



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра зарубежной филологии и прикладных коммуникаций

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

На тему «Совершенствование навыков аудирования с использованием компьютерных игр на уроках английского языка в 10–11 классах средней общеобразовательной школы»

Исполнитель _____ Ламбет Александр Андреевич

(фамилия, имя, отчество)

Руководитель _____ к.ф.н., доцент

(ученая степень, ученое звание)

Командакова Мария Сергеевна

(фамилия, имя, отчество)

«К защите допускаю»

И. о. заведующего кафедрой _____

(подпись)

к.ф.н., доцент

(ученая степень, ученое звание)

Родичева Анна Анатольевна

(фамилия, имя, отчество)

«__» _____ 20__ г.

Санкт-Петербург

2026

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы использования компьютерных игр для развития навыков аудирования на уроках английского языка	6
1.1. Аудирование как вид речевой деятельности: психолого-педагогические и методические аспекты	6
1.2. Дидактический потенциал компьютерных игр в обучении иностранным языкам.....	13
1.3. Критерии отбора компьютерных игр и игрового контента для учебных целей.....	18
Выводы по первой главе	21
Глава 2. Разработка и оценка мини-курса по развитию навыков аудирования на основе игры What Remains of Edith Finch	23
2.1. Обоснование выбора игры и анализ её языкового материала	23
2.2. Структура и содержание мини-курса	30
2.3. Оценка эффективности мини-курса и методические рекомендации....	37
Выводы по второй главе	47
Заключение	49
Список литературы	51
Приложение 1	58
Приложение 2	62
Приложение 3	66
Приложение 4	68
Приложение 5	71

Введение

Аудирование занимает особое место среди видов речевой деятельности. Из четырёх видов речевой деятельности, аудирования, чтения, письма и говорения, именно восприятие устной речи вызывает у учащихся наибольшую тревожность и наименьшую уверенность в собственных силах.

На уроках английского языка в российских школах работа с аудированием сводится преимущественно к прослушиванию записей из учебника и выполнению тестовых заданий формата ЕГЭ. Монотонность подачи снижает мотивацию и не формирует навыка восприятия живой, неадаптированной речи.

В зарубежной методике активно развивается направление Digital Game-Based Language Learning (DGBLL). Однако подавляющее большинство исследований в данном направлении сосредоточено на лексике, вопросам развития аудирования в этом контексте уделяется значительно меньше внимания. Применение нарративных видеоигр для развития навыков аудирования на уроках английского языка в российской школе остается практически неисследованным, что определяет **актуальность** настоящей работы.

Цель исследования: разработать и обосновать мини-курс по развитию навыков аудирования на уроках английского языка в 10-11 классах на основе нарративной видеоигры What Remains of Edith Finch.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать психолого-педагогические и методические основы обучения аудированию как виду речевой деятельности;
- 2) определить дидактический потенциал компьютерных игр в обучении иностранным языкам на основе систематизации отечественных и зарубежных исследований;
- 3) разработать систему критериев отбора компьютерных игр для учебных целей и обосновать выбор игры What Remains of Edith Finch;

4) разработать структуру и содержание мини-курса (фрагменты уроков) по аудированию на основе отобранных эпизодов игры;

5) провести экспертную оценку и анкетирование учащихся для определения эффективности и привлекательности предложенного мини-курса.

Объект исследования: процесс развития навыков аудирования на уроках английского языка в старших классах средней школы.

Предмет исследования: эффективность использования нарративной видеоигры What Remains of Edith Finch как средства развития навыков аудирования.

Материал исследования: аудио- и видеоконтент игры What Remains of Edith Finch (2017, Giant Sparrow, Annapurna Interactive), транскрипты отобранных фрагментов, результаты анкетирования учащихся 10-11 классов.

Методологическая база: теория понятного ввода Стивена Крашена, теория мультимедийного обучения Ричарда Майера, модель процесса аудирования Ларри Вандергрифта, концепция педагогического опосредования цифровых игр Ньямбуэ Бадо, положения отечественной методики обучения аудированию Ирины Алексеевны Зимней, работы по геймификации Гольцовой Татьяны Анатольевны.

Методы исследования: анализ и систематизация научной литературы, контент-анализ игрового материала, анкетирование, экспертная оценка, описательная статистика.

Новизна работы состоит в том, что впервые в отечественной методике разработан мини-курс по аудированию на основе нарративной видеоигры What Remains of Edith Finch с системой заданий, ориентированных на трёхэтапную модель работы с аудиотекстом.

Практическая значимость: разработанный мини-курс может быть использован учителями английского языка в 10-11 классах, а также при подготовке студентов педагогических специальностей. Материалы курса (транскрипты, раздаточные материалы, анкеты) представлены в приложениях.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и пяти приложений. Первая глава посвящена теоретическим основам обучения аудированию и дидактическому потенциалу компьютерных игр. Вторая глава содержит описание мини-курса, его структуру, содержание и результаты экспертной оценки.

Глава 1. Теоретические основы использования компьютерных игр для развития навыков аудирования на уроках английского языка

1.1. Аудирование как вид речевой деятельности: психолого-педагогические и методические аспекты

Овладение речью на иностранном языке как средством коммуникации характеризуется не только умением сформулировать и представить свои мысли, намерения, свои желания, но и также и способность понимать речевые сообщения при разговоре с человеком, а также любые коммуникативные ситуации. В число задач, которые стоят перед средней школой при обучении иностранному языку, как раз входит задача научить учеников слушанию и пониманию иноязычной речи. Термин «аудирование» («Listening comprehension» в зарубежной методике) был введен в отечественную методику сравнительно недавно, и может трактоваться, как «сложный психический процесс восприятия, распознавания и понимания речи при активной переработке полученной информации на основе опыта слушающего» [33, с. 3].

В отечественной методике аудирование традиционно рассматривается в неразрывной связи с другой частью устного вербального общения – говорением, однако его рецептивная природа создаёт ряд специфических методических трудностей. В методике преподавания иностранных языков фиксируется характерное противоречие: аудирование, являясь видом речевой деятельности, требующим максимальной поддержки со стороны учителя, одновременно представляет наибольшую сложность для её оперативного оказания в силу скрытого характера протекания перцептивных процессов.

Аудирование – это уникальный вид речевой деятельности, который отличается от других форм общения тем, что слушатели в значительной степени зависят от говорящего. В отличие от зрительного восприятия, где мы можем контролировать, что и как мы видим, в аудировании информация поступает извне и не поддается повторению. Это создает определенные

сложности, так как слуховая память, как правило, менее развита, чем зрительная.

Аудирование не является пассивным процессом приема информации, в процессе аудирования задействованы такие речевые механизмы, как вероятностное прогнозирование, обработка звукового сигнала, механизмы долговременной и оперативной памяти, механизмы осмысления, которые проявляются на разных языковых уровнях речевого материала. Развитие умения воспринимать иностранную речь на слух является ключевым компонентом языкового образования, поскольку оно напрямую влияет на общую языковую компетенцию учащихся, обогащает словарный запас, способствует развитию интуитивного чувства грамматики. Л. Вандергрифт и К. Го предложили модель, разделяющую аудирование на два параллельных процесса. Восходящий (bottom-up) процесс предполагает распознавание отдельных звуков, их соединение в слова и синтаксические конструкции. Процесс идёт от фонемы к слогу, от слога к слову, от слова к предложению. Нисходящий (top-down) процесс задействует контекст, фоновые знания, визуальные подсказки и прогнозирование. Слушатель опирается на свои знания о теме, ситуации, говорящем, и на основании этого достраивает смысл [51, с. 46]. Эффективное аудирование включает одновременную работу обоих процессов. Слабо подготовленные учащиеся заклиниваются на восходящей обработке – пытаются расшифровать каждое слово и теряют общий смысл. Слушатели с сильным навыком и хорошей подготовкой активно достраивают недослышанное за счёт контекста.

В отечественной методике выделяют четыре основных механизма аудирования: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование, внутреннее проговаривание. Речевой слух обеспечивает узнавание знакомых образов (речевых единиц) в потоке речи. Память в психологии делится на два вида: кратковременную и долговременную. Кратковременная память способна удерживать услышанную речь в течение 10 секунд. За это время происходит сличение с эталоном, который заложен в долговременной памяти.

Именно долговременная память обеспечивает сохранение определенных языковых правил, лексико-грамматических схем, сочетаний слов, необходимых для правильного кодирования и декодирования сообщения. Факт внутреннего проговаривания речи во время аудирования объясняется тем, что во время прослушивания между слуховым и речедвигательными анализаторами устанавливается прочная связь. На начальном уровне обучения аудирования, внутреннее проговаривание протекает особенно интенсивно. Вероятностное прогнозирование происходит после декодирования. Вербальные сигналы подвергаются осмыслению с помощью мыслительных операций анализа, синтеза, конкретизации и т. д [35, с. 59-60].

И.А. Зимняя выделила такие особенности слушания, как реализация устного и непосредственного общения, реактивный и репродуктивный вид речевой деятельности протекает в форме внутренней и неравномерной. Также Зимняя выделяет в аудировании несколько этапов (фаз): побудительно-мотивационную (формирование установки, подготовка к восприятию речи), аналитико-синтетическую (приём и переработка речевого сигнала) и исполнительную (формирование ответной реакции). Границы между этапами условны, но каждый из них сохраняет свою специфику и характеризуется особой деятельностью учителя и учащихся. Последняя фаза может быть как внешне выраженной (в учебной ситуации), так и в скрытой (в реальном общении). Когда учащийся не мотивирован, первая фаза нарушается и блокирует две последующие. Аналогичную позицию занимает Е. И. Пассов, подчёркивающий принципиальную роль мотивационного компонента в обучении любому виду речевой деятельности [26, с. 89].

Доказано, что мотивацию следует признавать одним из ключевых факторов, влияющих на усвоение и овладение иностранным языком, поскольку при ее отсутствии даже самые опытные и способные ученики не смогут приобрести соответствующие знания в области изучаемого языка [8, с. 1]. Нарушения мотивационного этапа объясняет низкую эффективность стандартных аудиозаписей из учебника. Материал в УМК часто оторван от

личного опыта учащегося, тема определена составителями. Мотивационная установка не формируется, потеря внимания наступает на первых секундах. Одной из основных причин недопонимания и нежелания учеников работать со звуковыми заданиями является не недостаточное знание языка или плохое качество аудиозаписи, а именно отсутствие мотивации.

В отечественной методической традиции упражнения для обучения аудированию принято разделять на подготовительные, направленные на снятие лингвистических трудностей, и речевые, обеспечивающие собственно понимание текста. Эта классификация перекликается с трёхэтапной моделью Л. Вандергрифта и К. Го (pre-listening, while-listening, post-listening), но акцентирует внимание на лингвистическую подготовку, тогда как западная модель уделяет больше внимания метакогнитивным стратегиям – осознанию учащимся собственного процесса восприятия речи.

Стратегии аудирования – отдельная тема, получившая развитие в последние десятилетия. Под стратегией обучения аудированию мы рассматриваем способ достижения цели понимания устной иноязычной речи, выбираемый обучающимся сознательно, намеренно и планомерно, и реализующийся на основе комбинирования знаний, навыков и умений. Английский лингвист Г. Бак и американский педагог Дж. Вилсон разделяют их на когнитивные (инференция, перевод, повтор), метакогнитивные (планирование, мониторинг, оценка) и социально-психологические (сотрудничество, управление эмоциями) [3, с. 2]. Целенаправленное обучение стратегиям повышает результаты, причём метакогнитивные стратегии дают наибольший эффект. Учащийся, осознающий, что он делает при восприятии речи на слух (прогнозирует по заголовку, отслеживает понимание, переключается между стратегиями) показывает более высокие результаты, чем тот, кто слушает пассивно. В отечественной методике также фиксируется значимость осознанного управления учащимся собственным процессом восприятия речи [16, с. 31].

Отдельным аспектом, ключевым для понимания, являются субнавыки аудирования. Сегментация речевого потока подразумевает, что в отличие от письменного текста, устная речь не разделена пробелами, слушатель должен сам определять границы слов. Распознавание редуцированных форм заключается в том, что в связной речи слова сливаются, безударные слоги редуцируются, конечные согласные ассимилируются. Носители языка произносят «gonna» вместо «going to», «wanna» вместо «want to», «'cause» вместо «because». Исследования показывают, что успешность идентификации отдельных слов в шуме у русскоязычных студентов-лингвистов вдвое ниже, чем у носителей английского языка, а на уровне предложения разрыв достигает 31% против 77% [30, с. 159]. Распознавание просодических контуров – процесс идентификации интонационных, темпоральных и динамических характеристик устной речи, которые несут смысловозначительную функцию. Интонация несёт смысловую нагрузку: вопрос, утверждение, иронию, эмоцию. Учащийся, не владеющий просодическими моделями английского языка, теряет существенную часть информации даже при полном понимании слов. Привыкнув к адаптированным аудиоматериалам из УМК, ученик испытывает значительные трудности в ситуациях живого общения на иностранном языке.

Феномен языковой тревожности (FLA – foreign language anxiety) был определен как особый комплекс убеждений, связанных с изучением языка и возникающих из-за уникальности данного процесса. Тревожность сопровождается субъективными ощущениями, психофизиологическими симптомами и поведенческими реакциями: у учащихся появляются проблемы с концентрацией внимания и посещаемостью; избегают зрительного контакта, не выполняют домашнее задание; у них могут наблюдаться учащенное сердцебиение и потоотделение. Исследователи отмечают, что источниками языковой тревожности могут быть как внутренние (то есть личные) факторы: возраст, темперамент, самооценка, мотивация и другие, так и внешние факторы, которые включают в себя образовательную систему, изучаемый

язык, классную среду, методику преподавания и методы оценивания. Российская образовательная система в значительной степени ориентирована на перфекционизм и теоретическую направленность. Учителя как невольно делают общий процесс обучения демотивирующим для учащихся, поскольку последние боятся ошибаться, и экспериментировать [21, с. 2-3].

Метаанализ Р. Ли показал корреляцию между тревожностью и результатами аудирования. Для чтения и письма корреляция с тревожностью также отрицательная, но слабее. Аудирование провоцирует тревогу сильнее чтения и письма Р. Ли объясняет это тремя особенностями: слушатель не контролирует темп; запись звучит однократно; ощущение непрерывного потока создаёт панику при утрате нити повествования [43, с. 110]. Отмечается специфический компонент тревожности при аудировании: страх непонимания конкретного задания. Учащиеся описывают ощущение «белого шума», когда после первого непонятого предложения вся оставшаяся запись превращается в нерасчленённый поток. Этот эффект кумулятивен – каждый неудачный опыт усиливает тревожность при следующем (см. Таблица 1).

Таблица 1

Корреляция тревожности с результатами по видам речевой деятельности [43, с. 105]

Вид деятельности	Корреляция (r)	Выборка (N)
Аудирование	0,44	12 543
Чтение	0,36	8 917
Письмо	0,38	6 230

Высокий уровень тревожности при аудировании приобретает особую значимость в условиях экзаменационного стресса. В контексте Единого государственного экзамена по английскому языку данная проблема проявляется со всей остротой. Раздел «Аудирование» содержит 9 заданий, 30 минут, максимум 12 первичных баллов из 82. Согласно методическим

рекомендациям ФИПИ, подготовленным на основе анализа результатов ЕГЭ 2023 года, аудирование остаётся одним из наименее проблемных разделов для сдающих, однако средний балл по английскому языку в целом демонстрирует тенденцию к снижению [54]. При этом раздел «Аудирование» имеет относительно невысокую балльную стоимость в структуре ЕГЭ. Парадокс: навык, вызывающий наибольшую тревожность, оценивается дешевле остальных.

Теоретическим фундаментом обучения аудированию остаётся гипотеза Стивена Крашена. В соответствии с ней язык осваивается при получении ввода, слегка превышающего текущий уровень (формула $i+1$). Продуктивные навыки вырастают из рецептивных. Без достаточного слухового ввода навык не формируется [41, с. 31].

С. Крашен ввёл понятие «увлекающего ввода» (Compelling Input). Вводимый материал должен представлять исключительный интерес и быть в известном смысле захватывающим для обучающегося. Учащийся перестаёт замечать, что воспринимает иностранную речь, срабатывает непроизвольное погружение. Это имеет прямую связь с аффективным фильтром. Тревога и скука блокируют усвоение, увлечённость снижает барьер. Форма подачи материала может быть не менее значима, чем его лингвистическое содержание. Наилучший подход с точки зрения Крашена – это не целенаправленное изучение тех или иных особенностей грамматического строя или словообразовательных моделей языка, а ознакомление обучающихся с большим количеством интересной и понятной информации на данном языке. В таком случае усвоение норм языка и формирование речи происходит непроизвольно подобно тому, как ребенок осваивает родной язык в своей семье.

Критика модели С. Крашена существует с 1980-х годов и затрагивает несколько аспектов. Формула $i+1$ критикуется за неопределённость: если у одного ученика аудирование на B1, грамматика на A2 – что считать за « i »? Современные адаптивные системы работают лучше универсального «чуть

сложнее». Тем не менее практическую ценность «понятного ввода» признают даже критики – она остаётся ориентиром при подборе материала [34, с. 88]. Концепция Крашена перекликается с понятием теории потока, описывающей состояние полной погружённости в деятельность, при котором внешние отвлекающие факторы перестают восприниматься.

Л. Махалингаппа и соавторы экспериментально подтвердили, что наличие субтитров и регулировка скорости речи улучшают понимание звучащего материала. Субтитры выступают в роли моста между звуковым и визуальным каналом. Учащийся видит слово и одновременно слышит его звучание. Аналогичные результаты получены и в исследованиях с использованием паузы при просмотре аудиовизуального материала – право паузы давало лучшие результаты, чем однократное прослушивание [44].

Эти данные прямо касаются видеоигр. Визуальный контекст поддерживает нисходящую обработку. Мотивационная установка возникает естественно, когда учащийся хочет узнать, что будет дальше. Видеоигра одновременно подаёт увлекающий ввод и снижает аффективный фильтр. Это сочетание не воспроизводится стандартной записью. Субнавыки аудирования (сегментация, распознавание редуцированных форм, просодия) тренируются в естественном контексте, где ошибка не «карается» оценкой, а является частью игрового опыта.

1.2. Дидактический потенциал компьютерных игр в обучении иностранным языкам

Один из самых быстрорастущих трендов в сфере образования Digital Game-Based Language Learning (DGBLL – обучение на основе цифровых игр). Суть данного метода обучения заключается в интегрировании образовательного контента или принципов обучения в видеоигры, стимулируя интерес обучающихся к определенной предметной области.

Исследования подтверждают положительное влияние игровых форматов на освоение иностранных языков [38, с. 940]. Аргументами в пользу DGBLL могут служить: широкая распространённость цифровых игр; высокая степень интерактивности и наглядности образовательного процесса; возможность построения индивидуальной траектории обучения; развитие творческих навыков; Формирование позитивного отношения к изучению языка и комфортной образовательной среды.

Основным объектом исследований в рамках этого подхода является обучение лексике. Вопросам развития аудирования уделяется значительно меньше внимания. Восприятие устной речи рассматривается лишь как сопутствующий элемент игрового процесса. Между тем именно аудирование обеспечивает доступ к значительной части игрового контента: диалогам персонажей, сюжетным событиям, инструкциям и комментариям. Это позволяет рассматривать цифровые игры не только как средство расширения словарного запаса, но и как перспективную среду для формирования рецептивных речевых умений. С помощью DGBLL можно организовать погружение учеников в аутентичную языковую среду за пределами территории функционирования изучаемого языка

Интерактивность добавляет к пассивному просмотру существенный эффект. Теоретически это согласуется с концепцией активного обучения: учащийся, принимающий решения и взаимодействующий с материалом, запоминает лучше наблюдателя [51, с. 110]. В терминах С. Крашена игра обеспечивает одновременно понятный и увлекательный ввод. В терминах Майера – мультимодальную подачу с низкой внешней когнитивной нагрузкой.

Принципиальна разница между образовательными играми и коммерческими продуктами (Commercial Off-the-Shelf, COTS). Так, например, «Duolingo» адаптируется под уровень ученика, даёт обратную связь, отслеживает прогресс. Коммерческие игры выпускаются без учебного аппарата, но содержат аутентичный языковой материал (живую речь, естественные интонации, сленг, идиомы). Существуют также прецеденты, при

которых изначально коммерческий проект настолько подходит для образовательной среды, что разработчик решает выпустить специальную версию для использования в обучении. Подобное произошло с игрой «Minecraft», выпущенной компанией «Mojang» в 2011 году. Проект задумывался разработчиками как многопользовательская видеоигра с широким функционалом, свободой действий и неограниченно генерируемым игровым миром. Эти элементы привлекли большое внимание со стороны аудитории разных возрастов, сделав «Minecraft» самой популярной игрой в мире. Продукт начал использоваться для обучения, так как представлял многочисленные возможности для творческого развития. Это привело к созданию и выпуску специальной версии игры – «Minecraft: Education Edition», предназначенной для использования в образовательных учреждениях. Данный проект показал возможность обучения навыкам коммуникации, адаптации и сотрудничества параллельно с игровым процессом.

В отечественной методике подчёркивается, что аутентичные материалы сближают учебную ситуацию с реальной коммуникацией, одновременно повышая мотивацию учащихся и эффективность усвоения языкового материала. COTS-игры соединяют звук, видеоряд и субтитры, что обеспечивает полноценный мультимодальный ввод. Майер в обновлённой теории мультимедийного обучения формулирует принцип модальности: информация, поступающая одновременно по двум каналам (аудио и визуальный), усваивается лучше одноканальной подачи [45, с. 92]. Принцип избыточности уточняет, что субтитры к аудио и видео могут как помогать (при сложном материале), так и перегружать (при простом). Для дизайна заданий это делает субтитры необходимыми на начальных этапах работы с игрой, на продвинутых же этапах они могут отключаться. Принцип сегментации рекомендует разбивать длинный материал на управляемые фрагменты – именно это позволяет делать эпизодическая структура нарративных игр.

Среди рисков использования коммерческих игр в учебных целях отмечаются: сложность языка, нерегулируемая скорость, гетерогенность группы. Н. Бадю формулирует принцип «педагогического опосредования» – без отбора фрагментов и создания заданий игра становится развлечением [38, с. 939]. Аналогичный тезис о необходимости методической обработки игрового материала развивается и в отечественных работах. Вопрос дидактической обработки централен: от его решения зависит, воспримет ли класс игровой фрагмент как часть урока или как перемену.

Теория потока, адаптированная для образования, объясняет механизм вовлечения. Поток возникает при соответствии сложности задачи уровню навыков (слишком легко – скука, слишком трудно – тревога). Игры поддерживают поток через нарастание сложности и обратную связь. В нарративных играх поток создаётся иначе – не через «вызов», а через желание узнать продолжение. Учащийся вовлекается эмоционально, что снижает аффективный фильтр и создаёт условия для непроизвольного усвоения. Л. С. Выготский описал аналогичный механизм применительно к детской игре: в игре ребёнок действует в «зоне ближайшего развития» – решает задачи, которые в неигровой ситуации были бы ему не по силам [9, с. 215].

Типологию онлайн-игр для преподавания иностранного языка можно провести по разным критериям. Так, в первую очередь следует обратить внимание на жанровое разнообразие: «экшн-игры» (шутеры, файтинги) содержат минимум речи, языковой ввод ограничен короткими командами; «RPG» (ролевые игры) богаты диалогами, но часто длятся десятки часов, что затрудняет интеграцию в урок; «Стратегии» оперируют специализированной лексикой (военная, экономическая), далёкой от учебной программы; «Приключения» (adventure games) являются наиболее подходящим жанром в рамках настоящей работы. Они насыщены повествованием, содержат диалоги, допускают деление на эпизоды. Внутри этого жанра выделяются «симуляторы ходьбы» – линейные нарративные игры, делающие особый акцент на историю и атмосферу («Firewatch», «Gone Home», «What Remains of Edith Finch»).

Структурно они достаточно близки к фильмам и сериалам, предоставляя игроку насыщенное повествование и возможность интерактивного взаимодействия с цифровой реальностью.

Зарубежные исследования фиксируют, что связь между игрой и владением языком сильнее у играющих осознанно – с английской озвучкой, без перевода. П. Сундквист подтвердила на шведских школьниках, что при переводе на родной язык корреляция исчезала [50, с. 95].

Мотивационный аспект связан с аффективным фильтром: вымышленная игровая идентичность снижает страх ошибки и тревожность при восприятии иноязычной речи. П. Сундквист показала, что эффект наблюдается только при англоязычном вводе (по результатам дисперсионного анализа, $p < 0,05$ – вероятность случайного результата менее 5%). Учащиеся переносили привычку к английскому из игры в реальную жизнь.

Внедрение компьютерных игр в качестве стандартного средства обучения иностранным языкам сталкивается с рядом барьеров. Учителя в условиях стандартизированной системы опасаются реакции администрации, родителей, потери контроля. Однако Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) третьего поколения даёт свободу в выборе средств обучения при условии методической обоснованности. Включение цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку предусмотрено требованиями ФГОС и определяется качеством дидактической обработки материала. Отметим, что использование игровых технологий не должно автоматически восприниматься как качественный сдвиг в образовательной парадигме. Привнесение развлекательных технологий в процесс, который не является таким по сути, должно быть методически обосновано и применяться ограниченно.

Наиболее близкое к нашему исследование – Life is Strange в классе ESL (English as a Second Language – английский как второй язык) на уровне высшего образования [46, с. 450]. Курс состоял из 12 занятий по часу, 3 раза в неделю. Все участники экспериментальной группы улучшили результаты.

87,5% отметили увлекательность, 79,2% подтвердили улучшение аудирования.

Вместе с тем результаты исследования с «Life is Strange» выявили ряд ограничений применения нарративных игр: 31,8% участников отметили утомляемость от длительных диалогов, 27,5% столкнулись с техническими проблемами оборудования, 33,2% выразили потребность в большем социальном взаимодействии. Эти данные указывают на необходимость учёта индивидуальных предпочтений учащихся и организационных условий школы при интеграции игр в учебный процесс.

1.3. Критерии отбора компьютерных игр и игрового контента для учебных целей

Подбор игры для урока неразрывно связан с некоторыми сложностями. У адаптированных учебных материалов есть методический аппарат, у коммерческой игры его нет.

Педагог должен самостоятельно извлечь языковой материал из игрового продукта и адаптировать его для учебных целей. Для этого нужны критерии отбора. В литературе они описаны фрагментарно, единой общепризнанной системы не существует. В данной работе предпринята попытка систематизировать имеющиеся подходы в три группы: лингвистические, дидактические и организационно-технические.

В литературе выделяют два базовых лингвистических требования к игре для аудирования: чёткая артикуляция и субтитры. Чёткость артикуляции является одной из важнейших характеристик. Если персонаж бормочет, проглатывает окончания или говорит с сильным акцентом, ярко выраженным непривычным диалектом, учащийся с начальным уровнем языка будет испытывать серьёзные трудности при аудировании. Субтитры выполняют двойную функцию: страховочную (можно прочитать) и формирующую (связь «звук – написание – значение»). М. Монтеро Перез показала, что полные

субтитры и субтитры с ключевыми словами дают разный эффект на запоминание лексики. Наличие настраиваемых субтитров в игре является существенным преимуществом [47, с. 733].

Ученик, привыкший к ограниченному набору дикторов из аудиозаписей УМК, оказывается в невыгодном положении в ситуации живого общения. Игра с разнообразием персонажей приучает к вариативности живой речи.

Лексическая доступность. Для 10-11 классов ориентиром является уровень B1-B2 по Общеввропейской шкале языковых компетенций (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages). Определить уровень языка в игре можно через анализ транскриптов: подсчёт частотности, определение процента знакомой лексики, сопоставление с частотными словарями. Темп речи должен быть умеренным или допускать регулировку. В нарративных играх он, как правило, соответствует этим критериям.

Таблица 2

Система критериев отбора COTS-игр для развития навыков аудирования

Группа критериев	Критерии	Теоретическое обоснование
Лингвистические	Чёткая артикуляция персонажей, наличие субтитров, разнообразие голосов, лексическая доступность (B1-B2 по CEFR), умеренный темп речи	Mahalingappa L. et al. [44]; Montero Perez M. [47]; Махмутова Г. Ф. [23]
Дидактические	Фрагментарная структура (автономные эпизоды), насыщенный визуальный контекст, потенциал для трёхэтапной работы (pre-/while-/post-listening), тематическое соответствие возрасту и интересам	Vandergrift L., Goh C. [51]; Mayer R. [45]; Bado N. [38]; Зимняя И. А. [18]

Организационно-технические	Хронометраж фрагмента 15-20 минут, допустимость контента для школьной среды, платформенная доступность (Windows обязателен), простота управления	Sundqvist P. [50]
----------------------------	--	-------------------

Дидактические критерии определяются форматом. Для достижения цели настоящей работы, структура игры должна допускать деление на автономные эпизоды. Далеко не каждая игра, даже обладая подходящим языковым материалом, подходит для адаптации в учебный процесс. Как уже рассмотрено в предыдущем пункте, наибольшим дидактическим потенциалом обладают разбитые на главы «симуляторы ходьбы» («Firewatch», «Gone Home», «What Remains of Edith Finch»).

Визуальный контекст обоснован теорией Майера: два канала снижают нагрузку. Экспериментально доказано, что визуальные аннотации к незнакомым словам повышают запоминание на 30-40% по сравнению с текстовыми [47, с. 735]. Потенциал для заданий определяется трёхэтапной моделью работы с аудиотекстом. Нарративная игра допускает все три этапа и превращает «post-listening» из формального упражнения в содержательный разговор: обсуждение персонажей, мотивов, конфликтов, этических дилемм.

Тематика выбранной игры должна перекликаться с содержанием курса английского языка для старшей школы: межличностные отношения, культурное многообразие, нравственные ценности. Для 10-11 классов актуальны темы идентичности, семьи, взросления, жизненного выбора.

Организационно-технические ограничения в российской школе нередко становятся главным барьером. Хронометраж ограничен календарно-тематическим планированием и сложностью отступления от программы УМК. Содержание должно соответствовать возрастным ограничениям: без насилия, ненормативной лексики, сексуальных сцен. Платформы: Windows обязателен, наличие консольной или мобильной версий будет дополнительным

преимуществом, так как расширит возможности учеников для самостоятельного ознакомления с игрой вне класса. Управление должно быть интуитивным и не отвлекать от учебной задачи. Возможность фронтальной демонстрации (через проектор) критична, поскольку использование индивидуальных компьютеров каждым учеником на уроке английского языка может быть организовано далеко не в каждой школе.

Выводы по первой главе

Аудирование как речевая деятельность является сложным целенаправленным, мотивированным, предметным процессом, осуществляющим функцию передачи и осмысления информации в процессе коммуникации. Данный вид речевой деятельности представляет собой комплексный когнитивный процесс, в котором параллельно протекают восходящая обработка речевого сигнала и нисходящее опирание на контекст и фоновые знания. Эффективность аудирования зависит от сформированности субнавыков сегментации речевого потока, распознавания редуцированных форм связной речи, а также интерпретации просодических контуров, несущих смысловую и эмоциональную нагрузку.

Установлено, что среди всех видов речевой деятельности аудирование вызывает у учащихся наиболее высокий уровень тревожности, что обусловлено невозможностью контролировать темп звучания, одноразовостью восприятия и кумулятивным эффектом непонимания. Снижение тревожности и повышение результативности достигаются через увлекающий ввод, регуляцию темпа звучания и мультимодальную поддержку с опорой на визуальный канал, а также посредством целенаправленного обучения метакогнитивным стратегиям планирования, мониторинга и оценки собственного восприятия.

Систематизация исследований в области цифрового игрового обучения иностранным языкам показала, что применение игровых технологий

статистически связано с повышением эффективности освоения языка. Вместе с тем направление развития навыков аудирования в данной области остаётся недостаточно изученным. Положительный эффект игрового ввода фиксируется лишь при условии систематического контакта с англоязычным материалом, тогда как игра на родном языке такого эффекта не даёт. Мотивационное преимущество игр объясняется механизмом потока и снижением аффективного фильтра, что особенно актуально для учащихся с высоким уровнем тревожности.

Разработана система критериев отбора коммерческих компьютерных игр для учебных целей, объединяющая лингвистические параметры (артикуляция, темп, лексическая доступность, наличие субтитров и разнообразие голосов), дидактические параметры (фрагментарность, визуальный контекст, потенциал для трёхэтапной работы и тематическое соответствие программе) и организационно-технические параметры (хронометраж, допустимость контента и платформенная доступность).

Глава 2. Разработка и оценка мини-курса по развитию навыков аудирования на основе игры What Remains of Edith Finch

2.1. Обоснование выбора игры и анализ её языкового материала

Прежде чем перейти к описанию материала игры, необходимо разграничить понятия «компьютерная игра» и «игровой фрагмент», используемые в настоящем исследовании. Несмотря на то, что игра представляет собой полноценное интерактивное произведение, в рамках разработанного мини-курса используется не игровой процесс в реальном времени, а отобранные фрагменты видеопрохождения (walkthrough). Данный подход снимает методические ограничения, связанные с непредсказуемостью игровой механики, требованиями к индивидуальному оборудованию и неконтролируемой длительностью сессии, и одновременно сохраняет ключевые преимущества игры как источника материала (аутентичность языкового содержания, наличие визуального контекста, разнообразие голосов персонажей и тематическую целостность повествования). Возможность паузы, перемотки и повторного предъявления фрагмента, обозначаемая в дальнейшем как «контроль темпа», в контексте настоящей работы относится именно к управлению видеозаписью, а не к самостоятельному «прохождению» игры в привычном смысле.

При отборе игры для данного исследования были рассмотрены несколько кандидатов на соответствие критериям, сформулированным в первой главе. «Life is Strange» – это нарративная игра с выбором, но длинные диалоги и общий хронометраж затрудняют интеграцию. «Firewatch» подходит тематически (изоляция, идентичность), но содержит ненормативную лексику. «Gone Home» подходит по хронометражу и тематике (семья, тайна), но визуальный ряд беден. «What Remains of Edith Finch» оказалась оптимальным вариантом по совокупности критериев (см. Таблица 3).

Сравнительный анализ нарративных игр по критериям отбора

Критерий	What Remains of Edith Finch	Life is Strange	Firewatch	Gone Home
Артикуляция	Студийная, чёткая	Студийная, чёткая	Студийная	Студийная
Наличие субтитров	Да	Да	Да	Да
Разнообразие голосов	10 персонажей	8 персонажей	2 персонажа	4 персонажа
Примерный хронометраж (время прохождения)	2-2,5 ч	15 ч	4 ч	2 ч
Допустимость контента	Полная	Частичная (темы суицида)	Частичная (ненорм. лексика)	Полная
Визуальный контекст	Очень насыщенный	Насыщенный	Средний	Слабо насыщенный
Затрагиваемые темы	Семья, память, идентичность	Дружба, выбор, ответственность	Изоляция, доверие	Семья, тайна

«What Remains of Edith Finch» была выбрана как удовлетворяющая всем критериям.

Игра разработана студией Giant Sparrow и издана студией Annapurna Interactive в 2017. Игра получила широкое признание критиков, в частности, премию Британской академии кино и телевидения (BAFTA), награду «лучшее повествование» на The Game Awards 2017. Оценка игры на Metacritic составляет 88/100 баллов на основе 65 рецензий. В магазине цифровых товаров Steam – 95 % положительных отзывов из более 45 000 оценок пользователей.

Игрок управляет Эдит Финч-младшей – семнадцатилетней девушкой, возвращающейся в заброшенный семейный дом на острове в штате

Вашингтон. Каждая комната принадлежала одному из членов семьи, и в каждой скрыта история его гибели.

Прохождение игры в среднем занимает 2-2,5 часа. Структура: вступление, одиннадцать историй членов семьи, финал. Каждая история самостоятельная, представляет небольшой рассказ от 3 до 15 минут.

Управление игровым персонажем не требует наработанных навыков и большого опыта игры. Фрагменты демонстрируются фронтально через проектор. Игра доступна на персональных компьютерах, домашних и портативных консолях. Игрок взаимодействует с окружением, но не влияет своими действиями на сюжет. Для аудирования это скорее преимущество: внимание сосредоточено на восприятии речи, а не на принятии игровых решений.

Проведём анализ языковой составляющей материала игры. Основным источником аудиоввода, связывающим всю историю воедино, является голос рассказчицы Эдит. Анализ транскриптов четырёх эпизодов (см. Таблица 4) дал следующие результаты темпа речи: вступление – 128 слов/мин, история Кэлвина – 122 слов/мин, история Льюиса (голос терапевта) – 148 слов/мин, финал – 134 слов/мин. Среднее значение – 133 слова/мин. Для сравнения, аудиозаписи учебно-методических комплектов для старших классов содержат речь со скоростью 140-160 слов в минуту, а реальная разговорная речь носителей около 160-200 слов/мин. Темп в игре ниже учебного, что делает материал доступнее.

Таблица 4

Темп речи в отобранных эпизодах What Remains of Edith Finch

Эпизод	Рассказчик	Длительность	Темп (слов/мин)	Характеристика речи
Вступление (Edith)	Эдит Финч	8 мин	128	Внутренний монолог, паузы между фразами,

Returns Home)				описательный стиль
История Молли (Molly's Story)	Эдит (читает дневник Молли)	7 мин	131	Фантазийный нарратив, образная лексика, плавные переходы между сценами
История Кэлвина	Сэм Финч (брат-близнец)	5 мин	122	Воспоминание, длинные эмоциональные паузы, простые конструкции
История Льюиса	Терапевт	12 мин	148	Клинический стиль, постепенное нарастание темпа от 130 до 155 слов/мин
Финал (Edith's Letter)	Эдит Финч	6 мин	134	Обращение к нерождённому ребёнку, эмоциональная интонация, паузы

122 слова в минуту в истории Кэлвина являются достаточно медленным темпом относительно стандартных учебных записей. Для учащихся это комфортная зона.

148 слов в минуту в истории Льюиса – максимальный показатель. Однако ускорение происходит постепенно. Нарастание темпа связано с сюжетом – фантазийный мир разрастается, реальность отступает на второй план.

Лексический состав. Транскрипты пяти отобранных эпизодов содержат приблизительно 3 200 словоупотреблений. Из них 2 450 – это слова из первых 2 000 наиболее частотных по спискам частотности. Это составляет 76,5 %

текста. Слова из диапазона 2 001–5 000 – ещё 18 % (см. Таблица 5). Низкочастотная лексика (свыше 5 000) – 5,5 %.

Таблица 5

Лексический состав транскриптов отобранных эпизодов

Частотный диапазон	Доля в тексте	Примеры
1-2 000 (высокочастотная лексика)	76,5 %	house, family, room, remember, door, night, water, old, strange, find, open, dark, come, leave, feel
2 001-5 000 (среднечастотная лексика)	18,0 %	abandoned, creature, imagination, sealed, overgrown, terrifying, cliff, inherit, curse, swallow, crawl
Свыше 5 000 (низкочастотная лексика)	5,5 %	cannery, tentacle, coronation, flipbook, holly berries, conveyor belt (имена собственные и игровые реалии)

76,5 % высокочастотной лексики – это показатель, типичный для адаптированных учебных материалов уровня B1, при этом игровая среда обеспечивает многократное повторение ключевой лексики в различающихся контекстах, что положительно сказывается на запоминании. Для сравнения: в транскрипте первого эпизода «Life is Strange» (использованного в схожем исследовании [46]) высокочастотная лексика составляет около 72 % – немного ниже за счёт обилия подросткового сленга.

Среднечастотная лексика (18 %) – именно тот диапазон, где происходит расширение словарного запаса. Слова вроде «abandoned, sealed, overgrown, terrifying» встречаются в контексте, поддержанном визуальным рядом: учащийся видит заброшенный дом («abandoned»), запечатанные двери («sealed»), заросший сад («overgrown»), что соответствует принципу мультимодальности обучения.

Среди грамматических конструкций преобладают простые и сложноподчинённые повествовательные предложения в Present Simple и Past Simple, конструкции с «would» для описания привычных действий в прошлом, условные предложения 2-го типа («If I could go back...»), пассивные конструкции («The door was sealed»). Сложных инверсий, сослагательных конструкций 3-го типа, книжных оборотов в игре минимум. Грамматический уровень устойчиво соответствует уровням B1-B2.

Фонетические особенности. Рассказчица (актриса Valerie Rose Lohman) говорит с нейтральным американским произношением («General American»). Редукция представлена, но умеренно: «gonna, wanna, kinda» встречаются, однако артикуляция каждого слова сохранена – актёрская дикция чётче бытовой речи. Другие персонажи вносят вариативность: бабушка Эди – старческий голос с медленным темпом, Сэм – мужской голос среднего регистра, Барбара – детский голос с высокой интонацией. Это разнообразие тренирует субнавык распознавания разных тембров и интонационных контуров.

Сопоставление с типичным аудиоматериалом из учебника обнаруживает три различия. Учебная запись содержит один или два голоса, нейтральный темп, стандартное произношение, как правило, отсутствие фонового звука. Игра предлагает множественных персонажей, варьирующийся темп, эмоциональную интонацию, атмосферный саундтрек. Учебная запись не даётся в отрыве от вводной информации и сопутствующих заданий. Но игра предлагает гораздо более широкий контекст. Ученик не только слышит звук, но видит ситуацию и может взаимодействовать с внутриигровым миром. Тем самым игра поддерживает нисходящую обработку.

Центральные темы игры: семья, память, утрата, идентичность, взросление. Это перекликается с тематическим наполнением курса английского языка для 10-11 классов по ФГОС: «Межличностные отношения», «Семья и друзья», «Моральные ценности», «Жизненные

приоритеты». В учебниках «Spotlight» 10-11 аналогичные темы представлены через адаптированные тексты разделов Module 1 «Strong Ties» (семья и межличностные отношения), Module 4 «In the Spotlight» (личные ценности и приоритеты), Module 6 «Communication» (общение и идентичность) и Module 8 «A Matter of Life and Death» (жизненные ценности и взросление); игра предлагает тот же тематический материал в аутентичном формате. Для мини-курса отобраны пять эпизодов (см. Таблица 6).

Таблица 6

Эпизоды игры, отобранные для мини-курса

№	Эпизод	Время	Тип нарратива	Основная тема	Ключевая лексика для pre-listening
1	Вступление (Edith Returns Home)	8 мин	Внутренний монолог и описание дома	Семья, дом, воспоминания, тайна	house, sealed, remember, strange, overgrown, abandoned, inherit
2	История Молли (Molly's Story)	7 мин	Дневник / фантазия (превращения)	Воображение, детские страхи	hungry, monster, cat, owl, shark, swallowed, creature, terrifying
3	История Кэлвина (Calvin's Story)	5 мин	Рассказ брата-близнеца	Детство, риск, смелость	swing, cliff, twin brother, higher, fly, brave, scared
4	История Льюиса (Lewis's Story)	12 мин	Параллельное повествование (реальность и фантазия)	Монотонный труд, побег в воображение	cannery, fish, chopping, kingdom, prince, imagination, coronation
5	Финал (Edith's Letter)	6 мин	Письмо нерождённому ребёнку	Наследие, память, семья	letter, born, family, curse, stories, remember, hope

Критерии отбора включают не только лингвистическую доступность, но и потенциал для заданий. Вступление подходит для задания хорошо знакомого ученикам формата «True / False». История Молли подходит для задания на упорядочивание («sequence ordering») – последовательность превращений героини в разных существ задаёт чёткую хронологию. История Кэлвина подходит для задания на заполнение пропусков («gap-fill») – короткий текст с эмоциональными паузами, удобными для заполнения. История Льюиса – для распределения ответов на две колонки: два параллельных нарратива требуют одновременной обработки (dual-task).

2.2. Структура и содержание мини-курса

Структура разрабатываемого мини-курса опирается на положения отечественной и зарубежной методики обучения иностранным языкам. В качестве организационной рамки используется трёхэтапная модель работы с аудиотекстом, предусматривающая предварительный этап (pre-listening), этап непосредственного восприятия материала (while-listening) и завершающий этап обработки услышанного (post-listening). Данная последовательность согласуется с принятым в отечественной методике разделением упражнений на подготовительные, направленные на снятие лингвистических и психологических трудностей восприятия, и речевые, обеспечивающие собственно понимание содержания текста.

Соответствие отечественного и зарубежного подходов позволяет интегрировать в мини-курс типичные для отечественной методической традиции приёмы работы с устным речевым сообщением: предварительная семантизация ключевой лексики, активизация фоновых знаний учащихся по теме фрагмента, использование визуальной опоры для облегчения нисходящей обработки речи. Различие подходов состоит в том, что отечественная традиция уделяет преимущественное внимание лингвистической подготовке учащегося к восприятию, тогда как зарубежная –

формированию метакогнитивных стратегий и осознанному управлению процессом аудирования [51, с. 102]. В предлагаемом мини-курсе данные акценты совмещены: предварительный этап обеспечивает лингвистическую подготовку в соответствии с отечественной традицией, а этапы непосредственного восприятия и последующей рефлексии включают элементы метакогнитивной работы (прогнозирование содержания по визуальному ряду, мониторинг понимания, сравнение результатов с партнёром и обсуждение использованных стратегий).

Мини-курс рассчитан на пять фрагментов уроков по 15-20 минут каждый. Формат – встраиваемый блок внутри стандартного урока, а не отдельное занятие. Задания постепенно усложняются. Тип задания меняется от закрытого к открытому, от узнавания (True / False) к порождению (note-taking, essay). Текстовая опора в виде субтитров постепенно убирается. Когнитивная нагрузка усложняется. (см. Таблица 7).

Таблица 7

Общая структура мини-курса: градация сложности

Фрагмент	Эпизод	Тип задания	Субтитры	Когнитивная нагрузка
1	Вступление (Edith Returns Home)	«True / False / Not Stated»	Включены	Низкая: один голос, один канал, знакомый формат
2	Молли (Molly's Story)	Расстановка событий в хронологическом порядке (Sequence ordering)	Включены	Низкая-средняя: образная лексика, но визуальная поддержка

3	Кэлвин (Calvin's Story)	Заполнение пропусков (Gap-fill)	Выключены	Средняя: без субтитров, но простой синтаксис
4	Льюис (Lewis's Story)	Распределение слов по двум столбцам	Включены	Высокая: два параллельных нарратива, длинный фрагмент
5	Финал (Edith's Letter)	Творческое письмо	Выключены	Высокая: без опоры, открытый формат

Такая градация соответствует принципу «scaffolding» (поддержки с постепенным снятием): учащийся начинает с максимальной поддержкой (знакомый тип задания, простой материал, подкреплённый субтитрами) и заканчивает с минимальной (отсутствие субтитров, творческое задание).

Далее представлено описание каждого фрагмента и действия учителя для организации выполнения упражнений.

Фрагмент 1. Вступление (Edith Returns Home).

Pre-listening (5 минуты). Учитель задаёт вопрос: «Have you ever visited a place from your childhood after a long time? What did it feel like?». На обсуждение в парах ученикам даётся 1,5 минуты. Затем введение контекста: «We are going to watch a fragment from a video game called What Remains of Edith Finch. A seventeen-year-old girl named Edith is returning to her family house. She hasn't been there since she was a child. The house is on an island in Washington State. Some rooms are sealed – locked forever. Listen carefully to what she says.» На доске или раздаточном материале – 5 ключевых слов с определениями: «sealed» (closed permanently), «overgrown» (covered with wild plants), «abandoned» (left empty), «inherit» (receive from someone who died), «curse» (a supernatural punishment). Учащиеся записывают слова в тетрадь.

While-listening (8 минут). Просмотр с субтитрами. Раздаточный материал – 8 утверждений формата «True / False / Not Stated»: 1) Edith is visiting the house for the first time. (False – she lived there as a child); 2) The house has been empty for many years. (True); 3) Edith's mother wanted her to come back. (Not Stated); 4) Some rooms in the house are sealed. (True); 5) Edith knows why the rooms were sealed. (False – she doesn't); 6) The house is surrounded by a garden. (True); 7) Edith is travelling alone. (True); 8) The house is in the mountains. (False – on an island). После просмотра – 2 минуты на индивидуальную работу, затем проверка в парах. Формат идентичен заданию 2 ЕГЭ – учащиеся тренируют экзаменационный навык на аутентичном материале.

Post-listening (4-5 минут). Прогнозирование: «What do you think Edith will find inside? Why do you think the rooms are sealed? What could the «curse» be?» Учитель фиксирует гипотезы на доске – к ним возвращаются в конце курса (фрагмент 5). Рефлексия: «Was it easier or harder to understand than a textbook recording? Why?» Короткое обсуждение – учащиеся сравнивают свой опыт восприятия игрового фрагмента и стандартной аудиозаписи.

Фрагмент 2. История Молли (Molly's Story).

Pre-listening (4 минуты). Работа с лексикой: раздаточный материал – 8 слов с определениями (matching). Левая колонка: «to swallow, to crawl, to hunt, poison berries, terrifying, holly berries, tentacle, creature». Правая колонка: definitions (например, «a long arm of a sea animal like an octopus»). Учащиеся работают индивидуально – 1,5 минуты, затем проводится проверка. Учитель: «Molly is 10 years old. She went to bed hungry. She started imagining strange things – transformations. Watch the video and put the events in the correct order.»

While-listening (8 минут). Просмотр с субтитрами. Задание – sequence ordering. Раздаточный материал: 7 событий в перемешанном порядке: a) Molly eats holly berries from the shelf; b) She imagines she is a cat hunting birds; c) She becomes an owl flying over the forest; d) She turns into a shark in the ocean; e) She becomes a giant sea monster; f) The monster swallows everything; g) Molly falls asleep forever. Правильный порядок: a, b, c, d, e, f, g. Задание тренирует навык

определения последовательности – аналог задания 1 ЕГЭ. Визуальный ряд максимально поддерживает понимание: каждое превращение показано на экране, что задействует нисходящую обработку.

Post-listening (4 минуты). Творческий пересказ в парах: «Retell Molly's story in 4-5 sentences. Use sequence words: First... Then... After that... Eventually... Finally.». Дополнительный вопрос для обсуждения: «Do you think Molly really transformed, or was it a dream? How do you know?». Введение понятия «unreliable narrator» – без термина, через обсуждение: «Can we always trust what a character tells us?». Связь с литературным анализом в программе русского языка (ненадёжный рассказчик у Набокова, Достоевского).

Фрагмент 3. История Кэлвина (Calvin's Story).

Ключевое отличие – первый просмотр без субтитров.

Pre-listening (3 минуты). Учитель показывает скриншот: качели на обрыве над океаном. «What do you see? What do you think is going to happen?». Учащиеся записывают предположения. Введение ключевых слов: «swing, cliff, twin brother, higher and higher, to fly». Учитель: «Calvin is 11 years old. His twin brother Sam is telling this story. Calvin loved to swing. He wanted to go higher and higher. Listen to Sam's voice – no subtitles this time.»

While-listening (10-12 минут). Первый просмотр – без субтитров. Задание – заполнение пропусков («gap-fill»): раздаточный материал с транскриптом, где пропущены значимые слова. Пример фрагмента: «Calvin always wanted to _____. He would sit on the swing every day and go _____ and _____. I told him it was _____, but he didn't _____. He just kept _____. And one day, he went so high that he just... _____. He never came back _____.» Учащиеся пытаются заполнить на слух. После первого просмотра – 1 минута на обсуждение в парах. Если необходимо – повторный просмотр с субтитрами для самопроверки. Разница между тем, что учащийся расслышал без субтитров, и тем, что увидел с субтитрами, – предмет рефлексии: «Which words did you miss? Why?». Данный приём соответствует принципу метакогнитивной работы со стратегиями аудирования.

Post-listening (5 минут). Дискуссия: «Was Calvin brave or reckless? Is there a difference?». Учащиеся занимают позицию (brave / reckless / both) и аргументируют. Учитель может использовать структуру: «I think Calvin was ____ because ____.» Связь с тематикой ФГОС [1]: ответственность, жизненные ценности, принятие рисков. Альтернативное задание для менее уверенных учащихся: «Write 2 sentences: one about Calvin's dream and one about the result.»

Фрагмент 4. История Льюиса (Lewis's Story).

Сюжет эпизода. Льюис Финч работает на рыбоконсервном заводе: левой рукой берёт рыбу с конвейера, правой рубит ей голову. Движения монотонные, однообразные. В то же время в его голове разворачивается фантазийный мир. Сначала – простая деревня, потом город, в конце целое королевство. Льюис становится принцем, затем королём. Визуально экран разделён: слева – руки, рыба, конвейер. Справа – фантазия. С каждой минутой фантазия занимает всё больше экранного пространства, пока реальность не исчезает полностью. Нарратив ведёт терапевт Льюиса, зачитывающий письмо его матери.

Pre-listening (5 минуты). Обсуждение в подгруппах (3 человека): «Have you ever done something so boring that your mind started creating its own world? Where did your thoughts go? Describe it in 2–3 sentences to your group.». Учитель вводит контекст: «Lewis works in a fish factory. He chops fish heads – the same movement, hundreds of times a day. But inside his mind, he builds an entire kingdom. You will see two things on screen at the same time: reality on the left and imagination on the right. Your task is to follow both.». Ключевая лексика: «cannery» («fish factory»), «conveyor belt», «to chop», «kingdom», «coronation», «throne».

While-listening (12 минут). Просмотр с субтитрами – материал сложный, подразумевающий двойную когнитивную нагрузку. Задание – dual-channel task. Раздаточный материал: лист, разделённый вертикальной линией. Левый столбец озаглавлен «Reality». Правый – «Fantasy». Учащиеся записывают ключевые слова или фразы, которые слышат, в соответствующий столбец. Ожидаемые записи для «Reality»: fish, chopping, conveyor, cannery, same thing

every day, his hands, the factory. Для «Fantasy»: village, ship, sailing, prince, castle, kingdom, coronation, cheering crowd, throne. Задание тренирует навык одновременной обработки двух потоков информации. Задание на множественное соотнесение соответствует заданию 1 ЕГЭ, где нужно распределить высказывания по темам.

Post-listening (3 минуты). Учитель организует пересказ сюжета с опорой на записи из двух столбцов – «In the real world, Lewis was doing... But in his mind, he was...». Обсуждение: «The fantasy world grows and the real world shrinks. What does this tell us about Lewis?». Затрагивается тема психического здоровья. Учитель может завершить: «Sometimes people need professional help when reality becomes too difficult. It's okay to ask for it.». В качестве письменного домашнего задания ученикам предлагается написать мини-эссе 5-7 предложений: «Why do you think Lewis preferred his fantasy world? Is escapism always negative, or can it sometimes help?».

Фрагмент 5. Финал (Edith's Letter).

Pre-listening (4 минуты). Учитель возвращается к гипотезам, записанным на первом занятии: «Remember your predictions about the sealed rooms? Let's see if you were right.». Учитель проводит краткий опрос: что учащиеся узнали о семье Финч за четыре предыдущих фрагмента? Какой эпизод запомнился больше всего? Вводится лексика: «curse, legacy, stories, hope, to be born».

While-listening (6 минут). Просмотр без субтитров. Задание – free note-taking: учащиеся слушают письмо Эдит и записывают основные мысли в свободной форме на английском. Минимум 5 пунктов. Формат приближен к заданию ЕГЭ «Личное письмо» – понимание содержания и фиксация ключевых идей. После просмотра ученикам даётся 2 минуты на сравнение записей в парах: «What did your partner catch that you missed?». Если расхождения значительны, учитель организует повторный просмотр ключевого фрагмента (последние 2 минуты) с субтитрами.

Post-listening (10 минут). Творческое задание: «Write a short letter (5–8 sentences) to someone you care about. Tell them something important about your

family, or about yourself – something you want them to remember.». Формат повторяет события игры: Эдит писала ребёнку, учащийся пишет значимому человеку. В качестве альтернативы может быть предложено устное высказывание: «Tell your partner one thing you would want your future children to know about your family.». Завершение курса – рефлексия. Учащимся задают два вопроса: «Was it easier to understand English in the game than in textbook recordings? Why?» и «Which episode was the most difficult to understand? Which was the easiest?». Ответы фиксируются устно, при наличии времени – письменно. Эти данные могут использоваться учителем для оценки эффективности курса.

Раздаточные материалы и транскрипты ко всем пяти фрагментам представлены в приложениях (см. Приложение 1, Приложение 2).

2.3. Оценка эффективности мини-курса и методические рекомендации

Для оценки целесообразности создания мини-курса проведено анкетирование учащихся 10-11 классов. Анкета состоит из 10 вопросов, поделённых на 3 блока: игровой опыт и английский язык (вопросы 1-3), аудирование на уроках (вопросы 4-6), отношение к компьютерным играм на уроке (вопросы 7-10). Полный текст анкеты представлен в приложениях (см. Приложение 3). Анкетирование проведено анонимно, в письменной форме. Обработка производилась методом описательной статистики.

Блок 1. Игровой опыт и английский язык.

60 % респондентов (12 из 20) отметили, что играют ежедневно. 20 % – несколько раз в месяц. 20 % – очень редко или не играют (см. Таблица 8).

Таблица 8

Частота игры в компьютерные игры (вопрос 1, 20 респондентов)

Вариант ответа	Респонденты	Процент
Каждый день или почти каждый день	12	60 %
Несколько раз в неделю	0	0 %
Несколько раз в месяц	4	20 %
Очень редко или не играю	4	20 %

Доля активных игроков в выборке превышает показатели сопоставимых зарубежных исследований [50], что объясняется возрастной спецификой респондентов и распространённостью компьютерных игр в подростковой среде. Большинство опрошенных хотя бы периодически воспринимают английскую речь в игровом контексте – условие, при котором игровой ввод оказывает положительный эффект на владение языком.

Большинство респондентов признают положительный эффект компьютерных игр для понимания английской речи на слух.

Блок 2. Аудирование на уроках.

Таблица 9

Трудности при восприятии английской речи на слух (вопрос 4, множественный выбор)

Трудность	Респонденты	Процент
Непривычный акцент или произношение	14	70 %
Незнакомые слова	8	40 %
Быстрый темп речи	6	30 %
Трудно удерживать внимание на протяжении записи	6	30 %

Не хватает контекста – непонятно, о чём речь	4	20 %
--	---	------

70 % назвали акцент главной проблемой. Это согласуется с данными метаанализа: связь тревожности с аудированием (умеренная отрицательная корреляция) выше, чем с другими видами речевой деятельности, и одна из причин – непредсказуемость голоса говорящего [43, с. 105]. Учебные записи содержат 1-2 голоса, в то время как реальная коммуникация – десятки. Игра предлагает ограниченный круг лиц, вводит новых персонажей постепенно, занимая промежуточную позицию.

30 % жалуются на быстрый темп речи в учебных записях – в аудиоматериалах игры темп ниже.

Интерес к стандартным учебным аудиоматериалам у респондентов низок, ни один из опрошенных не оценил их как интересные. Полученные данные соответствуют положению о том, что мотивационная установка не формируется при работе с материалом, не вызывающим у учащегося эмоционального отклика (см. Таблица 10).

Таблица 10

Предпочтительные материалы для аудирования (вопрос 6, множественный выбор)

Материал	Респонденты	Процент
Фрагменты фильмов и сериалов	14	70 %
Песни	12	60 %
Фрагменты компьютерных игр	6	30 %
Подкасты и интервью	4	20 %
Материалы из учебника устраивают	4	20 %

По частоте предпочтений игры уступают кинопросмотру и песням, что объясняется большей распространённостью и доступностью форматов.

Блок 3. Отношение к играм на уроке.

Таблица 11

Отношение к использованию фрагментов игр на уроке (вопрос 7)

Вариант ответа	Респонденты	Процент
Положительно – это интересно и необычно	8	40 %
Скорее положительно – готов(-а) попробовать	6	30 %
Нейтрально – мне всё равно	6	30 %
Скорее отрицательно – играм не место на уроке	0	0 %

Отрицательных оценок не зафиксировано. Большинство респондентов отнеслись к идее положительно или скорее положительно. Половина респондентов выразила уверенность в том, что прослушивание речи из видеоигр может помочь в понимании английского, остальные допустили такую возможность. Отрицательных оценок не зафиксировано.

Большинство респондентов готовы выполнять учебные задания на основе игровых фрагментов при условии посильной их сложности. Полученные данные подтверждают обоснованность принятой в мини-курсе градации заданий от закрытых форматов с полной текстовой опорой к открытым форматам без неё.

Анализ открытых ответов (вопрос 10).

Вопрос: «Что могло бы сделать уроки аудирования более интересными и полезными?» Содержательные ответы дали 18 из 20 респондентов. Ответы разделены на три группы.

Группа А (8 респондента) – запрос на аутентичные материалы: «использование аутентичных материалов», «современные аутентичные материалы, подобранные в соответствии с интересами обучающихся», «отступление от учебника, больше живого языка, современные, актуальные,

интересные материалы», «более приближенные к жизненным ситуациям диалоги, качественные источники воспроизведения звука». Запрос совпадает с направлением мини-курса и согласуется с теоретическими положениями о роли аутентичных материалов в формировании мотивации.

Группа Б (6 респондента) – условное нежелание заниматься аудированием. Формулировки ответов смягчены оговорками о нейтральном отношении, что указывает скорее на негативный опыт работы с однообразными аудиоматериалами, чем на отрицание навыка как такового. Смена формата материалов потенциально способна изменить отношение учащихся данной группы.

Группа В (4 респондента) – выраженная удовлетворённость текущим форматом занятий аудированием. Учащиеся данной группы не испытывают потребности в изменении формата (см. Таблица 12).

Таблица 12

Типология открытых ответов на вопрос 10 (18 содержательных ответов из 20)

Группа	Содержание	Респонденты	Процент	Примеры ответов
А	Запрос на аутентичные / современные материалы	8	44,4 %	«использование аутентичных материалов»
Б	Условное нежелание заниматься аудированием	6	33,3%	«их отсутствие, без негатива»
В	Удовлетворённость текущим форматом	4	22,2%	«меня и так всё устраивает»

Значительная часть респондентов прямо запрашивает аутентичный материал, который и предлагается в рамках разработанного мини-курса. Часть респондентов выражает недовольство текущим форматом аудиоматериалов из

УМК. Часть удовлетворена существующим порядком. Мини-курс выступает как дополнительный, не заменяющий привычные УМК формат работы.

Для оценки эффективности методических разработок в рамках апробации был проведен контроль навыков аудирования учащихся (20 респондентов).

Поскольку курс ориентирован на старшие классы, оцениваются следующие компоненты аудирования: понимание общего содержания, извлечение конкретной информации, понимание контекста и имплицитного смысла, распознавание речи на слух в естественном темпе, лексическое понимание в контексте.

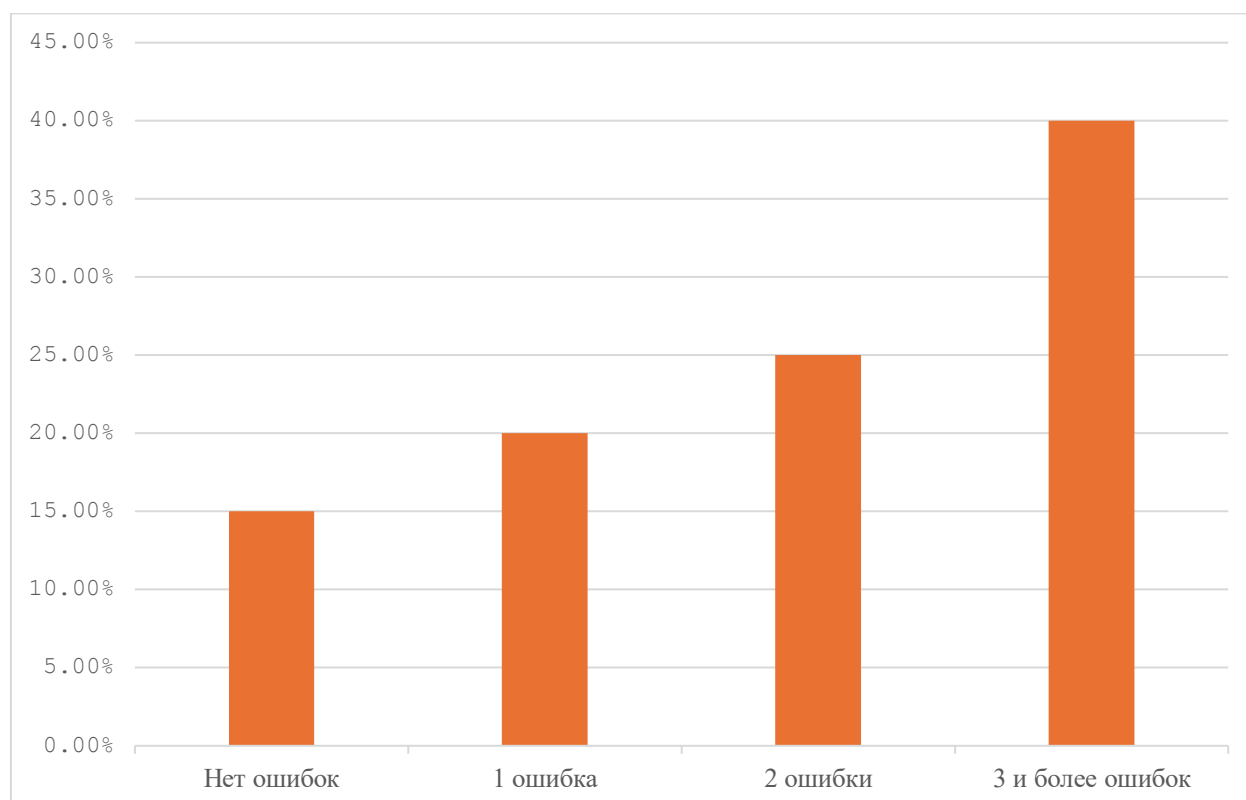
Оптимальным форматом для 10-11 классов было выбрано тестирование посредством тренировочного варианта ЕГЭ. Данный материал представляет собой наиболее целесообразный и методически обоснованный способ контроля, так как разработан с учётом ФГОС и ориентирован на проверку тех видов речевой деятельности, которые непосредственно соотносятся с целями настоящего исследования. Применение стандартизированных заданий экзаменационного типа делает возможным получение измеряемых количественных показателей, выраженных в конкретном количестве набранных баллов. Это позволяет не только фиксировать общий уровень развития навыков аудирования, но и выявлять изменения в отдельных аспектах восприятия речи на слух, а также исключает субъективизм со стороны учителя. Задания ЕГЭ соответствуют возрасту и уровню языковых навыков учеников. Структура заданий хорошо знакома старшеклассникам, что снижает стресс, но в то же время подчёркивает важность выполнения и повышает мотивацию, т. к. подготовка к экзамену является одной из практических задач обучения иностранному языку в 10-11 классах.

Контроль проводился в два этапа – предварительный и итоговый. Оба этапа представляют собой сопоставимый по сложности комплект заданий 1-3 из открытого банка тестовых заданий ЕГЭ по английскому языку ФГБНУ «ФИПИ» [55, 56].

Предварительный контроль служит для определения уровня сформированности навыков аудирования учащихся и дальнейшего составления методического материала.

Рисунок 1

Результаты предварительного контроля



Результаты предварительного контроля показали, что уровень сформированности навыков аудирования у обучающихся находится на разных уровнях. У значительной части учащихся возникают сложности с пониманием основного содержания прослушанного текста, извлечением запрашиваемой информации и полным пониманием аудиоматериала.

Результаты итогового контроля демонстрируют положительную динамику в развитии навыков аудирования у обучающихся после прохождения мини-курса. Изменения свидетельствуют о снижении количества значительных затруднений при восприятии англоязычной речи на слух.

Рисунок 2

Результаты итогового контроля

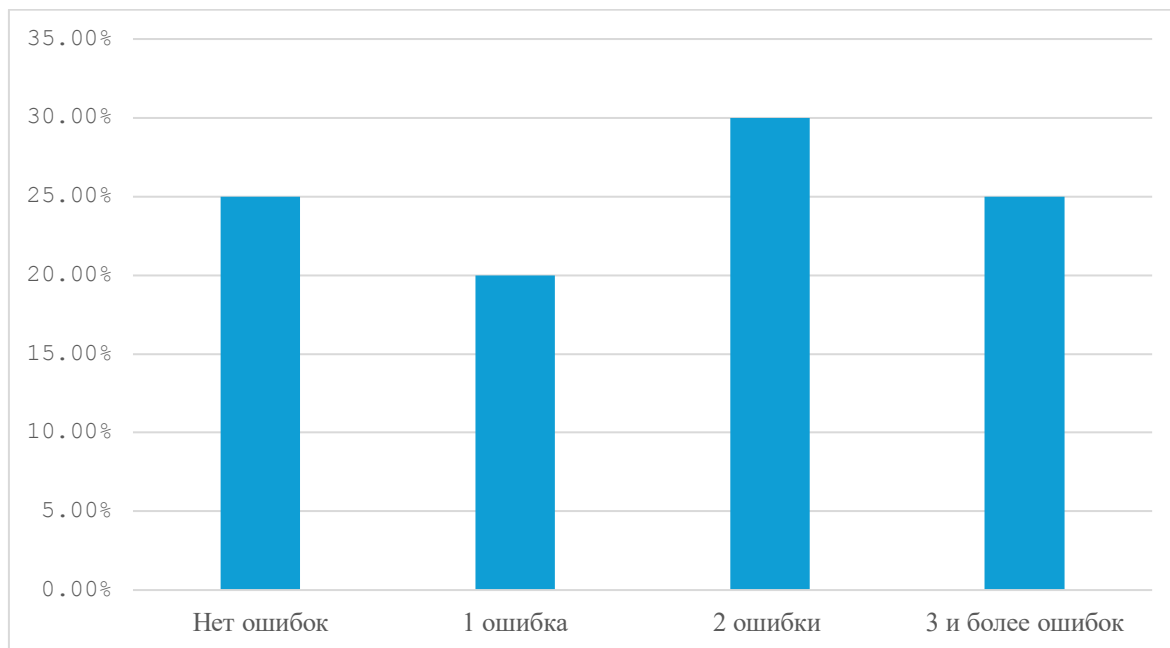
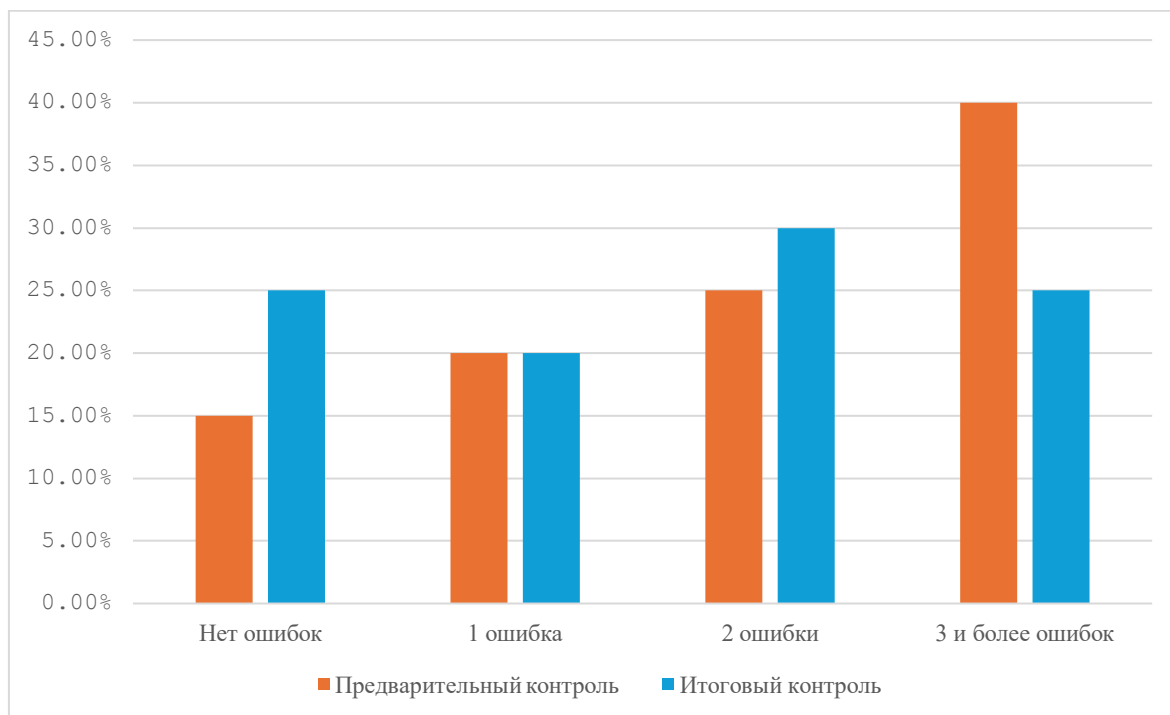


Рисунок 3

Сравнительная диаграмма результатов двух этапов исследования



Распределение ошибок по заданиям

Этап контроля	Ошибка в задании 1	Ошибка в задании 2	Ошибка в задании 3
Предварительный	13 чел. (65%)	11 чел. (55%)	8 чел. (40%)
Итоговый	9 чел. (45%)	7 чел. (35%)	5 чел. (25%)

Сравнительный анализ результатов предварительного и итогового контроля (см. Рисунок 3, Таблица 13) позволяет сделать вывод о положительном влиянии разработанного мини-курса на совершенствование навыков аудирования у обучающихся 10-11 классов. После прохождения курса наблюдается увеличение количества учащихся, выполнивших задания без ошибок: с 15% до 25%. Одновременно значительно сократилось число обучающихся, допустивших 3 и более ошибок – с 40% до 25%, что свидетельствует о снижении количества серьёзных затруднений при восприятии англоязычной речи на слух. Также результаты показывают более равномерное распределение ошибок среди обучающихся, что указывает на общее повышение уровня аудитивной подготовки группы.

Анализ распределения ошибок по отдельным заданиям также демонстрирует положительную динамику. Полученные данные свидетельствуют о том, что после прохождения мини-курса обучающиеся стали лучше воспринимать как общий смысл аудиоматериала, так и отдельные детали прослушанного текста. Положительная динамика результатов позволяет сделать вывод об эффективности внедрения мини-курса.

С целью определения эффективности мини-курса была проведена экспертиза с участием преподавателей английского языка и методистов. Экспертам предлагалось оценить курс по десяти критериям, каждый из которых оценивался по пятибалльной шкале (анкету см. Приложение 3). Мини-курс получил высокие оценки по большинству заявленных параметров.

Языковой материал уроков был признан полностью соответствующим уровням B1–B2 (CEFR), а отобранные эпизоды игры – целесообразными для решения учебных задач. Эксперты отметили потенциал заданий для развития именно аудитивных умений. Тематическое соответствие программе старшей школы и реалистичность использования фрагментов минут в условиях стандартного урока также получили средние оценки. Было рекомендовано подумать над возможностью адаптации курса для использования в дополнительном образовании. Качество раздаточных материалов (чёткость инструкций, оформление) было признано удовлетворительным и не требующим существенной доработки. Общая оценка мини-курса как учебного продукта составила в среднем 4,7 балла из 5, что свидетельствует о его высоком методическом качестве и практической применимости.

На основании результатов апробации, экспертной оценки и анализа языкового материала можно сформулировать следующие методические рекомендации, обобщающие условия эффективного использования мини-курса в школьной практике.

Рекомендация 1. Использование субтитров на начальном этапе работы. Первые два-три фрагмента целесообразно демонстрировать с включёнными субтитрами, их отключение оправдано после адаптации учащихся к голосам и темпу речи персонажей.

Рекомендация 2. Соблюдение градации сложности заданий. Последовательность типов заданий выстраивается от закрытых к открытым форматам, от полной текстовой опоры к её отсутствию, от одноканальной обработки к двухканальной.

Рекомендация 3. Предварительное снятие лексических трудностей. Перед каждым фрагментом отрабатываются пять-восемь ключевых слов в формате «matching», «visual vocabulary» или «prediction».

Рекомендация 4. Осознанное использование визуального контекста. Учитель направляет внимание учащихся на визуальный ряд, который

компенсирует лакуны слухового восприятия и активирует механизмы нисходящей обработки речи.

Рекомендация 5. Формат фрагмента урока. Работа с игровым материалом организуется в формате 15-20 минутного фрагмента в рамках стандартного урока, что снижает организационные риски и облегчает интеграцию в учебный график.

Рекомендация 6. Контроль качества технического оснащения. Минимальный набор оборудования включает проектор и внешние колонки. Качество звука критично для восприятия неадаптированной речи носителей языка.

Выводы по второй главе

Лингвистический анализ содержания игры *What Remains of Edith Finch* выявил три характеристики, обусловившие её пригодность для обучения аудированию в старших классах. Темп речи рассказчицы оказался ниже среднего темпа учебных аудиозаписей, используемых в школьном курсе английского языка, и ниже разговорной нормы носителей, что обеспечивает комфортную для учащихся скорость восприятия. Лексический состав текста характеризуется преобладанием высокочастотной лексики, соответствующей уровню B1 по шкале CEFR. Грамматический материал укладывается в диапазон уровней B1–B2, что соответствует целевой аудитории мини-курса.

Структура мини-курса, состоящего из пяти отобранных фрагментов продолжительностью десять-пятнадцать минут каждый, реализует базовые теоретические принципы, обоснованные в первой главе исследования. Принцип увлекающего ввода обеспечивается аутентичностью материала и его эмоциональной насыщенностью, что снимает ограничение традиционных учебных аудиозаписей. Принцип мультимодальной поддержки реализуется за счёт визуального ряда игры, компенсирующего главную трудность, отмеченную учащимися в анкетировании, – непривычный акцент и темп.

Учащийся, не расслышавший конкретное слово, восстанавливает его значение по визуальному контексту, что соответствует механизму нисходящей обработки речевого сигнала.

Градация сложности заданий выстроена в соответствии с тремя параметрами: тип задания (от закрытых к открытым), наличие текстовой опоры (от субтитров к их отсутствию) и когнитивная нагрузка (от одноканальной обработки к двухканальной). Снятие субтитров происходит на третьем фрагменте – после двух занятий, отведённых на адаптацию к голосам и темпу. Возвращение субтитров на четвёртом фрагменте обусловлено двойным нарративом эпизода, создающим повышенную когнитивную нагрузку и требующим дополнительной текстовой опоры.

Анкетирование двадцати учащихся 10-11 классов выявило запрос на отход от стандартных материалов учебника. Большинство респондентов положительно отнеслись к идее использования игровых фрагментов на уроке. Полученные данные подтверждают актуальность поиска новых источников аудиоматериалов и обоснованность построения мини-курса на основе материала нарративной видеоигры.

С учётом экспертной оценки сформулированы методические рекомендации, обобщающие условия эффективного применения мини-курса в школьной практике: использование субтитров на начальном этапе, градация сложности, предварительное снятие лексических трудностей, опора на визуальный контекст, ограниченный хронометраж занятий, контроль качества технического оснащения.

Ограничения исследования связаны с его пилотным характером. Полученные результаты определяют направление дальнейшей работы и требуют верификации в условиях полноценного педагогического эксперимента с расширенной выборкой.

Заключение

Настоящая работа посвящена разработке и теоретическому обоснованию мини-курса по развитию навыков аудирования на уроках английского языка в 10-11 классах общеобразовательной школы на основе нарративной видеоигры *What Remains of Edith Finch*. В работе мы раскрыли преимущества и доказали эффективность использования материала коммерческих компьютерных игр для обучения аудированию в средней школе.

Проведён анализ психолого-педагогических и методических основ обучения аудированию. Среди всех видов речевой деятельности аудирование вызывает у учащихся наиболее высокий уровень тревожности, обусловленный рядом специфических факторов: невозможностью контролировать темп звучания, одноразовостью предъявления материала и кумулятивным характером накопления непонимания. Тревожность при аудировании влияет на учебные результаты и требует целенаправленной методической работы.

В рамках работы установлено, что применение материала видеоигр в обучении иностранным языкам демонстрирует статистическую связь с повышением эффективности освоения предмета.

Сравнительный анализ нарративных видеоигр продемонстрировал, что игра *What Remains of Edith Finch* является обоснованным выбором для построения мини-курса по аудированию в старших классах. Разработанный мини-курс теоретически обоснован, методически выстроен в соответствии с принятыми в отечественной и зарубежной методике подходами, подкреплён статистическими данными. Проведённое исследование позволило определить практическую результативность используемых методических приёмов. Анализ полученных данных показал положительную динамику в развитии навыков восприятия и понимания аудиотекста у обучающихся. В ходе проведения контроля было зафиксировано сокращение количества ошибок при выполнении заданий по аудированию. Процесс работы с

аудиоматериалами стал вызывать у учащихся большой интерес и вовлечённость, вследствие чего восприятие аудирования как сложного и монотонного вида деятельности значительно снизилось. (сюда статистику)

Практическая значимость исследования заключается в готовности материалов мини-курса к непосредственному использованию в школьной практике. Разработанные транскрипты отобранных фрагментов, раздаточные материалы для учащихся, система заданий разной степени сложности и развёрнутые методические рекомендации обеспечивают учителю английского языка инструментарий, позволяющий организовать работу с нарративной видеоигрой в формате фрагмента урока без необходимости значительной самостоятельной методической подготовки. Материалы мини-курса могут быть адаптированы под конкретные образовательные задачи и тематические единицы школьной программы.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с проведением полноценного педагогического эксперимента, включающего расширенную выборку респондентов. Перспективным направлением представляется расширение мини-курса до полноценного элективного модуля продолжительностью десять-двенадцать занятий с систематической работой над всеми компонентами навыка аудирования и апробация разработанной методики на материале других нарративных видеоигр, удовлетворяющих сформулированной системе критериев отбора. Дополнительный интерес представляет сопоставительное исследование эффективности мини-курса в группах учащихся с различным уровнем владения языком и различным игровым опытом, а также разработка методических вариантов мини-курса для разных возрастных категорий учащихся.

Список литературы

1. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209210019> (дата обращения: 15.04.2026).
2. Аржановская, А. В. Технология DGBLL как инновационный цифровой инструмент преподавания иностранного языка / А. В. Аржановская, Е. А. Елтанская // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: сборник материалов II Всероссийской научно-практической онлайн-конференции, Орел, 31 марта 2022 года. — Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2022. — С. 690-694.
3. Бескровная, Н. И. Стратегии обучения аудированию как основа формирования аудитивной базы обучающихся / Н. И. Бескровная // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : Сборник трудов Двадцать шестой международной научно-практической конференции, Белгород, 23 декабря 2019 года. — Белгород: ООО ГиК, 2019. — С. 18-22.
4. Буров, В. А. Эдьютейнмент и геймификация в обучении иностранному языку: сходства и различия / В. А. Буров // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2020. — № 35. — С. 9–13.
5. Варенина, Л. П. Геймификация в образовании / Л. П. Варенина // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — Т. 6, № 6-2. — С. 314–317.
6. Василиженко, М. В. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам / М. В. Василиженко, Е. А. Коротков, В. С. Мухаркина // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2020. — Т. 12, № 2 (48). — С. 43–50.

7. Валькова, Ю. Е. Онлайн-игры в преподавании иностранного языка: НПС et nunc / Ю. Е. Валькова, В. А. Разумовская // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2023. – № 61. – С. 156-174.
8. Власов, К. А. Роль мотивации в обучении аудированию при изучении английского языка / К. А. Власов // Вопросы лингвистики и переводоведения: опыт начинающих исследователей : Сборник научных студенческих работ, Брянск, 03–04 июня 2019 года / Ответственный редактор С.А. Чугунова. Том Выпуск 2. – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2019. – С. 136-140.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
10. Германюк, В. С. Применение видеоигр при изучении английского языка (на примере игры «Hogwarts Legacy») // Символ науки. 2025. №5-1.
11. Гольцова, Т. А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2020. — Т. 1, № 3 (68). — С. 65–77.
12. Гольцова, Т. А. Использование средств геймификации в процессе обучения иностранным языкам / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко // Ярославский педагогический вестник. — 2021. — № 1 (118). — С. 81–89.
13. Дергаева, С. С. Цифровые видеоигры как инструмент формирования коммуникативной компетенции студентов // АНИ: педагогика и психология. 2019. №3 (28).
14. Данданова, С. В. Геймификация как средство эффективного изучения новой иностранной лексики / С. В. Данданова, Н. Н. Касаткина, Н. А. Личак, Н. Ю. Шакирова // Ярославский педагогический вестник. — 2020. — № 5 (116). — С. 84–90.

15. Евстигнеев, М. Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий / М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. — 2011. — № 1 (13). — С. 95–100.
16. Елухина, Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. — 1989. — № 2. — С. 28–32.
17. Железнова, Е. Г. Аудирование как один из способов обучения английскому языку / Е. Г. Железнова // Научный вестник Южного института менеджмента. — 2018. — № 4. — С. 118-123.
18. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. — М., Воронеж : МПСИ, Изд-во НПО "МОДЭК", 2001. — 428 с.
19. Иванова, Е. О. Геймификация в образовании / Е. О. Иванова // Сибирский педагогический журнал. — 2018. — № 5. — С. 65–72.
20. Карева, Н. В. Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов для повышения мотивации изучения иностранного языка / Н. В. Карева // Интернет-журнал «Науковедение». — 2014. — № 3 (22). — С. 140.
21. Каяво, В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований // Педагогическое образование в России. 2021. №4
22. Маркин, И. Д. Образовательный потенциал компьютерных игр // Проблемы науки. 2023. №3 (77).
23. Махмутова, Г. Ф. Обучение аудированию на уроках английского языка / Г. Ф. Махмутова // Иностранные языки в школе. — 2013. — № 3. — С. 70–72.
24. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 1. — С. 11–18.

25. Орлова, О. В. Геймификация как способ организации обучения / О. В. Орлова, В. Н. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — № 9 (162). — С. 60–64.
26. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
27. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. — Воронеж: Истоки, 1996. — 237 с.
28. Титова, С. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-педагогический и методический потенциал / С. В. Титова, К. В. Чикризова // Педагогика и психология образования. — 2019. — № 1. — С. 135–153.
29. Тохтаулова, Л. Х. Аудирование как вид речевой деятельности / Л. Х. Тохтаулова // Анализ проблем и поиск перспективных научных решений: Сборник статей международной научной конференции, Санкт-Петербург, 30 ноября 2024 года. — Санкт-Петербург: ООО "Международный институт перспективных исследований им. Ломоносова", 2024. — С. 25-26.
30. Порческу, Г. В. Научно-методические основы формирования навыков аудирования с учетом восходящих стратегий обработки информации / Г. В. Порческу // Международный научный журнал. — 2025. — № 6(106). — С. 156-165.
31. Савкин, А. Е., Архипова М. В. Применение компьютерных игр в обучении английскому языку // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №6.
32. Хоменко, Е. В. Психолого-педагогические основы формирования навыков аудирования у учащихся основной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-1.
33. Чапова, М. А. Общая характеристика аудирования как вида речевой деятельности / М. А. Чапова, Д. А. Беляева // Научная палитра. — 2021. — № 2(32).

34. Черноштан, О. Н. Теория Стивена Крашена о понятном вводе при проектировании краткосрочных профессионально-ориентированных курсов по иностранному языку в неязыковом вузе // Концепт. 2024. №3.
35. Чистякова, А. А. Аудирование как вид речевой деятельности / А. А. Чистякова // НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ: СОХРАНЯЯ ПРОШЛОЕ, СОЗДАЁМ БУДУЩЕЕ: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Пенза, 05 февраля 2019 года. Том Часть 2. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 58-61.
36. Abbasi, E. The Efficacy of Commercial Computer Games as Vocabulary Learning Tools for EFL Students: An Empirical Investigation / E. Abbasi, E. Dwyer // SUNSHINE STATE TESOL OF FLORIDA Journal. – 2024.
37. Abu, N. S. Anxiety as an affective factor in foreign language learning / Abu Nurshat Salamatkyzy // Magyar Tudományos Journal. – 2020. – № 39.
38. Bado, N. Game-based Learning Pedagogy: A Review of the Literature / N. Bado // Interactive Learning Environments. — 2022. — Vol. 30, № 5. — P. 936–948.
39. Farhad, U. Exploring Foreign Language Anxiety Across Language Skills: Evidence from Pakistani ESL Undergraduates / U. Farhad, R. Paee, J. Ramanair // INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH AND INNOVATION IN SOCIAL SCIENCE (IJRISS). – 2025. – Vol. IX (VIII). – P. 7403–7409.
40. Scrivener, J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching / J. Scrivener. — 3rd ed. — Oxford: Macmillan Education, 2011. — 416 p.
41. Krashen, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S. D. Krashen. — Oxford : Pergamon Press, 1982. — 202 p.
42. Krashen, S. D. The Case for Non-Targeted, Comprehensible Input / S. D. Krashen // Journal of Bilingual Education Research and Instruction. — 2013. — Vol. 15, № 1. — P. 102–110.
43. Li, R. Examining Foreign Language Listening Anxiety and Its Correlates: a Meta-Analysis / R. Li // Porta Linguarum. — 2022. — № 38. — P. 99–117.

44. Mahalingappa, L. The Impact of Captioning and Playback Speed on Listening Comprehension of Multilingual English Learners at Varying Proficiency Levels / L. Mahalingappa, J. Zong, N. Polat // System. — 2024. — Vol. 120. — Article 103192.
45. Mayer, R. E. Multimedia Learning / R. E. Mayer. — 3rd ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2021. — 322 p.
46. Moniza Ray S. P, Ajit. I Digital Game-Based Language Learning: The Impact of Story-Driven Game Life Is Strange on Language Learners' Listening Skills // Journal of Language Teaching and Research. — 2024. — Vol. 15, № 2. — P. 448–457.
47. Montero Perez M. The Use of Captioned Video for L2 Listening and Vocabulary Learning / M. Montero Perez, M. Van Den Noortgate, P. Desmet // System. — 2013. — Vol. 41, № 3. — P. 720–739.
48. Oxunova, N. X. The influence of affective factors on listening comprehension: anxiety and distraction in EFL contexts / N. X. Oxunova // Research Focus. – 2026. – Vol. 5, No. 4. – P. 137-144. – DOI 10.5281/zenodo.20108520.
49. Rajendran, M., Ray, M., Ilangovan, A., Chokkalingam, V. K., & Singh, A. B. (2024). Commercial games for developing English language skills: A systematic literature review. Language Teaching Research Quarterly, 45, 57-85.
50. Sundqvist, P. Commercial-off-the-Shelf Games in the Digital Wild and L2 Learner Vocabulary / P. Sundqvist // Language Learning & Technology. — 2019. — Vol. 23, № 1. — P. 87–113.
51. Vandergrift, L. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action / L. Vandergrift, C. C. M. Goh. — New York: Routledge, 2012. — 316 p.
52. Yap, M. J. English-Dubbed Chinese Movies for ESL Listening Skills & Levels of Anxiety in English Language Teaching / M. J. Yap, A. Mohammed M. Ali // International Journal of Emerging Issues in Social Science, Arts and Humanities (IJEISSAH). – 2024. – Vol. 2, № 2. – P. 105–122.
53. Zhang, X. Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta-Analysis / Xian Zhang // Modern Language Journal. – 2019.

Электронные ресурсы:

54. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года по английскому языку / ФГБНУ «ФИПИ». — URL : https://doc.fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2023/angl_yaz_uch_mr_ege_2023.pdf (дата обращения: 20.03.2026).
55. Открытый банк тестовых заданий ЕГЭ по английскому языку ФГБНУ «ФИПИ», задания номер: 485D48, C0F50E, D7EE43 — URL : <https://ege.fipi.ru/bank/index.php?proj=4B53A6CB75B0B5E1427E596EB4931A2A> (дата обращения: 20.03.2026)
56. Открытый банк тестовых заданий ЕГЭ по английскому языку ФГБНУ «ФИПИ», задания номер: FB14FF, 935B7B, E4C247 — URL : <https://ege.fipi.ru/bank/index.php?proj=4B53A6CB75B0B5E1427E596EB4931A2A> (дата обращения: 20.03.2026)

Приложение 1

Транскрипты отобранных фрагментов игры **What Remains of Edith Finch**

Примечание: транскрипты составлены на основе аудиоматериала игры. Приведены ключевые фрагменты, использованные при разработке заданий мини-курса. Полный текст игры значительно длиннее представленных выдержек.

Фрагмент 1. Вступление (Edith Returns Home)

Рассказчик: Edith Finch Jr. Хронометраж: 8 минут.

If my family's story was a house, ours would look like this. The Finch house has been on this island since my great-grandmother brought it here in 1937. I hadn't been back since I was eleven. My mother moved us away after my brother's funeral, and she never told me why.

The garden was completely overgrown. I could barely see the path. The house was... bigger than I remembered. Rooms had been added over the years, stacked on top of each other, reaching up like a tower. Some of the doors were sealed. My mother had sealed them after each person died — locked the door, left the room exactly as it was.

I had a key. My mother left it for me — she passed away a few months ago. This key was supposed to open everything. I just didn't know what I'd find inside.

The house smelled old. Like dust and wood and something sweet I couldn't place. Every room was a museum — frozen in time, exactly the way it was when someone stopped living in it. Photographs on the walls. Books left open. Toys on the floor. It was strange, being back. Like visiting a dream you'd forgotten you had.

Фрагмент 2. История Молли (Molly's Story)

Рассказчик: Edith (читает дневник Молли). Хронометраж: 7 минут.

Dear Diary. I was sent to bed without dinner tonight because I talked back to Mom. I was SO hungry. I looked around my room for something to eat. I found some holly berries on a branch near my window. They tasted terrible, but I was too hungry

to care. Then I found something else — some kind of berries from my gerbil's cage. I ate those too.

And then something happened. I started to feel... different. I got down on the floor and I was a cat. I could see in the dark. I was hunting — there was a bird on the windowsill and I wanted to catch it. I crawled closer... closer... and then I jumped.

But I wasn't a cat anymore. I was an owl, flying over the trees. The forest was so dark below me, and I could see a rabbit running through the snow. I dove down and grabbed it, but then I was falling — falling into the ocean.

Now I was a shark. I could feel the water all around me, cold and dark. There was a seal ahead of me and I was so hungry. I opened my mouth and swallowed it whole. But I kept getting bigger and hungrier. I became something enormous — a sea monster — and I swallowed everything. The fish, the boats, everything.

I woke up in my bed. My stomach hurt. I don't think I'll eat holly berries again.

Фрагмент 3. История Кэлвина (Calvin's Story)

Рассказчик: Sam Finch (брат-близнец). Хронометраж: 5 минут.

Calvin was my twin brother. We did everything together. But Calvin always wanted more. He wanted to fly. That was his thing. He talked about it all the time — what it would feel like, the wind in his face, looking down at everything.

There was a swing on the cliff behind our house. You could see the whole ocean from up there. Calvin would swing for hours. Every day, he'd go a little higher. I told him to be careful, but he just laughed. He said you can't fly if you're scared.

That last day, the sky was perfect. Clear and blue, not a cloud. Calvin was on the swing, going higher and higher. I was sitting next to him. I could feel the whole frame shaking. He was laughing — this pure, happy laugh. And he just... kept going. Higher and higher. Until the swing went all the way over the bar. And he let go.

I don't think he was trying to die. I think he really believed he could fly.

Фрагмент 4. История Льюиса (Lewis's Story)

Рассказчик: терапевт Льюиса (зачитывает письмо матери).
Хронометраж: 12 минут.

Lewis had been working at the cannery for about a year when he started seeing a therapist. The work was simple — pick up a fish, chop off the head, put it on the belt. Over and over. Eight hours a day. His left hand did the work while his mind went somewhere else.

At first it was just a small fantasy. A little village by the sea. He'd walk through it in his head while his hands kept chopping. Then the village grew. It became a town, then a city. He met people there. They knew his name.

The fantasy kept growing. Lewis sailed across an ocean to a new land. He became an explorer, then a warrior, then a prince. The people loved him. They built statues of him. The real world — the fish, the conveyor belt, the fluorescent lights — it all started to fade. His therapist said the imaginary world was becoming more real to Lewis than the actual world.

One morning, Lewis walked into the cannery and started his shift like always. His left hand reached for a fish. But this time, the fantasy was everywhere. He was being crowned king. There were thousands of people cheering. He walked up the steps to his throne. He knelt down. And the crown was placed on his head.

Lewis never came back from that kingdom.

Фрагмент 5. Финал (Edith's Letter)

Рассказчик: Edith Finch Jr. Хронометраж: 6 минут.

I've been through every room now. I know all the stories. Some of them are beautiful. Some of them are terrible. Most of them are both.

I used to think our family was cursed. That's what my great-grandmother believed — that every Finch was destined to die in some strange, extraordinary way. My mother thought if she could keep us away from the house, away from the stories, we'd be safe. But the stories found us anyway.

I don't think we're cursed. I think we just pay more attention to the way things end than the way they begin. Every person in this house lived a whole life — full of ordinary days that nobody wrote down. We only remember the last day, the extraordinary one. And that makes it seem like the endings are all that matter. But they're not.

I'm writing this for you — for the person I haven't met yet. You're going to grow up hearing these stories. People will tell you the Finch family is unlucky, or cursed, or just plain strange. And maybe we are. But we're also brave. And curious. And we love harder than anyone I know.

I want you to know where you come from. Not just the endings — all of it. The houses we built. The gardens we grew. The songs we sang. The ordinary, unremarkable days that made us who we were. That's your inheritance. Not a curse. Just a family. Yours.

Приложение 2

Раздаточные материалы к фрагментам уроков

Фрагмент 1. Вступление (Edith Returns Home)

Задание 1. Pre-listening: Vocabulary

Match the words with their definitions.

Word	Definition
sealed	a) left empty, with nobody living there
overgrown	b) closed permanently, locked forever
abandoned	c) covered with wild plants
inherit	d) a supernatural punishment passed through generations
curse	e) receive something from a person who has died

Key: sealed — b, overgrown — c, abandoned — a, inherit — e, curse — d

Задание 2. While-listening: True / False / Not Stated

Listen to the fragment and decide: True (T), False (F), or Not Stated (NS).

1. Edith is visiting the house for the first time. ____
2. The house has been empty for many years. ____
3. Edith's mother wanted her to come back. ____
4. Some rooms in the house are sealed. ____
5. Edith knows why the rooms were sealed. ____
6. The house is surrounded by a garden. ____
7. Edith is travelling alone. ____
8. The house is in the mountains. ____

Key: 1 — F, 2 — T, 3 — NS, 4 — T, 5 — F, 6 — T, 7 — T, 8 — F

Фрагмент 2. История Молли (Molly's Story)

Задание 1. Pre-listening: Match the word with the definition

Word	Definition
------	------------

to swallow	a) a long flexible arm of a sea creature (e.g. octopus)
to crawl	b) causing great fear
to hunt	c) to move on hands and knees
poison berries	d) to take food down your throat into your stomach
terrifying	e) to chase and catch animals for food
holly berries	f) small red fruits that grow on a bush with sharp leaves
tentacle	g) fruits that can make you sick or kill you
creature	h) a living animal, especially a strange or frightening one

Key: to swallow — d, to crawl — c, to hunt — e, poison berries — g, terrifying — b, holly berries — f, tentacle — a, creature — h

Задание 2. While-listening: Sequence ordering

Put the events in the correct order (1–7).

- ___ Molly eats holly berries from the shelf.
- ___ She imagines she is a cat hunting birds.
- ___ She becomes an owl flying over the forest.
- ___ She turns into a shark in the ocean.
- ___ She becomes a giant sea monster.
- ___ The monster swallows everything.
- ___ Molly falls asleep.

Key: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (events are in chronological order)

Фрагмент 3. История Кэлвина (Calvin's Story)

Задание 1. Pre-listening: Prediction

Look at the image (a swing on a cliff above the ocean). Write 2–3 sentences:
What do you think will happen?

Key words: swing, cliff, twin brother, higher and higher, to fly

Задание 2. While-listening: Gap-fill

Listen and fill in the gaps.

Calvin was my ____ (1) ____ brother. We did everything together. But Calvin always wanted ____ (2) _____. He wanted to ____ (3) _____.

There was a ____ (4) ____ on the cliff behind our house. Calvin would swing for hours. Every day, he'd go a little ____ (5) _____. I told him to be ____ (6) _____, but he just laughed.

That last day, the sky was ____ (7) _____. Calvin was on the swing, going higher and higher. He was ____ (8) ____ — this pure, happy laugh. And he just kept going. Until the swing went all the way over. And he ____ (9) _____.

I don't think he was trying to die. I think he really believed he could ____ (10) _____.

Key: 1 — twin, 2 — more, 3 — fly, 4 — swing, 5 — higher, 6 — careful, 7 — perfect, 8 — laughing, 9 — let go, 10 — fly

Фрагмент 4. История Льюиса (Lewis's Story)

Задание 1. Pre-listening: Discussion

Discuss in groups of 3:

«Have you ever done something so boring that your mind created its own world? Where did your thoughts go? Describe it in 2–3 sentences.»

Задание 2. While-listening: Dual-channel task

The screen is split: reality on the left, fantasy on the right. Write key words in the correct column.

REALITY (left side of screen)	FANTASY (right side of screen)

Expected answers:

Reality: fish, chopping, conveyor belt, cannery, fluorescent lights, same movement, eight hours

Fantasy: village, sea, town, city, ship, explorer, warrior, prince, king, castle, throne, coronation, crowd cheering

Фрагмент 5. Финал (Edith's Letter)

Задание 1. While-listening: Note-taking

Listen to Edith's letter WITHOUT subtitles. Write down the main ideas (minimum 5 points).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Задание 2. Post-listening: Creative writing

Write a short letter (5–8 sentences) to someone you care about. Tell them something important about your family or about yourself — something you want them to remember.

Begin with: Dear _____,

End with: Yours, [your name]

Приложение 3

Анкета для экспертной оценки мини-курса

Уважаемый эксперт! Просим Вас оценить разработанный мини-курс по развитию навыков аудирования на основе видеоигры What Remains of Edith Finch. Мини-курс предназначен для учащихся 10-11 классов и состоит из пяти фрагментов уроков (10–15 минут каждый). Оцените каждый критерий по шкале от 1 до 5, где 1 – не соответствует, 5 – полностью соответствует.

№	Критерий оценки	Балл (1-5)
1	Соответствие языкового материала уровню B1-B2 по CEFR	
2	Целесообразность отбора эпизодов для учебных целей	
3	Соответствие заданий трёхэтапной модели работы с аудиотекстом (pre-, while-, post-listening)	
4	Градация сложности заданий от фрагмента к фрагменту	
5	Разнообразие типов заданий (True/False, sequence, gap-fill, dual-channel, note-taking)	
6	Потенциал заданий для развития навыков аудирования	
7	Тематическое соответствие программе английского языка для старших классов	
8	Реалистичность использования в условиях стандартного урока (15-20 минут)	
9	Качество раздаточных материалов (ясность инструкций, оформление)	
10	Общая оценка мини-курса как учебного продукта	

Ваши комментарии и рекомендации:

Дата: _____

ФИО эксперта: _____

Должность, квалификация: _____

Приложение 4

АНКЕТА

для учащихся 10–11 классов

Тема исследования: «Совершенствование навыков аудирования с использованием компьютерных игр на уроках английского языка»

Уважаемый участник! Просим Вас ответить на вопросы данной анкеты. Анкета анонимная, результаты будут использованы исключительно в исследовательских целях. Выберите один вариант ответа, если не указано иное. В письменных ответах используйте только печатные буквы.

Блок 1. Игровой опыт и английский язык

1. Как часто Вы играете в компьютерные игры (на ПК, консоли, телефоне)?

- а) Каждый день или почти каждый день
- б) Несколько раз в неделю
- в) Несколько раз в месяц
- г) Очень редко или не играю

2. Играете ли Вы в игры на английском языке (с английской озвучкой или субтитрами)?

- а) Да, часто — предпочитаю оригинальную озвучку
- б) Иногда, если нет русской озвучки
- в) Редко, обычно включаю русский язык
- г) Нет, всегда играю на русском

3. Замечали ли Вы, что игры помогают Вам лучше понимать английскую речь?

- а) Да, заметно помогают
- б) Скорее да, немного помогают
- в) Не уверен(-а) / не задумывался(-ась)
- г) Нет, не помогают

Блок 2. Аудирование на уроках английского языка

4. Что для Вас самое сложное при восприятии английской речи на слух?
(можно выбрать несколько вариантов)

- а) Быстрый темп речи
- б) Незнакомые слова
- в) Непривычный акцент или произношение
- г) Трудно удерживать внимание на протяжении всей записи
- д) Не хватает контекста — непонятно, о чём речь

5. Насколько Вам интересны стандартные аудиоматериалы на уроках английского (записи из учебника, подкасты, аудиотесты)?

- а) Интересны
- б) Скорее нейтрально
- в) Скорее скучно
- г) Совсем не интересны

6. Какие материалы для аудирования были бы Вам наиболее интересны на уроке? (можно выбрать несколько вариантов)

- а) Фрагменты фильмов и сериалов
- б) Фрагменты компьютерных игр
- в) Песни
- г) Подкасты и интервью
- д) Записи из учебника меня устраивают

Блок 3. Отношение к использованию компьютерных игр на уроке

7. Как бы Вы отнеслись к тому, чтобы на уроке английского использовались фрагменты из компьютерных игр (видео, озвучка, диалоги)?

- а) Очень положительно — это интересно и необычно
- б) Скорее положительно — готов(-а) попробовать
- в) Нейтрально — мне всё равно
- г) Скорее отрицательно — игры не место на уроке

8. Как Вы думаете, может ли прослушивание речи персонажей из игр помочь лучше понимать английский на слух?

- а) Да, думаю, это эффективно

б) Возможно, но не уверен(-а)

в) Скорее нет

г) Нет, это бесполезно

9. Были бы Вы готовы выполнять учебные задания (ответы на вопросы, заполнение пропусков, обсуждение) на основе просмотренного игрового фрагмента?

а) Да, с удовольствием

б) Да, если задания не слишком сложные

в) Не уверен(-а)

г) Нет, не хотел(-а) бы

10. Что, на Ваш взгляд, могло бы сделать уроки аудирования более интересными и полезными?

Приложение 5

Результаты анкетирования учащихся 10–11 классов

Выборка: 20 респондентов. Анкетирование проведено анонимно.

Вопрос 1. Как часто Вы играете в компьютерные игры?

Вариант ответа	Респонденты	Процент
Каждый день или почти каждый день	12	60 %
Несколько раз в неделю	0	0 %
Несколько раз в месяц	4	20 %
Очень редко или не играю	4	20 %

Вопрос 2. Играете ли Вы в игры на английском языке?

Вариант ответа	Респонденты	Процент
Да, предпочитаю оригинальную озвучку	6	30 %
Иногда, если нет русского дубляжа	8	40 %
Редко, обычно включаю русский	6	30 %
Нет, всегда на русском	0	0 %

Вопрос 3. Замечали ли Вы, что игры помогают понимать английскую речь?

Вариант ответа	Респонденты	Процент
Да, заметно помогают	8	40 %
Скорее да, немного помогают	4	20 %
Не уверен(-а) / не задумывался(-ась)	4	20 %
Нет, не помогают	4	20 %

Вопрос 4. Что самое сложное при восприятии речи на слух?
(множественный выбор)

Трудность	Респонденты	Процент
Непривычный акцент или произношение	14	70 %
Незнакомые слова	8	40 %
Быстрый темп речи	6	30 %
Трудно удерживать внимание	6	30 %
Не хватает контекста	4	20 %

Вопрос 5. Насколько интересны стандартные аудиоматериалы из учебника?

Вариант ответа	Респонденты	Процент
Интересны	0	0 %
Отношусь нейтрально	12	60 %
Скорее скучны	4	20 %
Совсем не интересны	4	20 %

Вопрос 6. Какие материалы были бы наиболее интересны?
(множественный выбор)

Материал	Респонденты	Процент
Фрагменты фильмов и сериалов	14	70 %
Песни	12	60 %
Фрагменты компьютерных игр	6	30 %
Подкасты и интервью	4	20 %
Материалы из учебника устраивают	4	20 %

Вопрос 7. Отношение к использованию фрагментов игр на уроке

Вариант ответа	Респонденты	Процент
----------------	-------------	---------

Положительно — интересно и необычно	8	40 %
Скорее положительно — готов(-а) попробовать	6	30 %
Нейтрально	6	30 %
Скорее отрицательно	0	0 %

Вопрос 8. Может ли речь из игр помочь понимать английский на слух?

Вариант ответа	Респонденты	Процент
Да, думаю, это эффективно	10	50 %
Возможно, но не уверен(-а)	10	50 %
Скорее нет	0	0 %
Нет, бесполезно	0	0 %

Вопрос 9. Готовы ли выполнять задания на основе игрового фрагмента?

Вариант ответа	Респонденты	Процент
Да, с удовольствием	6	30 %
Да, если задания не слишком сложные	10	50 %
Не уверен(-а)	2	10 %
Нет, не хотел(-а) бы	2	10 %

Вопрос 10. Что могло бы сделать уроки аудирования интереснее? (открытый)

Респондент	Ответ
1	Более приближенные к жизненным ситуациям диалоги, качественные источники воспроизведения звука
2	Меня устраивают уроки аудирования, они и так интересные

3	Их отсутствие
4	Меня и так всё устраивает
5	Их отсутствие, без негатива
6	Их отмена, это без негатива если что, само собой
7	Нормальный и актуальный материал
8	Использование аутентичных материалов
9	Современные аутентичные материалы, подобранные в соответствии с интересами обучающихся
10	Отступление от учебника. Больше живого языка. Современные, актуальные, интересные материалы.