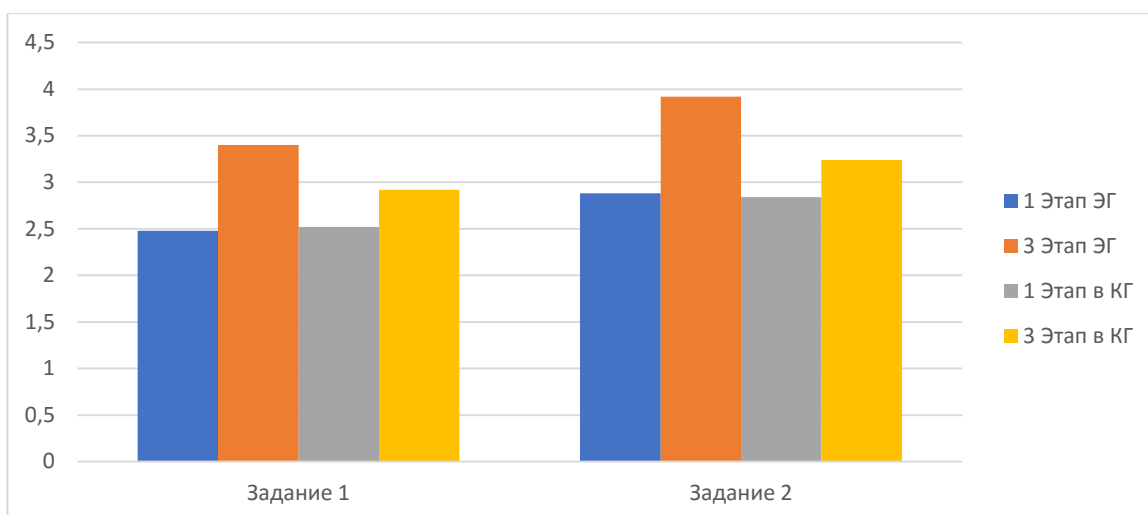


Рисунок 78 – Эффективность выполнения заданий на аудирование на констатирующем и контрольном этапах, в ср. зн.

Как видно из представленного выше рисунка, на контрольном этапе исследования обнаружена положительная динамика также в отношении эффективности выполнения заданий на оценку владения навыком аудирования в ЭГ и КГ. В ЭГ студенты эффективно справились как с заданием на оценку детального распознавания фактов в иноязычной речи, воспринимаемой на слух, так и на оценку целостного понимания текста. В КГ отмечена незначительная положительная динамика.

Представим обобщенные результаты по итогам выполнения пробы на оценку уровня сформированности навыка аудирования (см. рис.30):

Уровни	Процентны й показатель	Количестве нный показатель	Процентны й показатель	Количестве нный показатель
Констатирующий этап				
1. Хороший уровень	8%	2 человека	12%	3 человека
2. Средний уровень	40%	10 человек	36%	9 человек
3. Низкий уровень	52%	13 человек	52%	13 человек
Контрольный этап				
1. Высокий уровень	8%	2 человека	4%	1 человек
2. Хороший уровень	44%	11 человек	20%	5 человек
3. Средний уровень	48%	12 человек	52%	13 человек
4. Низкий уровень			24%	6 человек

Рисунок 29– Особенности сформированности навыка аудирования среди студентов на констатирующем и контрольном этапах, в %

Продемонстрируем полученные показатели в виде рисунка (см. рис. 30):

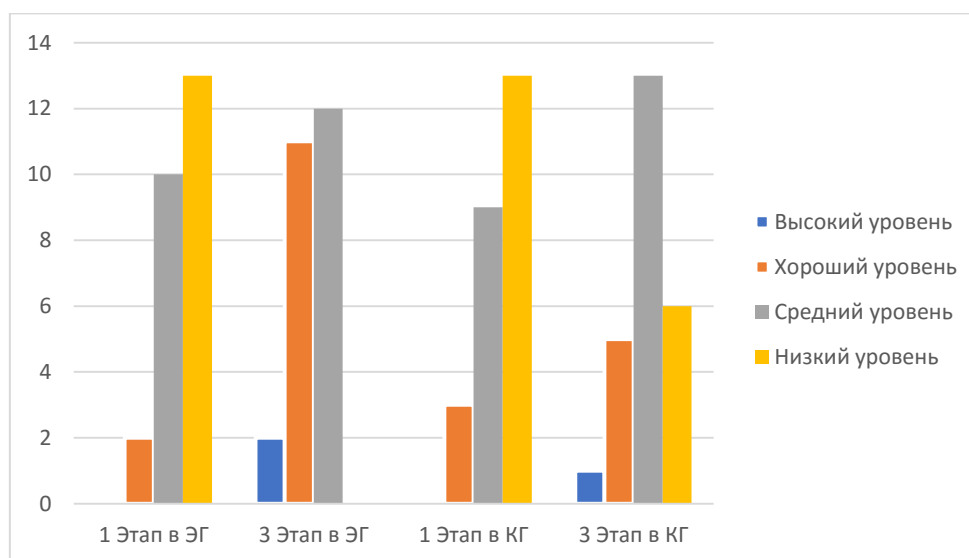


Рисунок 30 – Особенности сформированности навыка аудирования на констатирующем и контрольном этапах

Как видно из рисунка, представленного выше, на контрольном этапе исследования в ЭГ обнаружена положительная динамика в отношении показателей высокого уровня развитости аудирования, а также хорошего

уровня развитости данного вида речевой деятельности. Показатели среднего уровня, тем не менее, превышают показатели среднего уровня на констатирующем этапе. Студентов с низким уровнем сформированности навыка аудирования на контрольном этапе исследования обнаружено не было. Это говорит о том, что методика является эффективной, но для достижения более качественных результатов требуется увеличение длительности формирующего этапа исследования до нескольких лет.

В КГ отмечается уменьшение доли студентов, находящихся на низком уровне, однако динамика высокого и хорошего уровня при этом незначительна.

Для оценки истинности гипотезы осуществим расчет Т-критерия Стьюдента (см. рис.31):

Показатель	1 этап	3 этап	Т-критерий Стьюдента
Задание 1	3,4	2,92	0,03 значимо при $p \leq 0,05$
Задание 2	3,92	3,24	0,04 значимо при $p \leq 0,05$

Рисунок 31 – Расчет достоверности полученных эмпирических значений

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на контрольном этапе исследования эффективность выполненных заданий в ЭГ значительной степени повысилась не только в сравнении с констатирующим этапом, но и в сравнении с показателями КГ на контрольном этапе. Следовательно, разработанная и апробированная методика положительно сказывается на повышение уровня владения лексико-грамматическими навыками в процессе аудирования.

Охарактеризуем особенности развитости навыка чтения среди студентов на контрольном этапе исследования. Для начала опишем результативность

выполнения заданий на оценку уровня развитости навыка чтения среди студентов в средних значениях (см. рис. 32):

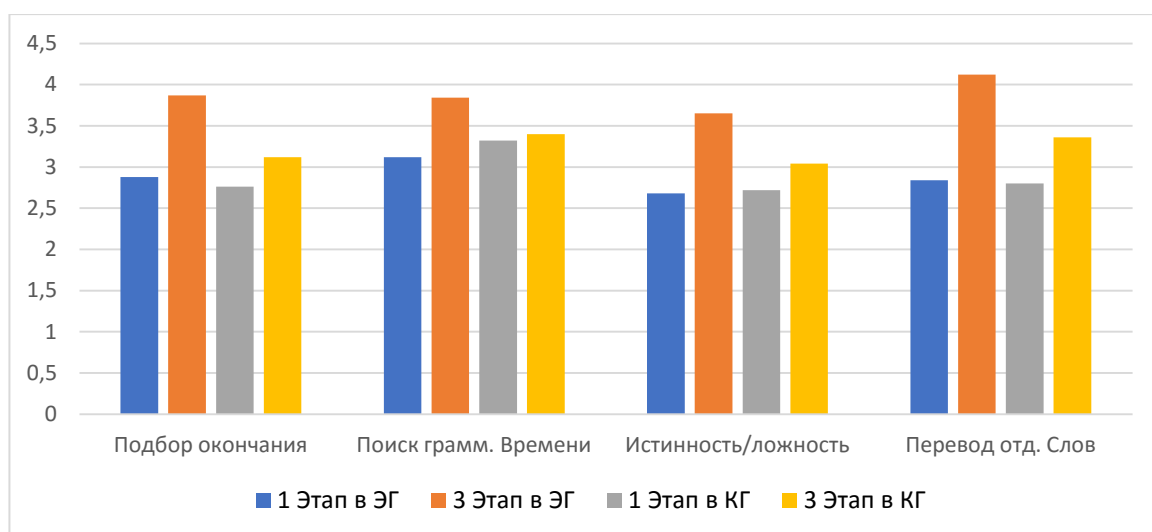


Рисунок 32 – Эффективность выполнения заданий на оценку уровня чтения на констатирующем и контрольном этапах, в ср. зн.

Как видно из представленного выше рисунка, на контрольном этапе исследования обнаружена положительная динамика в отношении повышения большинства показателей по шкалам. Наиболее качественные результаты были обнаружены по шкале подбора окончания к словам ($x_{ср} = 3,84$), а также определения истинности/ложности высказываний ($x_{ср} = 3,65$) и отдельного перевода слов ($x_{ср} = 4,12$). Обнаруженные показатели указывают на то, что средний балл по группе на контрольном этапе исследования – удовлетворительный.

В контрольной группе наиболее развит навык перевода отдельных слов ($x_{ср}=3,32$), остальные навыки оказались развиты хуже. Общий уровень удовлетворительный, однако прогресс навыков значительно ниже, чем в ЭГ – если средний показатель изменения в ЭГ составил 0,99 балла, то в КГ – 0,33.

Охарактеризуем обобщенные показатели сформированности навыка чтения на контрольном этапе исследования среди студентов неязыкового факультета (см. рис.34):

Уровни	ЭГ		КГ	
	Процентный показатель	Количественный показатель	Процентный показатель	Количественный показатель
Констатирующий этап				
1. Хороший уровень	4%	1 человек	8%	2 человека
2. Средний уровень	68%	17 человек	60%	15 человек
3. Низкий уровень	28%	7 человек	32%	8 человек
Контрольный этап				
1. Высокий уровень	4%	1 человек		
2. Хороший уровень	64%	16 человек	32%	8 человек
3. Средний уровень	32%	8 человек	52%	13 человек
4. низкий уровень			16%	4 человека

Рисунок 33– Особенности сформированности навыка чтения среди студентов на констатирующем и контрольном этапах, в %

Продемонстрируем полученные показатели в виде рисунка (см. рис. 34):

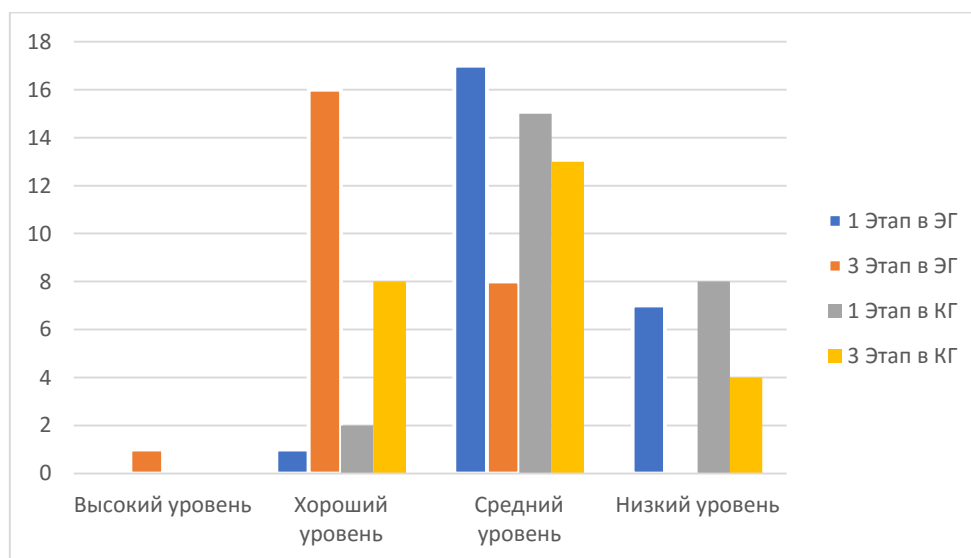


Рисунок 34 – Особенности сформированности навыка чтения на констатирующем и контрольном этапах

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на контрольном этапе исследования обнаружена положительная динамика в

отношении развития навыка чтения среди испытуемых. В ЭГ наиболее качественные показатели обнаружены среди количества студентов с хорошим уровнем развитости навыка чтения, также присутствуют студенты с высокими показателями в данном отношении. В значительной степени снизилась пропорция студентов со средними уровнями в данном отношении.

В КГ обнаружена динамика, проявляющаяся в повышении пропорции студентов с хорошим уровнем и снижении пропорции студентов со средним уровнем.

Для оценки истинности гипотезы осуществим расчет Т-критерия Стьюдента (см. рис.35):

Показатель	ЭГ	КГ	Т-критерий
Подбор окончания	3,87	3,12	0,02 значимо при $p \leq 0,05$
Поиск грамм. времени	3,84	3,4	0,04 значимо при $p \leq 0,05$
Истинность/ложность	3,65	3,04	0,02 значимо при $p \leq 0,05$
Перевод отд. слов	4,12	3,36	0,01 значимо при $p \leq 0,05$

Рисунок 35 – Оценка статистической значимости полученных эмпирических значений

Насколько позволяет определить осуществленный расчет статистической значимости, полученные эмпирические значения в результате организации исследования по заданиям на чтение достигают статистической значимости. Следовательно, методика использования метода геймификации положительно сказывается на развитии навыка чтения при обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку.

Охарактеризуем особенности навыка письма на контрольном этапе исследования среди студентов в соответствии с шкалами, представим их в средних значениях (см. рис. 36):

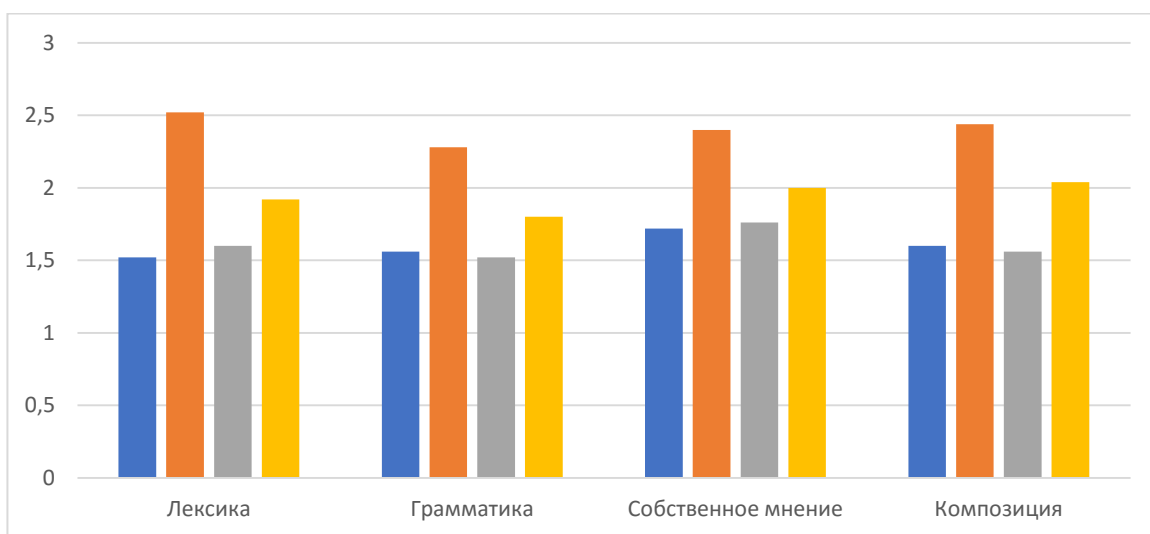


Рисунок 36 – Показатели навыка письма в соответствии со шкалами на констатирующем и контрольном этапах исследования

Как видно из представленного выше рисунка, положительная динамика обнаружена также в отношении большинства шкал по итогам оценки уровня сформированности навыка письма по итогам апробации методики. Наиболее качественные показатели обнаруживаются в отношении шкал лексической грамотности ($\text{хср} = 2,52$), а также выражения собственного мнения ($\text{хср} = 2,4$) и композиционной оформленности текста ($\text{хср} = 2,44$).

В КГ наиболее высокие показатели были достигнуты в части навыка выражения собственного мнения ($\text{хср} = 1,76$)

Представим обобщенный результат уровня сформированности письменной речи среди испытуемых на контрольном этапе исследования (см. рис.37):

Уровни	Процентны й показатель	Количестве нный показатель		
Констатирующий этап				
1. Высокий уровень	8%	2 человека	12%	3 человека
2. Хороший уровень	28%	7 человек	24%	6 человек
3. Средний уровень	44%	11 человек	40%	10 человек
4. Низкий уровень	20%	5 человек	24%	6 человек
Контрольный этап				
1. Высокий уровень	76%	19 человек	32%	8 человек
2. Хороший уровень	16%	4 человек	40%	10 человек
3. Средний уровень	16%	4 человека	16%	4 человека
4. Низкий уровень	4%	1 человек	12%	3 человека

Рисунок 37 – Особенности сформированности навыка письма среди студентов на контрольном этапе, в %

Продемонстрируем полученные показатели в виде рисунка (см. рис. 38):

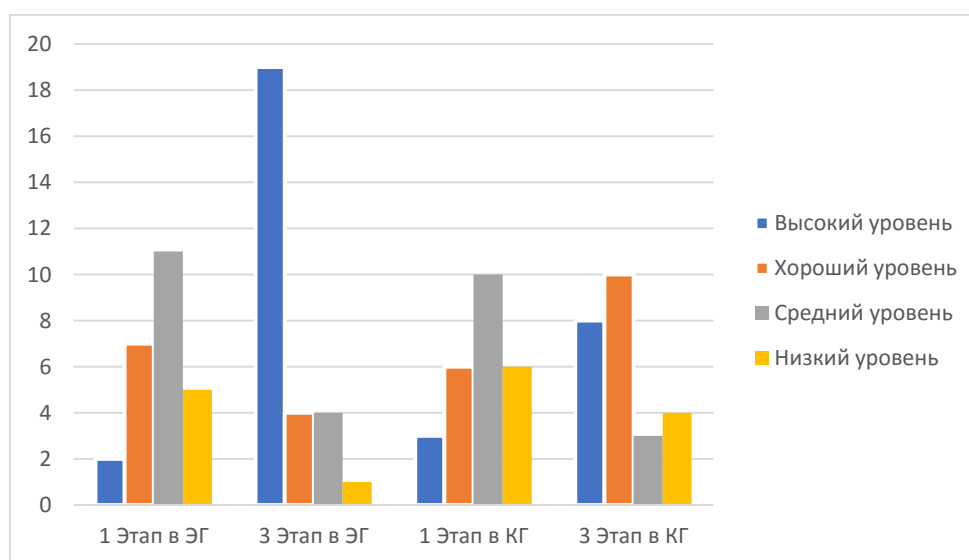


Рис. 38. Особенности сформированности навыка письма на констатирующем и контрольном этапах, в %

Как видно из представленного выше рисунка, на контрольном этапе исследования обнаружена положительная динамика в отношении повышения качества сформированности навыка письма среди большинства студентов. В

ЭГ качественная динамика обнаружена среди студентов с высоким уровнем сформированности навыка письма, а также среди студентов с неудовлетворительными и средними показателями. В КГ отмечается тенденция к повышению пропорции студентов с хорошим уровнем за счёт низкого.

Для оценки истинности гипотезы осуществим расчет Т-критерия Стьюдента по итогам оценки качества выполнения письменного эссе (см. рис. 39):

Показатель	ЭГ	КГ	Т-критерий
Лексика	2,52	1,92	0,01 значимо при $p \leq 0,05$
Грамматика	2,28	1,8	0,01 значимо при $p \leq 0,05$
Собственное мнение	2,4	2	0,02 значимо при $p \leq 0,05$
Композиция	2,44	2,04	0,02 значимо при $p \leq 0,05$
Общий уровень	9,64	7,76	0,01 значимо при $p \leq 0,05$

Рисунок 8 – Статистическая значимость полученных эмпирических значений

Насколько позволяет обнаружить осуществленный расчет Т-критерия Стьюдента, на контрольном этапе исследования обнаружена также положительная динамика и в отношении показателей сформированности навыка письма. Следовательно, выдвинутая гипотеза подтвердила свою эффективность.

Таким образом, на контрольном этапе исследования была обнаружена качественная динамика в отношении показателей сформированности всех видов речевой деятельности среди студентов, принявших участие в апробации методики в ЭГ по сравнению с КГ. Наиболее положительные результаты были

обнаружены в отношении увеличения доли лексической грамотности студентов, а также в отношении повышения общей коммуникативной деятельности студентов. Тем не менее, следует отметить сохранение подгруппы студентов со средними и низкими показателями по итогам внедрения методики. Следовательно, методика является эффективной, но для более качественных результатов требуется увеличение длительности формирующего этапа исследования.

Выводы по главе 2

Завершая исследование в рамках второй главы данной исследовательской работы, можно сформулировать следующие выводы:

- на констатирующем этапе исследования были обнаружены средние и низкие показатели сформированности лексико-грамматического навыка среди студентов неязыковых специальностей. Наиболее всего недостаток сформированности данного навыка обнаруживается в активных видах речевой деятельности: в говорении и аудировании. В данном случае, студенты испытывают сложности в установлении понимания слышимого иноязычного текста, а также допускают большое количество лексико-грамматических ошибок при представлении собственного высказывания. Пассивные виды речевой деятельности сформированы на удовлетворительном уровне: студенты способны установить общее понимание письменного текста, а также способны выразить собственное мнение посредством письма. Тем не менее, в данных видах деятельности они также склонны допускать достаточно большое количество ошибок;

- на формирующем этапе исследования мы выделили ключевые особенности использования метода геймификации как способа повышения уровня владения лексико-грамматическим навыком среди студентов неязыковых факультетов. Особенности данных игр основываются как на традиционных формах работы (взаимодействие в парах, в группах, в командах, оценка действий ученика), так и на инновационных педагогических технологиях с использованием ИКТ (интерактивные задания на компьютере, интерактивной доске и т.д.). Работа над повышением уровня владения лексико-грамматическим навыком происходит в неотрывном комплексе с формированием других компетенций в иностранном языке: говорением, аудированием. Благодаря подобному подходу в методике преподавания иностранного языка в ВУЗе возможно не только сформировать мотивационную заинтересованность студентов в подаваемом материале, но

также и заложить все основы для формирования в будущем ключевых иноязычных компетенций и наладить межпредметные связи;

- на контрольном этапе исследования была обнаружена качественная динамика в отношении показателей сформированности всех видов речевой деятельности среди студентов, принявших участие в апробации методики по сравнению со студентами, обучающимися по стандартным методикам. Наиболее положительные результаты были обнаружены в отношении увеличения доли лексической грамотности студентов, а также в отношении повышения общей коммуникативной деятельности студентов. Тем не менее, следует отметить сохранение подгруппы студентов со средними и низкими показателями по итогам внедрения методики. Следовательно, методика является эффективной, но для более качественных результатов требуется увеличение длительности формирующего этапа исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках выбранной темы данной работы было осуществлено исследование эффективности метода геймификации как фактора повышения уровня владения лексико-грамматическими навыками у студентов неязыковых факультетов. По итогам осуществленного исследования были достигнуты следующие результаты:

Специфика целей обучения лексике и грамматике иностранного языка определяет и сущность лексико-грамматических умений, которые требуется достигать на протяжении всего процесса обучения. К ним относятся умение безошибочного лексического и грамматического оформления речевых высказываний учащихся, при этом, не выпуская из внимания и содержания высказывания, а также умения распознавания учащимися определенных лексико-грамматических явлений не только в речи собеседника, но также при чтении, письме и аудировании. Методика формирования лексико-грамматической компетенции как средства иноязычного общения подразумевает последовательное и поаспектное освоение и реализацию лексического и грамматического навыка от простого построения речевого высказывания на основе аналогии до самостоятельной разработки собственных высказываний в зависимости от заданных условий речевого общения. Особое место в формировании лексико-грамматического навыка занимают игровые упражнения.

Методическая система формирования лексико-грамматического навыка представляет собой организованную структуру целей и задач обучения тому или иному предмету при рассмотрении следующих компонентов: образовательного, развивающего, воспитательного, познавательного. Методическая система преподавания иностранного языка напрямую отражает наиболее актуальные течения и подходы в обучении иностранному языку учащихся в соответствии с выдвигаемыми социальными и государственными заказами. Единство развивающих и воспитательных целей является достижением методики обучения ИЯ XXвека. На современном этапе

обновленными методами в формировании лексико-грамматического навыка считаются: компетентный подход, коммуникативно-ориентированное обучение, использование информационно-образовательных технологий, аутентификация иноязычного общения, использование геймификации в образовании.

В структуре метода геймификации на уроках иностранного языка выделяются, в первую очередь, интерактивные игры с использованием мультимедийных средств, в первую очередь, средств ИКТ, интерактивной доски и Интернета. Подобные дидактические игры позволяют организовывать интерактивное взаимодействие учащихся с информационно-образовательной средой, погружаться в виртуальный мир игры, который для них является уже знакомым и известным, а также одновременно закреплять изучаемые языковые явления в нетрадиционной, привлекательной форме. Использование инновационного подхода к организации дидактических игр удовлетворяет запросы информационно-образовательной среды, а также в значительной степени повышает мотивационную заинтересованность учеников в изучении иностранного языка.

Разработка конспекта с использованием компьютерных игр в практике преподавания иностранного языка по методу геймификации подразумевает традиционный процесс педагогического планирования с обращением к инновационным формам представления учебного материала. Кроме этого, обязательными являются этапы обращения за консультацией и предварительная апробация конспекта, так как компьютерные игры в структуре геймификации образования, как правило, занимают основную часть урока, и, если что-то не удастся запустить, урок окажется неудачным, а ключевые цели занятия достигнуты не будут. Исходя из этого, тщательное планирование и предварительная отработка отобранных компьютерных дидактических игр являются основными разделами технологии применения компьютерных игр в методике преподавания ИЯ.

На констатирующем этапе исследования были обнаружены средние и низкие показатели сформированности лексико-грамматического навыка среди студентов неязыковых специальностей. Наиболее всего недостаток сформированности данного навыка обнаруживается в активных видах речевой деятельности: в говорении и аудировании. В данном случае, студенты испытывают сложности в установлении понимания слышимого иноязычного текста, а также допускают большое количество лексико-грамматических ошибок при представлении собственного высказывания. Пассивные виды речевой деятельности сформированы на удовлетворительном уровне: студенты способны установить общее понимание письменного текста, а также способны выразить собственное мнение посредством письма. Тем не менее, в данных видах деятельности они также склонны допускать достаточно большое количество ошибок.

На формирующем этапе исследования мы выделили ключевые особенности использования метода геймификации как способа повышения уровня владения лексико-грамматическим навыком среди студентов неязыковых факультетов. Особенности данных игр основываются как на традиционных формах работы (взаимодействие в парах, в группах, в командах, оценка действий ученика), так и на инновационных педагогических технологиях с использованием ИКТ (интерактивные задания на интерактивной доске, краткие видеоролики и т.д.). Работа над повышением уровня владения лексико-грамматическим навыком происходит в неотрывном комплексе с формированием других компетенций в иностранном языке: говорением, аудированием. Благодаря подобному подходу в методике преподавания иностранного языка в ВУЗе возможно не только сформировать мотивационную заинтересованность студентов в подаваемом материале, но также и заложить все основы для формирования в будущем ключевых иноязычных компетенций и наладить межпредметные связи.

На контрольном этапе исследования была обнаружена качественная динамика в отношении показателей сформированности всех видов речевой

деятельности среди студентов, принявших участие в апробации методики. Наиболее положительные результаты были обнаружены в отношении увеличения доли лексической грамотности студентов, а также в отношении повышения общей коммуникативной деятельности студентов. Тем не менее, следует отметить сохранение подгруппы студентов со средними и низкими показателями по итогам внедрения методики. Следовательно, методика является эффективной, но для более качественных результатов требуется увеличение длительности формирующего этапа исследования.

Таким образом, можно сделать вывод, что поставленная цель данной исследовательской работы была достигнута, выдвинутая гипотеза подтвердила свою истинность. Апробированная методика обнаружила положительное воздействие на повышение уровня владения лексико-грамматическими навыками среди студентов неязыковых факультетов, и может быть рекомендована для внедрения с учетом выдвинутых методических рекомендаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. - М.: Просвещение, 2012. - 352 с.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Английская лексика в играх. 43 Vocabulary Games. / под ред. Т.И. Предко. М.: Иностранный язык, 2015. – 126 с.
4. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. М: Юрайт, 2014. 284 с.
5. Арефьев Г.И. Групповая форма работы на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. - №5. - 2014. - С.15-17.
6. Ариян М.А. Социально-развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2012. - №10. – С. 2-8.
7. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 2009. – 432 с.
8. Бабанский Ю.К. Выбор методов обучения в средней школе. - М.: Педагогика, 2011. - 176 с.
9. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1995. – 158 с.
10. Бабинская П.К., Практический курс методики преподавания иностранного языка, Минск, «Тетра систем», 2015 – 237 с.
11. Бабкина Н.В. Использование игр и упражнений в учебном процессе // Начальная школа, 2008. №4. С. 23-28.
12. Банникова Л.С. Методика преподавания иностранных языков и технические средства обучения: Часть I. / Л.С. Банникова. - Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2016. - 82 с.

13. Бескултанова Л.А. Использование игровых технологий при обучении иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №3. С. 30-33.
14. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком – Минск: Грамота, 1974. – 231 с.
15. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом, 2012. – №2. – С. 34-41.
16. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М.: Педагогический поиск, 2013. – 256 с.
17. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Наука, 1977. – 288 с.
18. Блюменфельд Г.В. Педагогический опыт использования проектов. – М.: Педагогика, 2010. – 231 с.
19. Бобкова В.И. Краеведческий материал на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. – 2007. - №5. – С. 77-79.
20. Богданова О.А. Эдьютейнмент как особый тип учения // Вестник Московского городского педагогического университета. 2014. №4. С. 61-65.
21. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. - М.: Наука, 2011. - 208 с.
22. Бонуэл Ч.К., Сазерлент Т.Е. Непрерывность активного обучения: выбор интерактивных методов деятельности для активизации учебной работы школьников. – Уфа: БГУ центр проблем развития образования, 2015. – 126 с.
23. Борцов Ю.С. Образование в век информации: человек и новые информационные технологии обучения. М.: Педагогика, 2007. 126 с.
24. Бочарова Л.П. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступени обучения // Иностранные языки в школе. 2006. № 3. С. 13-18.
25. Бурмакина Л. Ролевые игры на уроках английского языка. М.: Педагогика, 2014. 326 с.

26. Бычковская Е.В., Гончаренко А.Л. Развитие интереса к иностранному языку у младших школьников // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 51-53.
27. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2011. 478 с.
28. Величко В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф., Кирилук Л.Г. Инновационные методы в гражданском образовании. – М.: Академия, 2009. – 237 с.
29. Вдовюк В.И., Шабанов Г.А. Педагогика высшей школы: современные проблемы. - М.: Просвещение, 2016. – 344 с.
30. Виноградов В.А., Скворцов Л.В Информационные потребности и информационная культура // Теория и практика общественно научной информации. - М.: Наука, 2010. - Вып.4. – С. 23-26.
31. Витлин, Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. 2011. № 2. С. 23-29.
32. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. М.: Просвещение, 2016. 322 с.
33. Гаврилова Е.Д. Дидактические игры как средство развития креативного мышления учащихся : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. СПб., 2002. 155 с.
34. Гальскова Н.Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. – 2011. - №7. – С. 4-11.
35. Гальскова Н.Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам (Система школьного образования) : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 : Москва, 1999 477 с.
36. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 238 с.

37. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в начальной школе: учебник. – М.: Высш. шк., 2012. – 367 с.
38. Гладилина И.П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе. // Иностранные языки в школе. 2013. № 3. С. 34-39.
39. Грищенко В.И., Довеяло А.М., Савельева А.Я. Коммуникационные и информационные технологии в обучении. Киев: Педагогика, 2015. 244 с.
40. Дьюи Дж. Школы будущего. – Спб.: Речь, 2012. – 498 с.
41. Дьяконова О.О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике // Сибирский педагогический журнал. 2012. №6. С. 182-185.
42. Евдокимова М.Г. Проблема использования компьютерных языковых игр в работе над рецептивной лексикой (английский язык, неязыковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 25 с.
43. Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 2013 - №5 – С. 10-15.
44. Елухина Н. В Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. — 2012 — № 1 — С. 15-18.
45. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // Иностранные языки в школе . -2015. - № 4.- С.18
46. Журавлев А.П. Языковые игры на компьютере. Книга для учащихся старших классов средней школы. М.: Просвещение, 2014. 144 с.
47. Зеерман Д.Б. Философия образования в перспективе XXI века // Философия образования для XXI века. - 2012. - № 2. - С. 12-14.
48. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 2011. – 476 с.
49. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения и информационном обществе. — М.: Просвещение, 2011. — 324 с.

50. Иванова Н.Н., Чудилова А.И., Вилкова Н.Д. Использование краеведческого материала в обучении иностранному языку (метод проектов) // Иностранные языки в школе. – 2006. - №4. – С. 55-56.
51. Ильина И. Методика преподавания английского языка: учебное пособие: рек. МО и науки РК для орг. тех. и проф. образов. / И. Ильина, Р. Нургалиева. - Астана: Фолиант. – 201 с.
52. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М.: Педагогика, 2012. 327 с.
53. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. СПб.: Просвещение, 2011. 326 с.
54. Карлова Е.Л. Nice English with Mice. Английская грамматика для детей в играх и картинках. М.: Иностранный язык, 2015. 83 с.
55. Карпов И.В. Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов // Сб. «Теория и методика учебного перевода», под ред. К.А. Ганшиной и И. В. Карпова. - М.: Просвещение, 2010. – С. 122-146.
56. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. Брест: Белорусский верасень, 2015. 176 с.
57. Кизимова И.Г. Использование интерактивных информационных технологий в обучении английскому языку // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2013. №2. С. 15-20.
58. Кирилова Г.И. Информационные технологии и компьютерные средства в образовании // Educational Technology and Society. 2010. № 4. С. 23-29.
59. Киселева О.В. Методика использования компьютерных игр в обучении английской орфографии на начальном этапе в школе с углубленным изучением иностранного языка. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. Рос. гос. пед. ун-т. - Санкт-Петербург, 1995. - 19 с.

60. Кокенова З.К., Байбурина К.А., Ертаева Н.К. Применение мультимедийных технологий при обучении студентов-иностранцев русскому языку // Вестник Казахского Национального медицинского университета. 2016. №1. С. 558-561.

61. Конышева А. Игра в обучении иностранному языку. Теория и практика. М.: Просвещение, 2008. 225 с.

62. Кузнецова М.Н. Лингвометодические основы использования ролевой игры как средства формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке : на материале преподавания английского языка в неязыковом вузе : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. Москва, 2011. 272 с.

63. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

64. Москалева О.Н. Разработка и использование компьютерных игр в самостоятельной работе по русскому языку как иностранному (Базовый уровень) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Москва, 2004. 207 с.

65. Мухина С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении: учеб. пособие для студ. средних профтехучилищ / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. Ростов н/Д: Феникс, 2014. 384 с.

66. Назарова Т.М. Активизация учебно-познавательной деятельности младших школьников средствами дидактических игр (На примере учебного предмета «Иностранный язык») : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 2002. 155 с.

67. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования \ Под ред. Е.С. Полат. М.: Педагогика, 2012. 197 с.

68. Обдалова О.А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях // Язык и культура, 2009. №1. С. 93-101.

69. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. - М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.

70. Коммуникативность обучения - в практику школы: из опыта работы. Книга для преподавателя. / Под редакцией Е.И. Пассова. - М.: Просвещение, 1985. – 126 с.
71. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. М.: Педагогика, 2013. 436 с.
72. Протасова Е.Ю., Райхштейн А.А. Интерактивные игры в обучении второму языку дошкольников // Иностранные языки в школе. 2016. № 4. С. 23-29.
73. Роберт К.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 2014. 265 с.
74. Сапун Т.В. Применение технологии «эдьютейнмент» в образовательной среде университета // Вестник ТГПУ. 2016. №8. С. 30-34.
75. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Педагогика, 2012. 237 с.
76. Сутеева Т.А., Туктубаева Г.С. Интерактивные формы обучения английскому языку как средство развития поликультурной личности школьника [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://collegu.ucoz.ru/publ/32-1-0-1430> (дата обращения: 4.03.2017).
77. Тарасова Н.Н. Возможность новых информационных технологий в организации процесса обучения дисциплинам гуманитарного цикла // Менеджмент в образовании. 2013. № 3. С. 111-114.
78. Тихомиров О.К., Лысенко Е.Е. Психология компьютерной игры. Новые методы и средства обучения. М.: Знание, 2008. 125 с.
79. Фомина Т.К. Обучение через развлечение: эдьютейнмент в преподавании русского языка иностранным студентам-медикам [Текст] / Т.К. Фомина, Н.В. Гончаренко // Филологические науки. Вопросы теории и практики (входит в перечень ВАК). 2016. № 10. Ч. 3. С.212–214.
80. Юферева О.Р. Эдьютейнмент, он окружает нас повсюду или/и почему наших детей нужно учить по-другому [Электронный ресурс] Режим

доступа: <http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2015/12/04/edyuteynment-on-okruzhaet-nas-povsyudu-ili>
(дата обращения: 7.03.2017).

81. Grammar Games: Nouns and Pronouns. Английский язык. Грамматические игры. / под ред. Е.Л. Карловой. М.: Просвещение, 2015. 29 с.

82. Приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование».

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Результаты испытуемых на констатирующем этапе

1. Результаты оценки уровня сформированности навыка говорения

№ испытуемого	Понимание текста	Структура текста	Лексика	Грамматика	Плавность, темп	Общий балл	Уровень
1	1	1	2	1	1	6	Средний
2	1	1	2	1	1	6	Средний
3	2	1	1	2	2	8	Высокий
4	1	2	1	1	1	6	Средний
5	2	2	2	2	1	9	Высокий
6	1	1	1	1	1	5	Низкий
7	1	1	2	1	1	6	Средний
8	1	2	1	1	1	6	Средний
9	2	1	1	2	1	7	Средний
10	2	1	1	1	2	7	Средний
11	1	1	1	2	1	6	Средний
12	1	1	1	2	1	6	Средний
13	1	1	1	1	1	5	Низкий
14	1	1	1	2	2	7	Средний
15	1	2	1	1	1	6	Средний
16	2	2	1	2	2	9	Высокий
17	1	1	1	1	1	5	Низкий

18	1	1	2	1	1	6	Средний
19	1	1	1	1	1	5	Низкий
20	2	1	1	1	1	6	Средний
21	1	2	1	1	1	6	Средний
22	1	1	1	2	2	7	Средний
23	1	2	1	1	2	7	Средний
24	2	1	2	1	1	7	Средний
25	1	1	1	1	1	5	Низкий

2. Результаты сформированности навыка аудирования

№ испытуемого	Задание 1	Задание 2	Общий уровень
1	3	2	Низкий
2	4	2	Удовлетворительный
3	4	3	Хороший
4	2	2	Низкий
5	2	3	Низкий
6	2	2	Низкий
7	3	3	Удовлетворительный
8	3	3	Удовлетворительный
9	2	4	Удовлетворительный
10	3	2	Низкий
11	2	4	Удовлетворительный
12	2	4	Удовлетворительный
13	2	3	Низкий
14	3	2	Низкий
15	2	2	Низкий
16	3	4	Хороший
17	2	2	Низкий
18	2	4	Удовлетворительный
19	2	3	Низкий
20	2	2	Низкий
21	2	3	Низкий
22	3	3	Удовлетворительный
23	2	4	Удовлетворительный

24	2	4	Удовлетворительный
25	3	2	Низкий

3. Результаты сформированности навыка чтения

№ испытуемого	Подбор окончаний	Поиск грамм. Времени	Истинность/ложность	Перевод отдельных слов	Общий уровень
1	3	2	2	3	Низкий
2	3	2	3	2	Низкий
3	3	4	3	4	Удовлетворительный
4	3	3	2	3	Низкий
5	4	4	3	3	Удовлетворительный
6	2	2	2	2	Низкий
7	2	2	2	2	Низкий
8	2	2	2	3	Низкий
9	2	2	4	2	Удовлетворительный
10	4	4	2	4	Удовлетворительный
11	3	3	3	3	Удовлетворительный
12	2	2	4	4	Удовлетворительный
13	2	2	3	4	Удовлетворительный
14	2	4	2	3	Удовлетворительный
15	3	3	2	3	Удовлетворительный
16	4	3	4	4	Хороший
17	2	3	3	2	Удовлетворительный
18	4	2	4	4	Удовлетворительный
19	3	2	2	2	Низкий
20	4	3	2	4	Удовлетворительный
21	4	4	2	3	Удовлетворительный

22	2	4	3	4	Удовлетворительный
23	4	3	2	4	Удовлетворительный
24	2	3	3	4	Удовлетворительный
25	3	3	3	2	Удовлетворительный

4. Результаты сформированности навыка письма

№ испытуемого	Грамматика	Лексика	Собственная идея	Композиция	Общий балл	Уровень
1	1	2	1	2	6	Удовлетворительный
2	1	1	1	2	5	Удовлетворительный
3	2	3	2	3	10	Высокий
4	2	1	2	1	6	Удовлетворительный
5	2	3	3	3	11	Высокий
6	2	1	1	1	5	Низкий
7	2	2	2	2	8	Хороший
8	2	1	2	1	6	Удовлетворительный
9	2	2	2	2	8	Хороший
10	1	1	2	2	6	Удовлетворительный
11	1	2	2	2	7	Хороший
12	2	2	1	1	6	Удовлетворительный
13	1	1	2	1	5	Низкий
14	1	1	1	1	4	Низкий
15	1	1	2	2	6	Удовлетворительный
16	2	2	3	2	9	Хороший
17	1	2	2	2	7	Хороший
18	2	2	2	1	7	Хороший
19	1	1	1	2	5	Низкий
20	1	1	1	1	4	Низкий
21	2	1	1	1	5	Удовлетворительный

22	1	1	2	2	6	Удовлетворительный
23	2	2	2	1	7	Хороший
24	2	1	2	1	6	Удовлетворительный
25	1	2	1	1	5	Удовлетворительный

Приложение 2. Результаты испытуемых на контрольном этапе

1. Результаты оценки уровня сформированности навыка говорения

№ испытуемого	Понимание текста	Структура текста	Лексика	Грамматика	Плавность, темп	Общий балл	Уровень
1	1	2	2	2	2	9	Высокий
2	2	1	1	2	2	8	Высокий
3	2	2	2	2	1	9	Высокий
4	2	1	1	1	2	7	Средний
5	1	1	2	2	2	8	Высокий
6	1	1	2	1	2	7	Средний
7	2	2	1	2	2	9	Высокий
8	2	1	2	2	2	9	Высокий
9	1	2	1	1	2	7	Средний
10	1	2	1	2	1	7	Средний
11	2	2	2	1	2	9	Высокий
12	2	2	2	1	2	9	Высокий
13	1	1	2	1	2	7	Средний
14	2	2	2	1	1	8	Высокий
15	2	1	2	2	2	9	Высокий
16	2	2	2	1	1	8	Высокий
17	1	1	1	2	2	7	Средний
18	2	2	1	2	2	9	Высокий

19	1	1	2	1	2	7	Средний
20	1	2	2	2	2	9	Высокий
21	2	1	1	1	2	7	Средний
22	2	2	2	1	1	8	Высокий
23	2	1	2	2	1	8	Высокий
24	1	2	1	1	2	7	Средний
25	2	1	1	2	1	7	Средний

2. Результаты сформированности навыка аудирования

№ испытуемого	Задание 1	Задание 2	Общий уровень
1	4	3	Удовлетворительный
2	5	3	Хороший
3	5	4	Высокий
4	3	3	Удовлетворительный
5	3	4	Удовлетворительный
6	3	3	Удовлетворительный
7	4	4	Хороший
8	4	4	Хороший
9	3	5	Хороший
10	4	3	Удовлетворительный
11	3	5	Хороший
12	3	5	Хороший
13	3	4	Удовлетворительный
14	4	3	Удовлетворительный
15	3	3	Удовлетворительный
16	4	5	Высокий
17	3	3	Удовлетворительный
18	3	5	Хороший
19	3	4	Удовлетворительный
20	3	3	Удовлетворительный
21	3	4	Удовлетворительный
22	4	4	Хороший
23	3	5	Хороший
24	3	5	Хороший
25	4	3	Удовлетворительный

3. Результаты сформированности навыка чтения

№ испытуемого	Подбор окончания	Поиск грамм. Времени	Истинность/ложность	Перевод отдельных слов	Общий уровень
1	4	3	3	4	Удовлетворительный
2	4	3	4	3	Удовлетворительный
3	4	5	4	5	Хороший
4	4	4	3	4	Хороший
5	5	5	4	4	Хороший
6	3	3	3	3	Удовлетворительный
7	3	3	3	3	Удовлетворительный
8	3	3	3	4	Удовлетворительный
9	3	3	5	3	Удовлетворительный
10	5	5	3	5	Хороший
11	4	4	4	4	Хороший
12	3	3	5	5	Хороший
13	3	3	4	5	Хороший
14	3	5	3	4	Хороший
15	4	4	3	4	Хороший
16	5	4	5	5	Отличный
17	3	4	4	3	Удовлетворительный
18	5	3	5	5	Хороший
19	4	3	3	3	Удовлетворительный
20	5	4	3	5	Хороший
21	5	5	3	4	Хороший
22	3	5	4	5	Хороший
23	5	4	3	5	Хороший
24	3	4	4	5	Хороший
25	4	4	4	3	Хороший

4. Результаты сформированности навыка письма

№ испытуемого	Грамматика	Лексика	Собственная идея	Композиция	Общий балл	Уровень
1	2	3	2	3	10	Высокий
2	2	2	2	3	9	Хороший
3	3	2	3	4	12	Высокий
4	3	2	3	2	10	Высокий
5	3	2	2	2	9	Хороший
6	3	1	1	2	7	Удовлетворительный
7	3	3	3	3	12	Высокий
8	3	2	3	2	10	Высокий
9	3	3	3	3	12	Высокий
10	2	2	3	3	10	Высокий
11	2	3	3	3	11	Высокий
12	3	3	2	2	10	Высокий
13	2	1	2	2	7	Удовлетворительный
14	2	2	2	1	7	Удовлетворительный
15	2	2	3	3	10	Высокий
16	3	3	2	3	11	Высокий
17	2	3	3	3	11	Высокий
18	3	3	3	2	11	Высокий
19	2	2	1	2	7	Удовлетворительный
20	2	1	1	2	6	Низкий
21	3	2	2	2	9	Хороший
22	2	2	3	3	10	Высокий
23	3	3	3	2	11	Высокий
24	3	2	3	2	10	Высокий
25	2	3	2	2	9	Хороший