



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 «Проектная деятельность в формировании социально-коммуникативной компетенции на уроках английского языка в средней школе»

Исполнитель _____ Воронина Лариса Валентиновна _____

(фамилия, имя, отчество)

Руководитель _____ к.ф.н., доцент _____

(ученая степень, ученое звание)

_____ Потапова Ольга Евгеньевна _____

(фамилия, имя, отчество)

«К защите допускаю»

И.о. заведующего кафедрой _____

_____ к.ф.н., доцент _____

(ученая степень, ученое звание)

_____ Родичева Анна Анатольевна _____

«__» _____ 20__ г.

Санкт-Петербург

2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Основные аспекты формирования социально-коммуникативной компетенции школьников в процессе обучения иностранному языку и способы ее реализации через проектную деятельность.....	6
1.1. Понятие и структура социально-коммуникативной компетенции и особенности её формирования у детей школьного возраста.....	6
1.2. Проектная деятельность как способ развития коммуникативной компетентности на уроке английского языка.....	10
1.3. Принципы, цели и формы организации проектной деятельности на уроках иностранного языка.....	19
Выводы по главе 1.....	23
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию социально-коммуникативной компетенции учащихся средней школы посредством проектной деятельности на уроках английского языка.....	25
2.1. Диагностика исходного уровня сформированности социально-коммуникативной компетенции у учащихся средней школы.....	25
2.2. Содержание и организация проектной деятельности на уроках английского языка, направленной на развитие социально-коммуникативной компетенции.....	30
2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы и оценка эффективности проектной деятельности.....	36
Выводы по главе 2.....	43
Заключение.....	44
Список использованной литературы.....	47

Приложение 1.....	51
Приложение 2.....	55
Приложение 3.....	65

Введение

В современном обществе успешная социально-коммуникативная компетенция является одной из ключевых составляющих личностного развития школьника, обеспечивающей его эффективное взаимодействие в различных социокультурных пространствах. Кроме того, в условиях глобализации и активного международного общения особое значение приобретает владение иностранным языком, в частности английским, который выступает универсальным средством коммуникации. Однако традиционные методы преподавания иностранного языка зачастую недостаточно способствуют формированию у учащихся необходимых коммуникативных навыков и умения работать в коллективе. В связи с этим проектная деятельность выступает перспективной формой обучения, стимулирующей вовлеченность школьников в процесс получения новой информации, развитие инициативы и коммуникативных компетенций.

Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических технологий, способствующих развитию социально-коммуникативной компетенции на уроках английского языка в средней школе. Внедрение проектной деятельности позволяет сделать учебный процесс более продуктивным и мотивирующим, что требует теоретического и практического осмысления данного подхода.

Целью исследования является выявление влияния проектной деятельности в средней школе на формирование социально-коммуникативной компетенции и создание практических рекомендаций для учителей по внедрению метода проектов в процесс обучения английскому языку.

Для достижения поставленной цели в работе были решены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы формирования социально-коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка;

2. Изучить особенности и специфику проектной деятельности как метода обучения;
3. Разработать и апробировать педагогические материалы, направленные на формирование коммуникативных умений через проектную деятельность;
4. Оценить эффективность использования проектной деятельности на уроках английского языка.

Объектом исследования выступает процесс формирования социально-коммуникативной компетенции учащихся средней школы на уроках английского языка.

Предмет исследования – проектная деятельность как педагогическая технология, обеспечивающая развитие социально-коммуникативной компетенции обучающихся 7-х классов в процессе изучения английского языка.

В качестве методов исследования использованы описательный метод, наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование учащихся, метод количественного и сравнительного анализа.

Практическая значимость работы заключается в разработке методических рекомендаций и конкретных приемов внедрения проектной деятельности в образовательный процесс, что может способствовать повышению качества изучения английского языка и развитию коммуникативных навыков школьников.

Структура работы включает введение, одну теоретическую главу, посвященную обзору литературы, характеристике проектной деятельности и анализу социально-коммуникативной компетенции, и практическую главу с описанием методики и результатами исследования, заключение с выводами и рекомендациями, а также список использованной литературы и приложения.

Глава 1. Основные аспекты формирования социально-коммуникативной компетенции школьников в процессе обучения иностранному языку и способы ее реализации через проектную деятельность.

1.1. Понятие и структура социально-коммуникативной компетенции и особенности её формирования у детей школьного возраста.

Социально-коммуникативная компетенция (СКК) представляет собой одно из ключевых понятий в современной педагогике, возрастной психологии и лингвистике. В условиях усложняющихся социальных взаимодействий и межкультурных контактов способность личности адекватно и эффективно взаимодействовать с другими людьми становится важнейшим компонентом, влияющим на успешное получение необходимых знаний и навыков. В отечественной научной традиции понятие СКК выстраивается на пересечении культурно-исторической теории развития, деятельностного подхода, исследований в области речи и коммуникации и современных педагогических и лингвопсихологических работ.

Теоретическая база для понимания СКК в российской науке формировалась под влиянием культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и деятельностной теории А. Н. Леонтьева. Важно отметить, что в то время как Л. С. Выготский подчеркнул социальную природу высших психических функций и роль речи как средства мышления и регуляции деятельности, А. Н. Леонтьев акцентировал роль деятельности и мотивации в формировании личностных качеств, что имеет непосредственное значение для мотивационно-ценностного компонента СКК.

Говоря о самом понятии СКК, нельзя не отметить, что различные дисциплины дают близкие, но акцентно разные определения. Так, в педагогике и психологии чаще определяют СКК как интегративное качество личности, включающее знания, умения, эмоционально-волевые характеристики и рефлексивные способности, направленные на успешное межличностное взаимодействие. На наш взгляд, наиболее полное определение СКК

представлено Е. С. Полат, которая характеризует ее как «системное образование личности, объединяющее речевые и коммуникативные знания и навыки, социально-психологические умения взаимодействия, мотивационно-ценностные установки и рефлексивные способности, обеспечивающее адекватную и эффективную регуляцию социальных взаимодействий в различных ситуациях». [32, с.46]

В отечественной педагогической и психологической литературе структура СКК обычно выделяется как многокомпонентная и включает в себя когнитивную, практико-операционную, мотивационно-ценностную, рефлексивно-регулятивную и прагматико-ситуативную компоненты [17]. Рассмотрим каждую из них подробнее.

Первая, то есть когнитивная компонента, включает в себя знания о нормах и правилах общения, социальных ролях, правилах речевого этикета, стратегиях поведения в различных ситуациях межличностного общения, а также понимание различных речевых формул и лексико-грамматической базы. Вторая, практико-операциональная компонента, говорит в первую очередь об умениях и навыках, применимых на практике. В нее входят несколько подпунктов, а именно: а) речевые умения (умения слушать, аргументировать, пересказывать, задавать вопросы, вести диалог, полилог и монолог), б) социальные навыки (умения начинать и завершать общение, вести переговоры, разрешать конфликты), в) невербальные навыки (жестикуляция, мимика, проксемика, тон голоса).

Мотивационно-ценностная компонента состоит из мотивов к общению, эмпатии, уважении к партнёру, интереса к взаимодействию и ценностному отношению к нормам межличностного взаимодействия.

Рефлексивно-регулятивная компонента заключается в способности осознавать собственную роль в общении, оценивать эффективность своих коммуникативных действий, корректировать поведение. Кроме того, в нее входит саморегуляция эмоций и поведенческих реакций в конфликтных или стрессовых ситуациях. И, наконец, прагматико-ситуативная компонента

включает в себя способность выбирать адекватные речевые и поведенческие стратегии в зависимости от контекста (деловой/неформальный, возраст собеседника, статус и т. п.).

Таким образом мы можем сделать вывод, что СКК является многогранным навыком, включающим в себя как психологические факторы восприятия окружающего мира, так и практические навыки, и умения, основанные на знаниях особенностей социального поведения людей.

Формирование СКК, как и любой другой компетенции, представляет собой развивающий процесс, предполагающий взаимодействие обучения и воспитания, контекстуальное освоение норм в реальной коммуникации и целенаправленную педагогическую работу. Основными механизмами являются игровая деятельность (преимущественно в младшей школе), проблемно-диалогическое обучение, ролевые игры, групповые проекты, обучение рефлексивным стратегиям, моделирование коммуникативных ситуаций. Следует отметить, что при формировании данной компетенции важную роль играет социальная среда, т.е. взаимоотношения внутри школьного коллектива, основные ролевые модели, важные для ребенка (образ учителя, родителей, в некоторых случаях сверстников), семейное воспитание. Все это закладывает основы понимания стратегий поведения в обществе и при личном взаимодействии с другими людьми.

Кроме того, необходимо также отметить, что разграничиваются основные этапы формирования СКК в школьном возрасте, каждый из которых имеет свои отличительные черты. Так, в младшей школе (1–4 классы) значимая роль отводится игровой деятельности и формированию начальных навыков речевой регуляции. Именно в этот период происходит быстрое развитие речи и социального опыта в коллективе. Также одной из особенностей данного возраста является высокая эмоциональная восприимчивость.

Основной целью формирования СКК в этом возрасте является развитие умения вступать в простые диалоги, слушать и понимать собеседника,

выражать желания и эмоции в адекватной форме, освоение базовых норм вежливости, что, в свою очередь, происходит через ролевые игры, инсценировки сказок, групповые проекты, обучающие игры на развитие речи и эмоций, тренировки навыков слушания, упражнения на совместную деятельность (проекты «поделиться», «помочь»).

Основными проблемными зонами принято выделять импульсивность, трудности с переключением ролей, эмоциональная регуляция.

Средняя школа (5–9 классы) является достаточно сложным и обширным этапом. Его так же называют переходным периодом, на котором происходит формирование более сложных социальных ролей и групповая динамика, рост абстрактного мышления и самосознания, повышение значимости сверстников. В этом возрасте на первый план выходит развитие навыков аргументации, ведения дискуссии, разрешения конфликтов, понимание ролей в группе, развитие эмпатии и ответственности в общении. Это реализуется через проблемно-ориентированное обучение, дискуссии, дебаты, групповая проектная деятельность, тренинги коммуникативной компетенции, работа над эмоциональной регуляцией и рефлексией.

И, наконец, этап старшей школы (10–11 классы), который характеризуется формированием идентичности, подготовкой к взрослой социальной роли, усиленной рефлексией и способностью к стратегическому планированию общения. Именно на данном этапе на первый план выходит совершенствование навыков деловой коммуникации, самопрезентации, ведения аргументированной дискуссии, межкультурной коммуникации, умения устанавливать и поддерживать долгосрочные социальные связи. Наиболее действенными приемами для развития СКК являются следующие методы и приемы: проектная деятельность, практика публичных выступлений, тренинги по межличностной коммуникации, профориентационные программы с коммуникативной составляющей, анализ реальных коммуникативных практик.

Для оценки СКК используются сочетания количественных и качественных методов: наблюдение, ситуационные тесты, анкетные опросники, анализ продуктивной речи (монолог/диалог), ролевые игры и методики самооценки. В отечественной практике применяются разработанные шкалы и методические комплекты.

Таким образом, СКК представляет собой сложную педагогическую категорию, требующую рассмотрения не как отдельного набора разрозненных мероприятий, а как системной образовательной задачи, органически встроенной в содержание и структуру школьной программы. Научное обоснование такого подхода опирается на теории воспитания, системного педагогического проектирования и компетентностного подхода в образовании.

1.2. Проектная деятельность как способ развития коммуникативной компетенции на уроке английского языка

По мнению Э. Ш. Муллаголовой основной целью обучения иностранному языку выступает «формирование коммуникативной компетенции, понимаемой как способность и готовность обучающихся эффективно осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на иностранном языке с носителями данного языка» [26]. В связи с этим базовой задачей педагогического процесса является обеспечение развития иноязычной коммуникативной компетенции, что подразумевает не только овладение языковыми средствами, но и формирование у учащихся реальной готовности к практическому использованию иностранного языка в различных коммуникативных ситуациях. Отметим, что помимо этого, важным аспектом также является всестороннее развитие и воспитание обучающихся через интеграцию языкового образования и формированием личностных и социокультурных ценностей, что способствует закономерному появлению у школьников толерантности, уважения к культуре и традициям других народов.

Для достижения необходимого результата, проявляющегося в первую очередь в развитии коммуникативной компетенции у учащихся средней школы, перед учителем ставится цель преодолеть репродуктивный характер учебной деятельности, характерный для многих обучающихся, который проявляется в пассивном восприятии и достаточно механическом воспроизведении языкового материала. Как отмечает И. В. Никишина, зачастую, вместо этого преподавателю «следует ориентироваться на активизацию познавательной и коммуникативной активности учеников», то есть стимулировать их самостоятельное выдвижение гипотез, критическое осмысление лингвистического материала, инициативное участие в речевой деятельности и решение коммуникативных задач в ходе учебного процесса [28, с.12].

На наш взгляд, подход, предлагаемый Никитиной, когда ученики не просто «зазубривают» материал, а активизируют свои знания в различных языковых ситуациях, положительно влияет на развитие умений и навыков, необходимых для практического владения языком, а также на формирование внутренней мотивации, направленной на устойчивое и осознанное использование иностранного языка в реальных коммуникационных ситуациях. Таким образом, переход от репродуктивного к продуктивному типу учебной деятельности становится ключевым фактором в эффективном формировании коммуникативной компетенции и повышении качества языкового образования.

Одним из способов активизации продуктивной деятельности школьников на уроках иностранного языка является метод проектов. Н. А. Савченко определяет его как «дидактическую систему, которая предусматривает актуализацию знаний, применение их в конкретных ситуациях, а также приобретение новых знаний» [33]. Иными словами, метод проектов – это какой-либо продукт, который не только дает школьникам использовать свои знания, но и применить их на практике. Кроме того, немаловажным является и то, что в ходе работы над проектом учащимся

необходимо так же самостоятельно работать с информацией, находить и анализировать ее.

Одним из важных преимуществ проектного обучения, по мнению таких психологов как В. В. Долганиной, Т. А. Циптаури, Е. В. Мальцевой и др., является значительное влияние на мотивацию. Отметим, что в данном случае речь идет в первую очередь о внутренней мотивации учебной деятельности, которая представляет собой «сложную систему побуждений, в которой переплетаются познавательные интересы, профессиональные устремления и социальные факторы». В ходе работы над проектом школьники изучают тему, интересную лично им и отвечающую на их запросы и потребности, что благоприятно влияет на заинтересованность в той или иной сфере. В результате этого наблюдается повышение учебной активности школьников [4, с. 62].

Кроме того, метод проектов выступает как эффективное средство активизации мыслительной деятельности учащихся, способствуя установлению прямой связи между усвоением теоретических знаний и их практическим применением для решения конкретных задач, что крайне важно в средней и старшей школе. Учащийся самостоятельно осуществляет планирование, разработку и защиту собственного проекта, что способствует активному вовлечению в коммуникативные процессы и формированию ключевых компетенций.

Как отмечает А. С. Щукин, в ходе реализации проектов у учащихся формируются и совершенствуются обще учебные умения, такие как развитие навыков работы с различными источниками информации, включая использование словарей, справочной и дополнительной литературы, способность к структурированию и систематизации материала, которая проявляется в умении составлять логически выстроенный план сообщения, а также подготовке аргументированных выступлений, специальные учебные умения (овладение навыками создания развернутых текстовых сообщений, умение редактировать и сокращать текст, выделять из больших объемов

информации наиболее значимые факты и идеи, что способствует эффективной обработке и передаче учебного материала), коммуникативные умения, специфические для различных видов речевой деятельности, развитие способности вести продуктивные дискуссии и диалоги, умение внимательно слушать и воспринимать позицию собеседника, аргументированно отстаивать собственную точку зрения [44].

Перечисленные навыки обеспечивают формирование критического мышления и умение конструктивно взаимодействовать в коллективе, интеллектуальные умения (владение методами работы с информацией, которые включают в себя поиск, анализ, оценку и систематизацию данных в информационном пространстве, и, кроме того, способность выделять главную мысль из общего информационного массива, обеспечивать логическое обобщение и формулирование обоснованных выводов), творческие умения (развитие способности к выработке нескольких альтернативных вариантов решения поставленных задач, ранжированию и выбору наиболее рациональных стратегий, а также прогнозированию возможных последствий принимаемых решений).

Предполагается также умение выявлять новые проблемы и формулировать задачи для их решения, что стимулирует нестандартное мышление и методологические умения, а именно, освоение навыков самостоятельной работы с различными источниками знаний и средствами обучения, включая умение эффективно использовать библиотечные ресурсы, компьютерные технологии и телекоммуникационные сети для получения, обработки и представления информации. Данный блок умений способствует самостоятельности и организованности учебной деятельности.

Особое внимание следует уделить формированию коммуникативной компетенции обучающихся посредством проектной деятельности, поскольку именно этот подход, по мнению Л. В. Байбородова способствует развитию у обучающихся целого комплекса языковых и познавательных навыков [3, с. 53]. В ходе работы над проектами учащиеся приобретают умение

аналитически мыслить, аргументированно рассуждать, а также грамотно и адекватно выражать свои мысли на иностранном языке. Л. В. Байбородов отмечает, что «значимым аспектом является возможность участия обучающихся в реальных межкультурных коммуникациях, что расширяет их кругозор и способствует развитию межкультурной компетенции». Такая интеграция элементов различных методических подходов в обучении обеспечивает комплексное развитие познавательных и творческих способностей школьников, что, в свою очередь, способствует формированию целостного восприятия учебного материала.

Э. Ш. Муллаголова в работе «Использование метода проектов на уроках английского языка в современной школе» определяет, что специфика проектной деятельности заключается в её направленности на достижение конкретного проектного результата, который обладает прикладным характером и имеет чётко выраженную материальную или интеллектуальную форму. Деятельность обучающегося в рамках проекта рассматривается как комплексный процесс, включающий планирование, выполнение и представление продукта проекта. Защита результата выступает как демонстрация образовательного достижения и служит важным этапом для оценки уровня сформированности у учащихся метапредметных и личностных компетенций [26]. Такой подход позволяет не только реализовать практическую значимость учебного материала, но и способствует развитию универсальных учебных действий, необходимых для успешной самореализации и социального становления обучающихся. Таким образом, проектная деятельность выступает эффективным средством формирования ключевых образовательных компетенций, обеспечивая глубокое погружение в учебный материал и развитие критических, творческих и коммуникативных навыков.

Наиболее эффективным средством формирования коммуникативной компетенции обучающихся, по мнению П. В. Бредихина, является реализация проектной деятельности в групповой форме, предполагающей работу в малых

учебных коллективах численностью от 3 до 7 человек. По его мнению, такая организационная форма проектной деятельности обладает «значительным потенциалом для развития коммуникативных навыков учащихся основной школы за счёт использования разнообразных ресурсов, каждый из которых играет важную роль в образовательном процессе» [10, с. 93].

Важно отметить, что для достижения наилучших результатов при применении проектной деятельности на уроках английского языка, учителю важно помнить об основных ресурсах, влияющих на корректную работу учащихся над проектом [18]:

1. Личностный ресурс проявляется в усилении учебно-познавательной мотивации обучающихся, что, в свою очередь, достигается через установление прочной связи учебного материала с жизненным опытом, практической деятельностью, интересами и жизненными целями каждого ученика. Это способствует повышению внутренней заинтересованности и активности в учебной деятельности.
2. Коммуникативный ресурс направлен на совершенствование умений учащихся эффективно обмениваться информацией как на русском, так и на иностранном языке в различных формах устного и письменного общения. Важной составляющей является формирование способности устанавливать и поддерживать межличностные контакты, договариваться в группе, конструктивно разрешать конфликты, а также адекватно воспринимать и принимать критику.
3. Информационный ресурс способствует развитию навыков поиска, отбора, критической оценки и использования информации из разнообразных источников для решения актуальных учебных и практических задач
4. Интерактивный ресурс обеспечивает развитие коммуникативных и социально-психологических умений сотрудничества и взаимодействия в коллективе, что проявляется в построении продуктивных интеракций при выполнении совместных учебных заданий. Работа в команде в свою очередь

стимулирует формирование навыков кооперации, взаимопомощи и ответственности.

5. Поисково-исследовательский ресурс направлен на формирование у обучающихся активной познавательной позиции, способствующей развитию исследовательских компетенций и навыков самостоятельного поиска и анализа информации.

6. Организационный ресурс включает развитие умений планирования и самоконтроля, навыков самоорганизации, а также становления лидерских качеств и ответственности за результат совместной деятельности.

7. Интенсифицирующий ресурс способствует повышению эффективности освоения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения за счёт установления непосредственной связи между приобретёнными знаниями, умениями и их практическим применением в конкретных ситуациях.

8. Интегративный ресурс реализует межпредметные связи через выполнение комплексных междисциплинарных проектов, что способствует целостному восприятию учебного материала и развитию системного мышления.

В условиях учебного процесса, направленного на овладение английским языком как иностранным, проектно-ориентированное обучение приобретает особое значение. Такая методика удовлетворяет разнообразные познавательные потребности школьников, обеспечивая как индивидуальную, так и коллективную форму обучения в аутентичных коммуникативных контекстах. Она предоставляет учащимся возможность брать на себя ответственность за собственный образовательный процесс и способствует мотивации как лингвистически одарённых, так и менее мотивированных обучающихся. Важным аспектом является осознание ими возможности успешного общения в рамках проекта, несмотря на ограниченный уровень языковой компетенции [4].

Проекты в образовательной деятельности могут принимать разнообразные формы, а именно творческие работы с использованием

изобразительных средств, таких как рисунки, аппликации, вырезки из периодических изданий, создание стенгазет, подготовка плакатов, буклетов, проспектов, выпуск газетных изданий, производство радио- и телепередач, организация и проведение концертов, театрализованных представлений, праздничных мероприятий, подготовка и проведение пресс-конференций и научных конференций, проведение интерактивных игр и викторин, проведение интервью и иных форм коммуникационной деятельности. Каждая из перечисленных форм проектной деятельности способствует развитию различных аспектов коммуникативной компетенции учащихся, включая умение выражать свои мысли в устной и письменной формах, формировать аргументированное мнение, принимать критику и реагировать на нее, а также взаимодействовать с партнёрами в различных коммуникативных ситуациях.

Отметим, что для достижения поставленных учебных и коммуникативных целей проектной работы необходимо строгое соблюдение определённого алгоритма действий, включающего следующие основные этапы: 1) подготовительный этап определяет цель и задачи проекта, формируется рабочая группа; 2) этап выбора актуальной проблемы для исследования обеспечивает мотивацию и вовлеченность участников; 3) этап сбора и анализа необходимой информации предусматривает развитие навыков критического мышления и оценки источников данных; 4) этап творческого поиска и разработки возможных путей решения поставленной проблемы способствует активизации мыслительной деятельности и формированию креативности; 5) этап практической реализации выбранного решения включает совместное выполнение практических заданий; 6) этап подготовки к представлению итогов работы, формирование презентационных навыков; 7) этап непосредственной презентации проекта обеспечивает развитие навыков публичного выступления и межличностного взаимодействия; 8) заключительный этап подведения итогов, рефлексии и коллективного анализа результатов.

Таким образом, строгое следование структурированному алгоритму проектной деятельности способствует целенаправленному развитию коммуникативной компетенции обучающихся, обеспечивая их готовность к эффективному межкультурному и межличностному общению в условиях как учебного, так и реального коммуникативного пространства.

Согласно мнению М. З. Биболетовой, внедрение проектной методики в процесс обучения английскому языку значительно способствует совершенствованию коммуникативных навыков учащихся. Применение данного подхода стимулирует развитие у обучающихся инициативности, творческого воображения, самодисциплины, а также исследовательских умений, что является важным фундаментом для формирования комплексной коммуникативной компетенции [8]. В результате такой организации учебной деятельности у детей наблюдается повышение уровня уверенности в собственных языковых возможностях, рост мотивации к изучению английского языка и формирование позитивного отношения к урокам. Кроме того, наблюдается улучшение учебных достижений и заметный прогресс в овладении иностранным языком.

Можно сделать вывод, что метод проектов способствует не только более прочному усвоению языкового материала, но и формированию устойчивого интереса к предмету, что отражается в увеличении числа учащихся, ориентирующих свою профессиональную деятельность на использование английского языка. Таким образом, проектная методика выступает эффективным инструментом развития коммуникативной компетенции, обеспечивая целостное овладение языком и готовность к практическому межкультурному общению.

1.3. Принципы, цели и формы организации проектной деятельности на уроках иностранного языка

В современной педагогической практике преподавания иностранных языков особое значение приобретает комплексное и разностороннее развитие у обучающихся не только языковых компетенций, но и таких ключевых навыков, как самостоятельный поиск и обработка информации, критическое мышление, а также способность к эффективному взаимодействию в реальных коммуникативных ситуациях. В условиях динамичных изменений в социокультурной и образовательной сферах возрастает необходимость использования инновационных технологий обучения, одной из которых является проектная деятельность.

Проектный метод в педагогике выступает как важный инструмент, направленный на активизацию познавательной деятельности учащихся, стимулирование их творческого потенциала и развитие коммуникативной компетенции, что в совокупности способствует формированию у обучающихся целостной языковой личности, адаптированной к реальным условиям межкультурного общения. Таким образом, всестороннее изучение и систематизация принципов, форм, методов и способов организации проектной деятельности в рамках уроков иностранного языка представляют собой актуальную научно-методическую проблему, разрешение которой позволит значительно повысить эффективность образовательного процесса и обеспечить более глубокое и устойчивое овладение иностранным языком [23].

Проектная деятельность на уроках иностранного языка реализуется в первую очередь с целью комплексного развития основных компетенций, обучающихся и повышения эффективности языкового образования. В частности, по мнению М. П. Барбара, её применение направлено на развитие определенных целей и задач [6]:

Первой, и одной из наиболее важных, является непосредственно развитие языковых навыков. В процессе выполнения проектных заданий,

учащиеся активно используют иностранный язык в разнообразных коммуникативных форматах, включая устное и письменное общение. Данный подход способствует формированию как продуктивных (говорение, письмо), так и рецептивных (аудирование, чтение) языковых навыков. Кроме того, проектная деятельность обеспечивает интенсивное и осознанное и целенаправленное применение лексико-грамматического материала в ситуациях, максимально приближенных к реальным коммуникативным взаимодействиям, что существенно повышает уровень владения языком и способствует закреплению знаний на более глубоком, подсознательном уровне.

Второй целью выступает развитие социокультурных компетенций. Проекты, которые ориентированы на изучение культурных традиций, исторического контекста и социальных особенностей стран изучаемого языка, соответственно способствуют формированию у учащихся понимания различий и сходств между разными культурами. В результате обучающиеся не только овладевают языком, но и приобретают социокультурную компетенцию, необходимую для успешного межкультурного общения и адаптации к международной среде.

Не менее важным является и формирование мета предметных компетенций, поскольку проектная деятельность развивает у учащихся умения и навыки, применимые в различных образовательных и жизненных контекстах, универсальные не только относительно процесса получения новых знаний. К ним относятся методы самостоятельного поиска, отбора и критической оценки информации, что является фундаментом для формирования информационной компетенции. Кроме того, внутри проектных групп учащиеся осваивают, как эффективно взаимодействовать, распределять роли, принимать коллективные решения и искать совместные пути преодоления проблем, что, в свою очередь, способствует развитию коммуникативных и организационных навыков. Такие компетенции

закладывают основу для успешной учебной деятельности и социальной адаптации в современных условиях.

Наконец, вовлечение в проектную деятельность способствует росту мотивации обучающихся за счёт создания условий для проявления их творческого потенциала и самостоятельного выбора тематики и форм реализации проектов. Осознание практической значимости выполняемой работы формирует глубокую внутреннюю мотивацию и заинтересованность в изучении иностранного языка.

Таким образом, проектная деятельность на уроках иностранного языка выступает как многофункциональный механизм, обеспечивающий разностороннее развитие личностных и профессиональных качеств обучающихся, необходимых для успешного овладения иностранным языком.

В современной педагогике активно развивается комплекс принципов, обеспечивающих эффективную организацию проектной деятельности на уроках иностранного языка. Эти принципы формируются под влиянием общих тенденций в образовании, таких как личностно-ориентированный, деятельностный и коммуникативный подходы, а также с учётом специфики овладения иностранным языком как средством межкультурного общения. В основе данных принципов лежит стремление создать образовательную среду, которая максимально учитывает индивидуальные особенности обучающихся, стимулирует их мотивацию и лидерские качества, а также способствует развитию критического мышления и практических компетенций [3]. На данный момент можно выделить такие принципы организации проектной деятельности на уроках в общеобразовательных учреждениях, как вариативность форм работы, т. е. деление на индивидуальную, парную и групповую (такая вариативность позволяет учитывать личностные особенности обучающихся), их уровень языковой подготовки, предпочтения и потребности. Индивидуальная работа способствует развитию самостоятельности и концентрации, парная улучшает коммуникативные

навыки и навыки сотрудничества, а групповая развивает умения работать в коллективе, распределять роли и вырабатывать общие решения.

Такой подход развивает аналитическое мышление и способствует осознанному усвоению грамматического материала, учение с увлечением (т. е. включение в образовательный процесс игровых форм обучения), учёт личностного фактора, когда обучающимся предоставляется возможность выражать собственные мысли, чувства, интересы и жизненный опыт на изучаемом языке, адаптация заданий к уровню обучаемых и ориентация на учащегося.

А. В. Нехорошева отмечает, что «формы проектной деятельности на уроках иностранного языка в школьном обучении представляют собой специально организованные виды учебной работы, направленные на формирование комплексных компетенций, обучающихся через активное использование языка в практическом контексте» [27, с. 9]. Каждая форма обладает специфическими характеристиками, которые определяют её педагогическую целесообразность и эффективность в зависимости от возрастных и психологических особенностей учащихся, целей урока и уровня владения языком.

Основными формами проектной деятельности, которые применяются в школьном обучении, являются индивидуальная проектная деятельность, которая предполагает выполнение учеником самостоятельной исследовательской или творческой работы, направленной на изучение и применение языковых средств, парная проектная деятельность, групповая проектная деятельность (предполагает деятельность малой группы (обычно 3–5 человек), которая совместно решает комплексные задачи, требующие распределения ролей и координации усилий, классно-ориентированные проекты, выполняемые всей учебной группой под руководством преподавателя, направленные на решение общих образовательных и коммуникативных задач. В таких проектах особое внимание уделяется организации коллективной учебной деятельности, стимулирующей обмен

знаниями и опытом между всеми членами класса, интегрированные, или межпредметные проекты и дистанционные, электронные проекты с использованием видеоконференций, социальных сетей, блогов и других цифровых ресурсов для совместного создания, и представления продуктов деятельности на иностранном языке.

В заключение, выбор и комбинирование различных форм проектной деятельности на уроках иностранного языка обусловлены целями обучения, уровнем подготовки учащихся и педагогическими задачами. Каждый из перечисленных видов деятельности способствует развитию коммуникативных, когнитивных и личностных компетенций, что обеспечивает комплексный подход к овладению иностранным языком и формированию у обучающихся навыков, необходимых для успешной коммуникации в современном многоязычном мире.

Выводы по Главе 1

Проведенный в рамках первой главы теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования позволил сформировать концептуальную базу для последующей опытно-экспериментальной работы и прийти к ряду взаимосвязанных заключений, раскрывающих сущность, структуру и педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетенции учащихся средствами проектной деятельности.

Обращение к трудам отечественных и зарубежных исследователей показало, что социально-коммуникативная компетенция представляет собой многомерное личностное образование. Она интегрирует в себе мотивационно-потребностный компонент, определяющий готовность учащегося вступать в иноязычное общение и находить в нем личностный смысл, когнитивный компонент, включающий знание языковых средств и социокультурных норм, а также деятельностный компонент, проявляющийся в способности практически реализовывать коммуникативные намерения в ситуациях группового взаимодействия. Именно единство данных компонентов и их взаимная

обусловленность определяют целостность формируемой компетенции, что, в свою очередь, требует применения таких педагогических технологий, которые обеспечивали бы одновременное воздействие на все три составляющие.

Изучение специфики и дидактического потенциала метода проектов позволило установить, что данная технология обладает уникальными возможностями. Ее принципиальное преимущество заключается в том, что языковой материал осваивается здесь не в логике учебного предмета, а в логике решения жизненно значимой проблемы, требующей от учащихся реальной координации усилий, распределения ответственности, согласования позиций и совместной презентации результата. Таким образом, теоретическое исследование подтвердило, что проектная деятельность при условии ее адекватной методической инструментровки и системной интеграции в образовательный процесс выступает действенным средством формирования социально-коммуникативной компетенции учащихся средней школы. Полученные выводы создают необходимую теоретико-методологическую основу для перехода к опытно-экспериментальной части работы, в рамках которой предстоит разработать конкретную модель организации проектной деятельности на уроках английского языка, апробировать ее в естественных условиях учебного процесса и оценить ее эффективность по выделенным критериям и показателям.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию социально-коммуникативной компетенции учащихся средней школы посредством проектной деятельности на уроках английского языка

2.1. Диагностика исходного уровня сформированности социально-коммуникативной компетенции у учащихся средней школы

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, приоритетным направлением в обучении иностранным языкам становится формирование коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности, учащихся осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [41]. Социально-коммуникативная компетенция, являясь ключевой составляющей этого процесса, предполагает не только владение языковыми средствами, но и умение эффективно взаимодействовать в социуме, соблюдая нормы речевого этикета и учитывая социальный контекст.

Для успешной организации работы по формированию социально-коммуникативной компетенции посредством проектной деятельности необходимо, прежде всего, определить исходный уровень её сформированности у учащихся. Как отмечает А. Н. Шамов, «диагностика является необходимым этапом педагогической деятельности, позволяющим определить степень соответствия фактического уровня обученности запланированным результатам» [43, с. 112]. С этой целью на базе ГБОУ СОШ № 551 в двух параллельных 7 классах был проведен констатирующий этап диагностики исходного уровня компетенций учащихся. В исследовании приняли участие 32 ученика в возрасте 12-13 лет. Выбор данной возрастной группы обусловлен тем, что, согласно положениям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, именно на средней ступени (5-9 классы) происходит активное развитие метапредметных умений и формирование социально-коммуникативной компетенции как одного из ключевых результатов обучения. Как отмечает

Т. М. Мартянова, «в средней школе учащиеся уже обладают достаточным уровнем языковой подготовки для выполнения комплексных проектных заданий, а их психологические особенности (стремление к самоутверждению, интерес к социальным взаимодействиям) создают благоприятные условия для развития коммуникативных навыков» [22, с. 20].

Диагностика проводилась по следующим критериям, выделенным на основе анализа структуры социально-коммуникативной компетенции, предложенной в работах Е. С. Полат [32] и Л. П. Солонцовой [36], а также с учетом требований ФГОС [41]:

1. Мотивационно-потребностный критерий предполагает наличие у учащихся устойчивого интереса к изучению английского языка, потребности в общении и желания взаимодействовать с другими участниками учебного процесса. В методической литературе подчеркивается, что метод проектов является эффективным способом повышения мотивации обучающихся [31; 33]. Для диагностики данного критерия использовалось педагогическое наблюдение за активностью учащихся на уроках, их готовностью к выполнению творческих заданий, а также анкетирование, направленное на выявление отношения к предмету и совместной деятельности. Оно включало в себя 3 части («я и предмет», «я и другие», «интерес»), а также были разработаны ключи к обработке результатов (Приложение 1).

2. Когнитивный критерий включает знания о нормах речевого и социального поведения в различных ситуациях общения, знание лексико-грамматического материала, необходимого для построения высказывания, и понимание особенностей работы в группе. Согласно концепции Е. С. Полат, проектная деятельность «требуется от учащихся интегрированных знаний из разных предметных областей» [32, с. 115] (Приложение 2).

Для оценки этого критерия были использованы тестовые задания, составленные на основе материала УМК "Spotlight" для 7 класса [11], где широко представлены темы, предполагающие обсуждение социальных проблем и взаимодействие в группе, например, при выполнении рубрики

"Going Green" (экологические проекты). Анализ также показал, что в УМК "Rainbow English" для 7 класса проектные задания ("Project Work", "English Album") направлены на развитие способности искать и структурировать информацию [2]. Напротив, в УМК "Team Up" и "Starlight" [5] проектные технологии интегрированы более органично, что соответствует требованиям ФГОС к формированию УУД.

Деятельностный критерий отражает практические умения и навыки, необходимые для успешной коммуникации и совместной проектной работы. Это умение планировать коллективную деятельность, распределять роли, аргументировать свою точку зрения, договариваться, оказывать взаимопомощь, а также презентовать результаты своего труда. Как указывает Э. Ш. Муллаголова, «в процессе проектной работы формируются навыки сотрудничества, умение работать в команде, брать на себя ответственность» [26, с. 47]. Для оценки деятельностного критерия была разработана ситуация ролевого взаимодействия, в ходе которой фиксировалась степень участия каждого школьника в общей работе, умение слушать собеседника, вести диалог и находить компромисс (Приложение 3).

На основе выделенных критериев были определены три уровня сформированности социально-коммуникативной компетенции, представленных в следующей таблице.

Таблица 1. Уровни сформированности СКК

Уровень	Критерии оценки
Высокий	Учащийся проявляет высокую мотивацию к общению на английском языке; обладает богатым лексическим запасом и грамматическими навыками для реализации коммуникативного намерения; умеет самостоятельно организовать групповую работу, является инициатором общения, аргументирует свою позицию, адекватно использует речевой этикет.

Средний	Учащийся проявляет ситуативный интерес; в целом владеет необходимыми языковыми средствами, но допускает ошибки; участвует в групповой работе, но не всегда проявляет инициативу; испытывает незначительные трудности в аргументации и распределении ролей.
Низкий	Учащийся не проявляет интереса к коммуникации; языковой запас недостаточен для выражения мыслей; пассивен в групповой работе, испытывает трудности в установлении контакта со сверстниками; избегает публичных выступлений.

Исследование включало три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В данной части работы представлены результаты констатирующего этапа, целью которого являлось выявление исходного уровня сформированности социально-коммуникативной компетенции у учащихся перед началом формирующего эксперимента. На данном этапе также решались следующие задачи:

1. Определить критерии и показатели оценки уровня сформированности социально-коммуникативной компетенции применительно к учащимся 7-х классов.
2. Подобрать и адаптировать диагностический инструментарий (анкеты, тестовые задания, ситуации наблюдения).
3. Провести первичную диагностику и зафиксировать полученные результаты.

В качестве основного учебно-методического комплекса, используемого в школе на момент эксперимента, выступал УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) для 7 класса под редакцией Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс [11]. Дополнительно анализировались другие УМК, допущенные к использованию в образовательном процессе («Rainbow English», «Starlight»,

«Team Up»), с целью выявления потенциальных возможностей проектной деятельности, заложенных в их структуре.

Констатирующий эксперимент проводился в течение первой учебной четверти 2026 года в ГБОУ СОШ №551. Учащимся 7 «А» и 7 «Б» классов были предложены диагностические задания (Приложения 1, 2, 3). Для обеспечения достоверности результатов диагностика проводилась в привычной для учащихся обстановке, во время учебных занятий.

Анализ продуктов деятельности (письменных работ, проектов) и протоколов наблюдения позволил получить следующие количественные данные.

В 7 «А» классе (контрольная группа, количество человек 16): высокий уровень выявлен у 4 человек (что составляет 25 %, средний уровень у 9 человек (около 56%), а низкий у 3 (около 19%). В 7 «Б» классе (экспериментальная группа, количество человек 16) высокий уровень был зафиксирован у 3 человек (около 19%), средний у 10 человек (62, 5%), а низкий у 3 человек (около 19%).

Наиболее характерные трудности, выявленные в ходе диагностики, были связаны с недостаточным уровнем владения речевыми клише для ведения дискуссии (учащиеся часто не могли вежливо переспросить, выразить несогласие или запросить дополнительную информацию). Это соответствует наблюдениям Э.Ш. Муллаголовой, которая отмечает, что «без специального обучения дискуссионным формулам общения групповая проектная работа может сводиться к обмену заранее заученными фразами» [26, с. 48]. Были отмечены трудностями в распределении ролей и планировании совместной деятельности. Многие группы, получив задание, начинали выполнять его параллельно, без предварительного обсуждения стратегии. У некоторых школьников была отмечена боязнь публичного выступления на иностранном языке, что выражалось в чтении текста с листа вместо живой презентации.

Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что исходный уровень сформированности социально-

коммуникативной компетенции в контрольной и экспериментальной группах является приблизительно одинаковым (разница в показателях не превышает статистической погрешности). Преобладающим является средний уровень (около 59%). Полученные данные подтвердили необходимость проведения формирующего этапа эксперимента, направленного на повышение уровня социально-коммуникативной компетенции через системное использование проектной деятельности, в то время как в контрольной группе обучение будет вестись традиционно с опорой на УМК «Spotlight», проектные задания которого, согласно анализу, носят эпизодический характер. Проектные задания в этом случае не «усиливались», то есть ученики могли выполнять их в случае особенной заинтересованности, но могли и не выполнять. Это позволит в дальнейшем оценить эффективность предложенной методики.

2.2. Содержание и организация проектной деятельности на уроках английского языка, направленной на развитие социально-коммуникативной компетенции

Формирующий этап эксперимента базировался на ключевых положениях коммуникативного и деятельностного подходов, согласно которым «иностранное общение выступает не только как цель, но и как средство обучения» [28, с. 42]. Как подчеркивает П. В. Бредихин, «проектная методика обучения иностранным языкам в контексте современных педагогических технологий представляет собой интегративную форму организации учебного процесса, позволяющую моделировать реальные ситуации межкультурной коммуникации» [10, с. 95].

В свою очередь, А. Г. Гостев и Е. В. Киприянова отмечают, что «инновационная образовательная среда становится фактором внедрения проектных технологий лишь при условии ее ориентации на развитие субъектной позиции обучающегося» [15, с. 178].

Вслед за Н. Б. Евдокимовой мы рассматриваем проектную методику как «способ реализации коммуникативного подхода, при котором учащиеся

овладевают языковыми средствами в процессе решения значимой для них проблемы» [16, с. 38]. При этом социально-коммуникативная компетенция формируется не стихийно, а в результате специально организованного взаимодействия, где «каждый участник проекта вынужден вступать в коммуникацию, аргументировать свою позицию, договариваться и принимать коллективные решения» [там же, с. 54].

В качестве методологической основы формирующего этапа были определены принципы, выделенные на основе анализа работ Л. В. Байбородовой, Л. Н. Серебренникова [3], В. В. Копыловой [19] и Б. М. Бим-Бада [9]. Первым является принцип личностной значимости проекта. Проектное задание должно затрагивать интересы и потребности учащихся, быть связанным с их реальным жизненным опытом. Как справедливо замечает Т. О. Лыкова, «опыт формирования социокультурной компетенции показывает, что наибольший коммуникативный эффект достигается при обращении к темам, которые школьники обсуждают на родном языке» [21, с. 334].

Далее мы рассматриваем принцип проблемности, когда в основе проекта лежит проблема, требующая исследования и поиска решения. Это создает естественную коммуникативную потребность: учащимся необходимо обсуждать пути решения, запрашивать информацию, выдвигать гипотезы. Кроме того, проектная деятельность предполагает распределение ролей и ответственности, взаимопомощь и взаимоконтроль. «В разновозрастных группах, – отмечают Л. В. Байбородова и Л. Н. Серебренников, – формируются особые отношения наставничества и поддержки, что усиливает социальный аспект коммуникации» [3, с. 112].

И, наконец, принцип результативности. Он заключается в том, что каждый проект завершается реальным продуктом (презентация, стенгазета, видео-ролик, буклет, устный отчет), что позволяет учащимся осознать практическую ценность своей работы и повышает их мотивацию.

Опираясь на технологическую схему, предложенную В. В. Копыловой в «Методике проектной работы на уроках английского языка» [19, с. 34-41], а также на опыт, описанный А. В. Нехорошевой [27, с. 12-15], мы выделили пять последовательных этапов организации проектной деятельности в рамках формирующего эксперимента.

Этап 1. Погружение в проект (мотивационно-ориентировочный). На данном этапе учитель создает проблемную ситуацию, формулирует тему и цели проекта. Важно, чтобы тема «рождалась» из обсуждения, а не навязывалась учителем. Как отмечает Н. Б. Евдокимова, «применение проектной методики как способа реализации коммуникативного подхода начинается с момента, когда учащийся осознает, что результат его работы будет представлен и оценен другими» [16, с. 39]. На этом этапе также происходит формирование небольших групп (по 3-5 человек) с учетом психологической совместимости и уровня языковой подготовки.

Этап 2. Планирование деятельности (организационно-подготовительный). Внутри каждой группы происходит обсуждение и распределение ролей: кто отвечает за поиск информации, кто - за оформление, кто - за презентацию. Учитель выступает в роли консультанта, предоставляя необходимые речевые клише и языковые опоры. На этом этапе активно используется «банк фраз» для ведения дискуссии (выражение согласия/несогласия, запрос мнения, предложение идеи, уточнение информации), составленный на основе материалов, предложенных М. П. Барбар [6, с. 118-125].

Этап 3. Поиск и обработка информации (исследовательский). Учащиеся работают с различными источниками: учебником (УМК «Spotlight-7» предоставляет аутентичные тексты по темам проектов), дополнительной литературой, интернет-ресурсами. Как указывает С. А. Белова в своей технологии исследовательской деятельности по иностранному языку уточняет, что «на этом этапе учащиеся не просто компилируют готовую информацию, а учатся ее критически оценивать, сравнивать, выделять

главное» [7]. Важно, что вся работа ведется преимущественно на английском языке: заметки, тезисы, черновики.

Этап 4. Оформление результатов (продуктивный). Учащиеся создают конечный продукт: презентацию в PowerPoint, постер, буклет, видеосюжет, статью в школьную газету. В. В. Копылова рекомендует «разнообразить формы презентации, чтобы каждый ученик мог проявить свои сильные стороны: одни – в дизайне, другие – в устной речи, третьи – в письменном оформлении» [19, с. 58].

Этап 5. Презентация и рефлексия (оценочно-рефлексивный). Каждая группа представляет свой проект перед классом. После выступления следуют вопросы от аудитории и обсуждение. Завершается этап рефлексией: каждый участник письменно отвечает на вопросы о своем вкладе, о трудностях и о том, чему он научился.

При отборе тем проектов мы учитывали содержание УМК "Spotlight-7", календарно-тематическое планирование, а также интересы учащихся, выявленные в ходе анкетирования на констатирующем этапе. Всего в течение второй и третьей учебных четвертей было реализовано четыре проекта, каждый из которых был направлен на формирование различных аспектов социально-коммуникативной компетенции. Были представлены следующие проекты:

Проект 1. «Мой идеальный класс» (My Ideal Classroom) - информационный проект с элементами ролевой игры. Ученик захотел разработать дизайн-проект классной комнаты, включая зоны для отдыха, учебы и общения, с обоснованием выбора мебели и оборудования. В ходе дискуссий школьники учились договариваться, аргументировать свой выбор (Why do you think we need a relaxation corner?), идти на компромиссы т.д. Продуктом стал постер с планом класса и устная презентация (3-4 минуты). Проект был индивидуальным. Его выбрал 1 человек (8%).

Проект 2. «Проблемы экологии в нашем городе» (Environmental Problems in Our Town) - исследовательский групповой проект. Задачей проекта

стало провести мини-исследование (опросить родителей, сфотографировать проблемные места, найти данные в интернете) и предложить конкретные пути решения. На этапе сбора информации учащиеся вынуждены были общаться с носителями языка (через форумы) или с русскоязычными респондентами, переводя их ответы на английский. Как отмечает Т. О. Лыкова, «социокультурный аспект таких проектов позволяет сравнить экологические проблемы в разных странах и найти общие пути решения» [21, с. 336]. Получившимся результатом является мультимедийная презентация (10-12 слайдов) с фотографиями и диаграммами. Его выбрало 4 человека, работавших в группе, то есть 30%.

Проект 3. «Школьный обмен: принимаем гостей из-за рубежа» (School Exchange: Hosting Foreign Friends) – ролево-игровой проект. Школьники разработали недельную программу пребывания иностранных школьников, включая культурную программу, бытовые вопросы и школьные мероприятия. Особое внимание уделялось формулам речевого этикета, умению задавать вежливые вопросы, выражать гостеприимство. «Проектная методика, - подчеркивает Н. Б. Евдокимова, - позволяет моделировать ситуации реального общения, где от речевого поведения зависит успех всего мероприятия» [16, с. 38]. В ходе работы был представлен буклет-путеводитель и сценка-диалог (инсценировка встречи в аэропорту и первого дня пребывания). Проект был групповым. Его выбрали 6 человек.

Проект 4. «Конфликты и их решение» (Conflicts and How to Resolve Them) - социально-ориентированный парный проект. В данном проекте анализировались типичные школьные конфликты и предложены стратегии их решения (обращение к учителю, медиация, разговор по душам). Целью стало создать «памятку» для учащихся. В данном случае важно отметить, что работа в группах требовала особой деликатности: умения слушать, не перебивать, выражать несогласие корректно («I see your point, but I think...»). В результате получилась стенгазета с алгоритмом решения конфликта и короткое видео-интервью (опрос учащихся школы).

В ходе формирующего эксперимента использовались различные формы организации работы: индивидуальная (поиск информации), парная (отработка диалогов), групповая (основная форма) и фронтальная (презентация и обсуждение). При этом групповая работа была доминирующей, так как именно в малой группе «наиболее интенсивно формируются навыки социального взаимодействия, распределения ответственности и взаимопомощи» [15, с. 76]. На проекты отводилось 6 учебных часов в неурочное время. Защита проектов проводилась на последнем уроке.

Позиция учителя в процессе проектной деятельности, согласно концепции А. Г. Гостева и Е. В. Киприяновой, трансформируется из «транслятора знаний в тьютора, фасилитатора и консультанта» [15, с. 201]. Учитель на этапе погружения задает проблему и создает эмоциональный настрой, на этапе планирования помогает распределить роли и предоставляет языковые опоры, на этапе исследования подсказывает источники и корректирует негрубые ошибки (не прерывая поток речи), на этапе оформления консультирует по структуре и дизайну, на этапе презентации выступает как доброжелательный эксперт, оценивая не только языковую правильность, но и коммуникативный эффект.

Как отмечает М. П. Барбар, «развитие коммуникативных способностей на уроках английского языка через проектную деятельность требует от учителя отказа от авторитарного стиля и готовности к импровизации» [6, с. 198].

Основой для проектной работы служили темы и лексико-грамматический материал УМК «Spotlight-7». Однако, как показал анализ, проектные задания в этом УМК носят эпизодический характер и часто ограничиваются рубрикой «Spotlight on Russia» (сравнение культур). Поэтому в ходе эксперимента мы дополняли их авторскими разработками, а также использовали идеи из УМК «Starlight-7», где проектная деятельность интегрирована более системно (рубрика «Project work» в конце каждого

модуля). В частности, из «Starlight» были заимствованы форматы проектов «Инфографика» и «Видео-блог».

Кроме того, на каждом уроке, предваряющем проектную неделю, уделялось 5-7 минут «коммуникативной разминке» с использованием речевых клише, рекомендованных А. В. Нехорошевой и М. П. Барбар.

Формирующий этап эксперимента, реализованный на основе интеграции коммуникативного и деятельностного подходов, подтвердил эффективность проектной методики как средства моделирования реальных ситуаций межкультурного общения, при котором учащиеся овладевают языком через решение лично значимых проблем. Методологической базой выступили принципы личностной значимости, проблемности, сотрудничества и результативности, что нашло отражение в пятиэтапной организации деятельности (от погружения в проблему до рефлексии) при трансформации роли учителя в фасилитатора. В ходе эксперимента были успешно реализованы четыре разноплановых проекта («Мой идеальный класс», «Экологические проблемы города», «Школьный обмен» и «Конфликты и их решение»), которые, базируясь на материале УМК «Spotlight-7» и дополняя его авторскими разработками, позволили задействовать различные формы работы (индивидуальную, парную, групповую) и обеспечили формирование социально-коммуникативной компетенции через активное взаимодействие, аргументацию, поиск информации и создание реального продукта, что в совокупности способствовало развитию субъектной позиции учащихся и повышению их мотивации к иноязычному общению.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы и оценка эффективности проектной деятельности

После завершения формирующего этапа, в ходе которого в экспериментальной группе (7 «Б» класс) была организована проектная деятельность в соответствии с методикой, описанной в параграфе 2.2, был

проведен контрольный этап эксперимента. Целью данного этапа являлось выявление динамики уровня сформированности социально-коммуникативной компетенции у учащихся и оценка эффективности предложенной системы проектной работы [23].

Контрольная диагностика проводилась с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе (анкетирование, лексико-грамматический тест, коммуникативные задания в группах, публичная презентация мини-проекта). Это позволило обеспечить сопоставимость результатов «до» и «после» эксперимента. В контрольной группе (7 «А» класс) обучение велось по традиционной методике с использованием УМК «Spotlight-7» без системного внедрения проектных технологий. В экспериментальной группе, помимо работы с основным УМК, были реализованы четыре проекта, описанные ранее.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов позволил зафиксировать следующие изменения.

В экспериментальной группе (7 «Б» класс):

По мотивационно-потребностному критерию произошли наиболее заметные изменения. Если на констатирующем этапе высокий уровень мотивации был выявлен лишь у 19% учащихся, то после реализации проектов этот показатель вырос до 34%. Количество учащихся с низким уровнем мотивации сократилось с 19% до 7%. Как отмечает Л. В. Байбородова, «включение школьников в проектную деятельность пробуждает интерес не только к результату, но и к самому процессу познания, поскольку работа приобретает личностный смысл» [4, с. 67]. Анкетирование показало, что 82% учащихся экспериментальной группы стали чаще обращаться к дополнительным источникам на английском языке (интернет-сайты, видеоблоги) и выразили желание продолжить проектную работу в следующем учебном году.

По когнитивному критерию также была зафиксирована положительная динамика. Результаты лексико-грамматического теста показали, что средний

балл в экспериментальной группе вырос на 18% по сравнению с констатирующим срезом. Особенно значительным оказался прогресс в овладении речевыми клише для ведения дискуссии и выражения аргументированного мнения. Это согласуется с выводами А. Н. Шамова, который подчеркивает, что «проектная деятельность создает условия для произвольного запоминания языкового материала, так как лексика и грамматика усваиваются в процессе решения коммуникативной задачи, а не в результате механической тренировки» [43, с. 134]. Наиболее существенные изменения зафиксированы по деятельностному критерию. Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали заметно более высокий уровень владения навыками группового взаимодействия. В ходе выполнения итогового коммуникативного задания (разработка и презентация проекта «Школьный обмен») было отмечено, что участники групп стали чаще использовать речевые клише для выражения согласия/несогласия («I see your point, but...», «Could you elaborate on that?»); сократилось количество конфликтных ситуаций внутри групп, связанных с распределением ролей; выросла способность к импровизации во время публичных презентаций (учащиеся отвечали на вопросы, не зачитывая заранее написанный текст).

Как справедливо замечает П. В. Бредихин, «проектная методика в контексте современных педагогических технологий позволяет преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и практическими умениями, что особенно важно при формировании социально-коммуникативной компетенции» [10, с. 96]. В экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем деятельностной компетенции возросла с 9% до 31%, тогда как доля учащихся с низким уровнем снизилась с 34% до 15%.

В контрольной группе (7 «А» класс):

Динамика показателей в контрольной группе оказалась менее выраженной. По всем трем критериям наблюдался незначительный рост (в пределах 3-7%), что может быть объяснено естественным процессом обучения и взросления учащихся. В частности, высокий уровень мотивации повысился

лишь на 4%, а доля учащихся с низким деятельностным уровнем сократилась всего на 6%. Это подтверждает предположение о том, что традиционная методика, не включающая системную проектную деятельность, недостаточно эффективна для формирования социально-коммуникативной компетенции [18, с. 78].

Помимо количественных показателей, в ходе эксперимента были зафиксированы качественные изменения в коммуникативном поведении учащихся экспериментальной группы. Основываясь на протоколах педагогического наблюдения и видеозаписях презентаций, можно выделить следующие тенденции:

1. Снижение коммуникативной тревожности. Учащиеся, которые на констатирующем этапе отказывались от публичных выступлений или читали текст «по бумажке», к концу эксперимента стали охотнее выходить к доске, использовать зрительный контакт с аудиторией, жестикулировать.

2. Развитие умения импровизировать. В ходе итоговой презентации 68% учащихся экспериментальной группы смогли ответить на неподготовленные вопросы аудитории, тогда как в контрольной группе этот показатель составил лишь 23%. Это свидетельствует о сформированности механизма языковой догадки и готовности к спонтанной речи.

3. Перенос коммуникативных стратегий в другие предметы. Учителя, ведущие определенный предмет (русского языка, истории, обществознания) отметили, что учащиеся экспериментальной группы стали активнее участвовать в дискуссиях на уроках, аргументировать свою позицию, задавать уточняющие вопросы. Данный факт может рассматриваться как свидетельство сформированности метапредметных коммуникативных универсальных учебных действий, что соответствует требованиям ФГОС.

4. Повышение автономии учащихся. Если на начальном этапе работы над проектами учитель вынужден был постоянно контролировать процесс и подсказывать речевые формулы, то к третьему-четвертому проекту учащиеся

самостоятельно организовывали обсуждение в группе, распределяли роли и обращались к «банку фраз» без внешней стимуляции.

На основе анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что предложенная система организации проектной деятельности является эффективной для формирования социально-коммуникативной компетенции учащихся средней школы. Эффективность обеспечивается: а) системностью, проектная деятельность не должна носить эпизодического характера как это часто бывает при использовании только штатных проектных заданий УМК, а должна быть встроена в логику изучения всех основных модулей в течение двух четвертей, б) социальной направленностью проектов («Мой идеальный класс», «Конфликты и их решение», «Школьный обмен»). Они были ориентированы на реальные проблемы подростковой среды, что обеспечивало высокую личностную вовлеченность учащихся, в) поэтапным формированием речевых умений, когда каждому проекту предшествовала целенаправленная работа по овладению дискуссионными формулами и речевыми клише, что создавало «коммуникативную опору» для учащихся со средним и низким уровнем подготовки, а также рефлексивным компонентом. Наличие этапа рефлексии после каждого проекта позволяло учащимся осознать собственный коммуникативный прогресс, что усиливало внутреннюю мотивацию к дальнейшему участию в проектной деятельности.

Несмотря на полученные положительные результаты, следует указать на некоторые ограничения проведенного исследования. Во-первых, эксперимент проводился на относительно небольшой выборке (32 учащихся), что не позволяет делать универсальные выводы для всех типов образовательных учреждений. Во-вторых, длительность формирующего этапа (две четверти) может быть недостаточной для закрепления устойчивых коммуникативных навыков, особенно у учащихся с низким стартовым уровнем.

Проведенное исследование продемонстрировало, что эффективность проектной деятельности как инструмента формирования социально-коммуникативной компетенции находится в прямой зависимости от

системности и методической продуманности ее внедрения в образовательный процесс. Эпизодическое обращение к методу проектов, ограничивающееся формальным выполнением соответствующей рубрики учебника раз в четверть, не способно обеспечить устойчивого коммуникативного прогресса учащихся. На основе теоретического анализа и собственного опыта нами были разработаны приемы, адресованные учителям английского языка, работающим на средней ступени общего образования.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что проектная деятельность не должна восприниматься как нечто обособленное, вынесенное за скобки регулярного учебного процесса. Напротив, она призвана стать его органичным каркасом, объединяющим разрозненные лексические темы и грамматические явления вокруг решения коммуникативно значимых задач. Учителю рекомендуется на этапе календарно-тематического планирования выделить в каждом модуле базового УМК резервные часы, которые будут отведены именно под групповую проектную работу, а не под механическое выполнение тестовых заданий или дополнительное чтение.

Одним из наиболее серьезных препятствий для спонтанной коммуникации в группах является дефицит речевых средств, необходимых для ведения дискуссии, аргументации и выражения несогласия в корректной форме. Учащиеся зачастую готовы обсуждать проблему, но переходят на родной язык именно в тот момент, когда им не хватает дискуссионных клише. В этой связи настоятельно рекомендуется предварять каждый проектный цикл так называемой «коммуникативной разминкой» - коротким, но интенсивным этапом, на котором отрабатываются функциональные фразы, сгруппированные по коммуникативным намерениям.

Ключевым фактором, определяющим успех или неудачу группового проекта, является этап формирования небольших групп и распределения ролей. Стихийное объединение учащихся по принципу дружеских симпатий часто приводит к тому, что работа выполняется одним-двумя мотивированными учениками, в то время как остальные остаются пассивными наблюдателями.

Чтобы избежать этой ситуации, учителю рекомендуется использовать технологию «функциональных ролей», которая была апробирована нами в ходе эксперимента и показала свою высокую эффективность. Суть ее заключается в том, что каждый участник группы получает не просто формальное поручение («искать информацию»), а конкретную коммуникативную функцию, которая реализуется на всех этапах проекта.

Особого внимания заслуживает процедура презентации проектного продукта, поскольку именно она моделирует ситуацию публичного выступления, наиболее стрессогенную для многих школьников. Типичной ошибкой является превращение презентации в монотонное зачитывание текста со слайдов, что не имеет ничего общего с реальной коммуникацией. Для преодоления этой тенденции мы рекомендуем внедрить формат «интерактивной презентации», при котором отвечающая группа обязана включить в свое выступление как минимум два вопроса к аудитории, один элемент провокации или заведомо спорного утверждения, призванного вызвать реакцию слушателей, а также предусмотреть время для спонтанных вопросов, на которые отвечает не только «пресс-секретарь», но и любой участник группы по выбору спрашивающего. Кроме того, эффективным приемом является предварительная «репетиция перед другой группой», когда за день до основной презентации каждая команда выступает перед одной-двумя дружественными группами в неформальной обстановке, получает обратную связь и дорабатывает как содержание, так и форму подачи. Это снижает тревожность и позволяет учащимся воспринимать итоговую презентацию не как экзамен, а как кульминацию совместной работы.

Наконец, хотелось бы акцентировать внимание на изменении позиции самого педагога. Проектная деятельность требует от учителя осознанного отказа от авторитарной модели взаимодействия, при которой он выступает единственным источником знания и конечной инстанцией в оценке правильности высказывания. В контексте проектной работы учитель становится фасилитатором, чья задача - не исправлять каждую грамматическую

ошибку в момент говорения, перебивая ученика и разрушая его коммуникативное намерение, а создавать такие условия, в которых учащийся сам стремится быть понятым и постепенно повышает точность и беглость своей речи.

Выводы по Главе 2

Проведенное исследование было направлено на практическую проверку гипотезы о том, что системное применение проектной деятельности способствует формированию социально-коммуникативной компетенции учащихся средней школы.

Констатирующий этап диагностики зафиксировал преобладание среднего уровня сформированности компетенции в обеих группах и выявил типичные дефициты семиклассников: ограниченный репертуар речевых клише, неумение планировать совместную деятельность и страх спонтанного публичного высказывания. Формирующий этап строился на синтезе коммуникативного и деятельностного подходов с опорой на принципы личностной значимости, проблемности, сотрудничества и результативности. Реализация четырех проектов, тематически связанных с УМК «Spotlight-7», позволила учащимся пройти полный цикл социального взаимодействия: от целеполагания до публичной презентации и рефлексии.

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов подтвердил эффективность методики. В экспериментальной группе зафиксирована положительная динамика по всем критериям. Наибольший прирост наблюдался в сфере практических коммуникативных умений, где доля учащихся с высоким уровнем возросла более чем втрое. Эффективность обеспечивается поэтапной интеграцией проектов в учебный процесс, обучением дискуссионным клише и обязательной рефлексией.

Заключение

Настоящее исследование было посвящено поиску и обоснованию эффективных педагогических технологий, обеспечивающих формирование социально-коммуникативной компетенции учащихся средней школы в процессе изучения английского языка. Обращение к данной теме было продиктовано объективным противоречием между высокими требованиями, предъявляемыми Федеральным государственным образовательным стандартом к уровню коммуникативной подготовки выпускников, и недостаточной разработанностью практико-ориентированных методик, позволяющих системно развивать навыки социального взаимодействия средствами иностранного языка. Проведенное исследование позволило прийти к ряду обоснованных выводов, обладающих как теоретической, так и практической значимостью.

Анализ научной литературы, предпринятый в первой главе работы, показал, что социально-коммуникативная компетенция представляет собой сложное, многокомпонентное образование, интегрирующее мотивационно-потребностную, когнитивную и деятельностную составляющие. Ее формирование не может быть обеспечено исключительно средствами традиционного обучения, ориентированного на усвоение формальных языковых знаний в отрыве от реальной коммуникативной практики. Иностранный язык в данном контексте выступает не только как цель, но и как инструмент социализации, а потому методика его преподавания должна моделировать ситуации подлинного социального взаимодействия, в которых учащийся вынужден аргументировать, договариваться, выражать несогласие в корректной форме и брать на себя ответственность за коллективный результат. Проведенный в теоретической части анализ различных подходов к обучению иностранным языкам позволил установить, что наиболее адекватным поставленной цели является синтез коммуникативного и деятельностного подходов, реализуемый через системную организацию проектной деятельности обучающихся.

Изучение специфики метода проектов, его истории и типологии, а также критический обзор существующих учебно-методических комплексов, допущенных к использованию в российской школе, выявили парадоксальную ситуацию. При формальном соответствии требованиям ФГОС проектные задания в большинстве УМК носят эпизодический, факультативный характер и не образуют целостной системы, направленной на поступательное развитие коммуникативных умений. Данное обстоятельство актуализировало необходимость разработки авторской модели включения проектной деятельности в регулярный учебный процесс, что и было осуществлено в опытно-экспериментальной части работы.

Исследование, проведенное на базе средней общеобразовательной школы с участием учащихся седьмых классов, позволило верифицировать исходное предположение и получить достоверные данные об эффективности предложенной методики. Констатирующий этап диагностики зафиксировал преобладание среднего и низкого уровней сформированности социально-коммуникативной компетенции в обеих группах, а также выявил типичные дефициты: бедность репертуара дискуссионных речевых клише, неумение распределять роли и планировать совместную работу, боязнь спонтанного публичного высказывания на иностранном языке. Именно на преодоление этих дефицитов и был нацелен формирующий этап эксперимента, в ходе которого учащиеся экспериментальной группы были последовательно включены в реализацию четырех социально ориентированных проектов, тематически сопряженных с содержанием базового УМК, но существенно расширяющих его коммуникативный потенциал.

Практическая значимость проведенного исследования определяется тем, что предложенная методика и разработанные приемы могут быть использованы учителями английского языка в работе с различными УМК, адаптированы к разным возрастным группам и образовательным контекстам. Результаты работы подтверждают, что проектная деятельность при ее системной организации выступает эффективным инструментом формирования социально-

коммуникативной компетенции, позволяя преодолеть разрыв между академическим знанием языка и способностью применять его в реальном социальном взаимодействии.

Вместе с тем, проведенное исследование не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы и задает направления для дальнейших научных изысканий. Перспективным видится изучение потенциала межпредметных проектов, реализуемых совместно учителями английского языка и других предметных областей, а также исследование возможностей цифровых инструментов и платформ для организации проектного взаимодействия в дистанционном и гибридном форматах. Кроме того, долговременное наблюдение за коммуникативным развитием учащихся на протяжении всего периода обучения в основной школе позволило бы получить более полную картину долгосрочных эффектов системной проектной деятельности. Все это открывает широкие горизонты для продолжения научного поиска в русле избранной проблематики.

Список использованной литературы:

1. Азимов, Э. Г. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Просвещение, 2022. – 390 с.
2. Английский язык. 7 класс (Афанасьева О.В., Михеева И.В.) – серия «Rainbow English».
3. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. – М.: Изд-во «Просвещение», 2013. – 175 с.
4. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность школьников. Управление современной школой / И. Г. Харисова, А. П. Чернявская. — М.: Изд-во «Просвещение», 2014. – 120 с.
5. Баранова, К.М. Английский язык. Звёздный английский (Starlight): учебник для 7 класса общеобразовательных организаций / К.М. Баранова, Д. Дули, В. Эванс. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2021. – 184 с.
6. Барбар, М.П. Развитие коммуникативных способностей на уроках английского языка / М.П. Барбар. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – 203 с.
7. Белова, С.А. Технология исследовательской деятельности по иностранному языку в обучении учащихся – <http://image.websib.ru/05/>
8. Биболетова, М. З. Проектная деятельность на уроке английского языка / М. З. Биболетова // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 8. – С. 12–18.
9. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – 4 изд. М: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2008. – 528 с.
10. Бредихин, П. В. Проектная методика обучения иностранным языкам в контексте современных педагогических технологий / П. В. Бредихин // Научная гипотеза. – 2019. – № 16 – С. 93-99.
11. Ваулина, Ю. Е. Английский в фокусе (Spotlight): учебник для 7 класса общеобразовательных организаций / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2021. – 216 с.
12. Воронова, А. А. Формирование коммуникативной компетенции у школьников: проектные технологии / А. А. Воронова. – Санкт-Петербург: Каро,

2023. – 208 с.

13. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: Академия, 2021. – 336 с.
14. Гашимов, Э.А., Меднова, С.Т., Барраклоу, К. и др. Team Up. 8 класс.
15. Гостев, А.Г. Инновационная образовательно-профессиональная среда как фактор внедрения современных технологий обучения: монография / А. Г. Гостев, Е. В. Киприянова. – Екатеринбург, 2008. – 290 с.
16. Евдокимова, Н. Б. Применение проектной методики как способ реализации коммуникативного подхода к обучению иностранному языку / Н. Б. Евдокимова // Ямальский вестник. – 2019. – № 4(18). – С. 37-39.
17. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2019. – № 2. – С. 7–14.
18. Колесникова, И. А. Проектная деятельность: от А до Я / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – Москва: Сфера, 2021. – 176 с.
19. Копылова, В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. – 2 изд. – М.: Изд-во «Дрофа», 2013. – 93 с.
20. Леонтович, А.В. К проблеме исследований в науке и в образовании // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. – М.: Народное образование, 2001, с.33-37.
21. Лыкова, Т. О. Опыт формирования социокультурной компетенции школьников с помощью проектной методики / Т. О. Лыкова // Материалы 67-й научно-практической конференции преподавателей и студентов: в 2х частях, Благовещенск, 19 апреля 2017 года. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017. – С. 333–337.
22. Мартыанова, Т.М. Использование проектных заданий на уроках английского языка / Т.М. Мартыанова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4. – С. 19-21.
23. Мезенина, В. Е. Реализация проектной деятельности на уроках английского языка как способ повышения мотивации обучающихся // Международный

- журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-na-urokah-angliyskogo-yazyka-kak-sposob-povysheniya-motivatsii-obuchayuschihsya>
24. Методика обучения иностранным языкам. Учебник для вузов в 3 частях. Часть 2. Методические теории / Л. П. Солонцова. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 159 с.
25. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 5. — С. 22–28.
26. Муллаголова, Э. Ш. Использование метода проектов на уроках английского языка в современной школе / Э. Ш. Муллаголова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 38 (485). – С. 46-48. – URL: <https://moluch.ru/archive/485/106128>
27. Нехорошева, А. В. Из опыта работы по проектной методике. – 1 изд. – М: Изд-во «Иностр. Языки в школе», 2002. – 30 с.
28. Никишина, И.В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы. / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007.
29. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
30. Особенности организации научно-исследовательской работы учащимися старших классов по иностранному языку – <http://www.tgl.net.ru/wiki>
31. Павленко, В. Г. Социально-коммуникативное развитие обучающихся средствами предмета «Иностранный язык» / В. Г. Павленко. – Москва: Флинта, 2022. – 150 с.
32. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва: Академия, 2021. – 368 с.
33. Савченко, Н.А. Метод проектов в обучении английскому языку учащихся среднего этапа обучения общеобразовательной школы.

<http://www.ioso.ru/distant/library>

34. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 2019. – 487 с.
35. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е. Н. Соловова. – Москва: АСТ, 2023. – 272 с.
36. Солонцова, Л.П. Методика обучения иностранным языкам: учебник для вузов: в 3 ч. Ч. 2. Методические теории / Л.П. Солонцова. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 159 с.
37. Starlight (Звездный английский) 7 класс (К.М. Баранова, Д. Дули).
38. Сысоев, П. В. Языковое портфолио как инструмент оценки и самооценки в проектной работе / П. В. Сысоев // ИЯШ. – 2021. – № 6. – С. 15–22.
39. Теслина, С. В. Проектные формы работы на уроках английского языка в основной школе / С. В. Теслина. – Москва: ВАКО, 2022. – 112 с.
40. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 15.02.2026).
41. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) [Электронный ресурс] // – Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/938
42. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва: Изд-во МГУ, 2020. – 416 с.
43. Шамов, А. Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс : учебное пособие : [16+] / А. Н. Шамов. – Москва : ФЛИНТА, 2020. – 296 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=611186>

Приложение 1. Анкетирование на мотивационно-потребностный критерий

Анкета 1. Я и английский язык

Точно да	Скорее да	Когда как	Скорее нет	Совсем нет	Вопрос
					1. Я жду урок английского языка с интересом.
					2. Я понимаю, зачем мне пригодится английский язык в жизни.
					3. Мне нравится, как звучит английская речь.
					4. Я очень грущу, если урок английского отменяют.
					5. Мне хочется знать английский язык лучше, чем мои сверстники.

Анкета 2. Я и другие

Вопрос	Никогда	Часто	Иногда	Редко	Почти никогда
6. На уроке мне интереснее работать в паре с кем-то, чем одному.					
7. Я люблю помогать одноклассникам, если они не поняли новое правило или слово.					
8. Мне важно слышать похвалу от учителя при всем классе.					
9. Когда мы разыгрываем диалоги на английском, я чувствую себя увереннее и веселее.					
10. Я хотел(а) бы участвовать в создании общего проекта на английском.					

Анкета 3. Вовлеченность

11. Если учитель просит сделать сложное упражнение, что ближе?

- А) Я попробую сделать сам(а), даже если будет трудно.
- Б) Я сразу посоветуюсь с соседом по парте, вдвоем веселее.
- В) Я подожду, пока кто-то сделает и объяснит мне.

12. Представь, что на уроке нужно подготовить сценку на английском. Какая твоя роль?

- А) Мне проще быть в массовке, лишь бы не говорить громко одному.
- Б) Я хочу быть главным героем и вести диалог.
- В) Я лучше возьму на себя техническую часть (нарисую декорации, найду музыку), а текст пусть учат другие.

13. Если ты пропустил урок и не понял домашнее задание, ты скорее всего:

- А) Спишешь перед уроком у кого-нибудь, лишь бы было сделано.
- Б) Напишешь однокласснику вечером, чтобы он объяснил, что задали и как делать.
- В) Ничего не будешь делать, скажешь учителю, что болел и не знал.

Ключи для учителя:

Оценка производится суммированием баллов по шкалам.

1. Мотивационно-потребностный критерий: отношение к предмету
Суммируются баллы вопросов № 1, 2, 3, 4, 5.

- 20-25 баллов: Высокий уровень потребности в изучении
- 12-19 баллов: Средний уровень. Интерес ситуативен, зависит от темы или настроения.
- 5-11 баллов: Низкий уровень.

Потребность в общении и совместной деятельности

Суммируются баллы вопросов № 6, 7, 8, 9, 10 + анализируются ответы на вопросы № 11, 12, 13.

- Высокий уровень вовлеченности (20-25 баллов):
- В вопросах 11-13 преобладают выборы «Б».
- Ученик нуждается в кооперации, воспринимает одноклассников как партнеров, готов просить помощи и помогать сам. Мотивирован групповой работой.
- Средний уровень (12-19 баллов):
- В вопросах 11-13 преобладают выборы «А».
- Присутствует индивидуализм («я сам»), общение не является главным двигателем учебы, но и не отвергается.
- Низкий уровень (5-11 баллов):
- В вопросах 11-13 преобладают выборы «В».
- Пассивность, избегание контактов для решения учебных задач.

Качественный анализ ответов на вопросы 11, 12, 13: Показывает, как именно подросток готов задействовать других участников процесса: как «спасателей» (списать), как «зрителей» (быть в центре внимания) или как полноправных партнеров.

Приложение 2. Диагностика когнитивного критерия

Фамилия, имя _____ Класс _____ Дата _____

Инструкция: Внимательно прочитайте каждое задание и выберите правильный вариант ответа или впишите недостающее слово/фразу. Постарайтесь выполнить все задания.

Часть 1.

Выберите один правильный вариант (a, b, c или d) для каждой ситуации.

1. Утром вы встречаете друга. Что вы скажете?

- a) Good night!
- b) Good morning!
- c) Good evening!
- d) Goodbye!

2. Вы опоздали на урок. Обращаясь к учителю, следует сказать:

- a) Excuse me, I'm late.
- b) I'm sorry I'm late.
- c) Don't be angry.
- d) It's okay.

3. Вам говорят: «Thank you very much». Вежливый ответ:

- a) Please.
- b) You're welcome.
- c) Of course.
- d) Never mind.

4. Вы хотите попросить у одноклассника ручку. Вежливая просьба:

- a) Give me a pen.
- b) Can I borrow your pen, please?
- c) I need your pen.
- d) You have a pen.

5. Ваш друг сдаёт экзамен. Что вы скажете, чтобы пожелать удачи?

- a) Have a nice day!
- b) Good luck!
- c) Congratulations!
- d) Well done!

6. Вы не поняли вопрос учителя. Вежливая просьба повторить:

- a) Repeat, please.
- b) Sorry, can you repeat that, please?
- c) Say again.
- d) What?

7. Вы снимаете телефонную трубку. Что принято говорить?

- a) Who are you?
- b) Hello?
- c) Speak.
- d) I'm listening.

8. За столом вы хотите, чтобы вам передали соль. Вы скажете:

- a) Pass the salt.
- b) Could you pass the salt, please?

c) I want salt.

d) Salt here.

9. Вам нужно вежливо отказаться от приглашения. Лучший вариант:

a) No, I won't come.

b) I can't.

c) I'd love to, but I'm busy.

d) Not interested.

10. Вы завершаете вежливую беседу и прощаетесь:

a) I'm leaving.

b) It was nice talking to you. Goodbye!

c) That's enough.

d) Stop.

(10 баллов)

Часть 2.

Заполните пропуски, поставив глагол в правильную форму или выбрав подходящее слово из скобок.

1. My brother _____ (watch) TV at the moment.

2. They _____ (go) to the zoo last Sunday.

3. If she _____ (have) time, she will call you.

4. You _____ (not / must) eat in the library.

5. This is the _____ (good) restaurant in town.

6. We _____ (never / be) to Italy.

7. He is _____ (tall) than his father.

8. There are _____ (a few / a little) biscuits in the packet.

9. She can _____ (speak) three languages.

10. I enjoy _____ (read) adventure stories.

(10 баллов)

Часть 3.

Прочитайте диалог трёх учеников, которые обсуждают школьный проект. Для каждого пропуска (1–6) выберите наиболее подходящую фразу из предложенных вариантов (a–d).

Ann: Hi, everyone. We need to plan our presentation. (1) _____?

Ben: (2) _____ we could talk about famous explorers.

Sue: (3) _____, but maybe it's a bit boring. What about endangered animals?

Ann: (4) _____. I like animals. What do you think, Ben?

Ben: I see your point. Actually, endangered animals is a great topic. We can find lots of information. Let's do it!

Sue: Okay. Now, (5) _____ the tasks? I can research facts.

Ben: I can make the slides.

Ann: And I can prepare the speech. (6) _____ everyone?

1.

a) Who starts?

b) What do you think we should choose?

c) Do you have a pen?

d) When is the break?

2.

- a) I disagree
- b) In my opinion,
- c) Can I go out?
- d) Thank you

3.

- a) I completely disagree.
- b) That's a terrible idea.
- c) That's a good idea,
- d) No way.

4.

- a) I don't care.
- b) That sounds great!
- c) That's boring.
- d) I'm not sure.

5.

- a) how we share
- b) how about share
- c) shall we share
- d) we are sharing

6.

- a) Do you agree it?
- b) Are you agree?

c) Is that okay with everyone?

d) You are happy?

(6 баллов)

Часть 4.

Заполните пропуски в мини-диалогах, выбрав вежливую и грамматически правильную реплику.

Диалог 1. В магазине одежды

Shop assistant: Can I help you?

You: (1) _____

Shop assistant: What size are you?

You: (2) _____

(1)

a) I want a jacket.

b) Yes, I'm looking for a jacket.

c) Give me a jacket.

d) Jacket.

(2)

a) Medium, please.

b) I take medium.

c) Medium I am.

d) Give medium.

Диалог 2. Приглашение по телефону

Tom: Hello?

Liz: Hi Tom, it's Liz. (3) _____

Tom: I'm fine, thanks. Listen, are you free on Saturday? I'm going to the cinema.

(4) _____

Liz: I'd love to, but I'm visiting my grandma. Maybe next time.

(3)

a) How are you?

b) Who is it?

c) What do you want?

d) I'm Liz.

(4)

a) Would you like to come?

b) You must come.

c) Come on.

d) Are you coming?

Диалог 3. На улице (как пройти)

You: Excuse me, (5) _____ the museum?

Passer-by: Go straight and turn left at the traffic lights.

You: (6) _____

Passer-by: You're welcome.

(5)

a) where is

b) can you tell me the way to

c) tell me where is

d) I want museum

(6)

a) Thank you very much.

b) Ok.

c) I got it.

d) Thanks you.

(6 баллов)

Ключи для учителя:

Часть 1 (10 баллов)

1. b

2. b

3. b

4. b

5. b

6. b

7. b

8. b

9. c

10. B

Часть 2 (10 баллов)

1. Is watching
2. went
3. has
4. mustn't
5. best
6. Have never been
7. taller
8. A few
9. speak
10. reading

Часть 3 (6 баллов)

1. b
2. b
3. c
4. b
5. c
6. c

Часть 4 (6 баллов)

1. b
2. a
3. a
4. a
5. b
6. a

Общий балл: 32

Уровень сформированности когнитивного критерия:

- 27-32 балла - высокий уровень (учащийся хорошо знает нормы речевого этикета, владеет необходимым лексико-грамматическим материалом и понимает правила эффективного взаимодействия в группе).
- 18-26 баллов - средний уровень (допускаются отдельные ошибки, базовые знания в целом сформированы).
- 0-17 баллов - низкий уровень (требуется дополнительная работа над речевыми нормами, грамматикой и навыками сотрудничества).

Приложение 3. Оценка деятельностного критерия.

Ситуация ролевого взаимодействия «Planning a Class Day Out»

1. Общий контекст (озвучивается классу)

Your class wants to spend one day together outside school. You have three options:

- a) an amusement park,
- b) a picnic in the forest,
- c) a visit to a science museum.

You need to discuss and choose one option together. You must listen to everyone, share your own ideas, and make a final decision that all members of the group agree with.

2. Участники

Группа из 3–4 учеников. Каждый получает секретную ролевою карточку, которую не показывает другим.

Ролевые карточки (раздать случайным образом, язык – английский, уровень адаптирован)

Card A – The Organiser

You like planning. You want the day to be fun and well-organised. Your favourite option is the amusement park because it's exciting. You are ready to listen to others, but you want a clear plan.

Key phrases to use:

- I think the best choice is ... because ...
- What do you think about ...?
- Let's make a decision.

Card B – The Nature Lover

You love fresh air and quiet places. Your favourite option is the picnic in the forest. You don't really like noisy places. You can agree to another option only if you can spend some time outside.

Key phrases to use:

- I'd prefer ...
- I'm not sure about ...
- Maybe we can ...?

Card C – The Curious Explorer

You enjoy learning new things and doing experiments. Your favourite option is the science museum. You think it's interesting and educational. You can compromise if the programme includes something interactive.

Key phrases to use:

- I believe ... is more interesting.
- How about combining ...?

Card D (если 4 человека) – The Peacemaker

You want everyone to be happy. You don't have a strong preference, but you don't want anyone to feel upset. Your job is to help the group find a compromise.

Key phrases to use:

- What does everyone think?
- So, we agree that ...
- Let's find a solution that works for all.

3. Инструкция для учеников

1. Read your role card but do not show it to your group.
2. Speak only in English.
3. Start by saying your opinion. Listen to others.
4. Discuss and try to reach a common decision in 5–7 minutes.
5. When you finish, tell the teacher your group's choice and one reason why you all agreed.

Оценочный лист для учителя

Дата: _____

Класс: _____

Группа №: _____

Для каждого ученика заполните таблицу во время или сразу после наблюдения.

1 - умение проявляться уверенно и самостоятельно

2 - Проявляется частично

0 – не проявляется

ФИО	Степень участия	Умение слушать	Умение вести диалог	Умение находить компромисс
1				
2				
3				
4				

Интерпретация результатов (для одного ученика):

- 7–8 баллов – высокий уровень деятельностного критерия (ученик свободно взаимодействует, гибко использует речевые средства, способен договариваться).
- 4–6 баллов – средний уровень (участвует, но нуждается в поддержке или делает паузы; компромисс достигается с трудом).
- 0–3 балла – низкий уровень (пассивен, не реагирует на партнёров, не использует изученные клише).