



ISSN 0130-6073



07 • 2024



ТЕМА НОМЕРА:
ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Приглашаем принять участие в юбилейной научно-практической конференции «ИЯШ»

СОДРУЖЕСТВО ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ШКОЛ: УНИКАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОДУКТЫ И ПРАКТИКИ

В программе конференции:

- Пленарное заседание
- Авторские мастерские
- Круглые столы под общим названием «Диалог отечественных методических школ»
- Педагогическая гостиная (презентация монографии «Летопись журнала "ИЯШ" в событиях, датах и лицах»)
- Выставка-продажа методической, учебной, научной литературы



22 ноября 2024 года

Москва, Малый Казённый пер., 5Б (Институт иностранных языков МГПУ)

Для регистрации слушателей
и докладчиков отсканируйте
QR-код и заполните форму



В Организационный комитет вошли представители ведущих кафедр методики педагогических университетов страны, члены редколлегии журнала. Партнерами выступают Российская академия образования (РАО), Информационный центр научно-педагогической Библиотеки им. К. Д. Ушинского РАО, Издательство «Просвещение», Издательство «Титул», Образовательная компания RELOD.



РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ



Подробная информация и ссылка на онлайн-подключение – скоро на сайте iyash.ru



№07–2024

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И.П. Твердохлебова

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош,

Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова,

С.М. Кашук, А.А. Колесников,

О.М. Корчажкина, Н.Ф. Коряковцева,

В.П. Кузовлев, Л.Т. Нечаева,

З.Н. Никитенко, И.Ю. Павловская,

В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева,

И.П. Твердохлебова, С.Н. Уласевич

Ведущий редактор:

Е.О. Зосимова

Редактор-корректор:

Н.Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 02.09.24

Формат 170 × 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкирев пер., д. 17.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе»

Тел.: 8 (495) 787-17-74, доб. 108

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@relod.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая образцовая типография»,
филиал «Чеховский печатный двор»
142300, Московская область,
г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1
Сайт: www.chpd.ru
E-mail: sales@chpd.ru
Тел.: 8 (499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений. Мнение редакции может
не совпадать с мнением авторов.
© «Иностранные языки в школе», 2024

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Полимодальность как фактор оптимизации речевого взаимодействия в обучении иностранным языкам 2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.

Учитель иностранного языка в суверенной системе отечественного образования 5

Попова А. В.

Информационные технологии в контексте полимодального обучения иностранным языкам 12

Горлова Н. А., Цао Чуньхуа

О требованиях к отбору содержания учебника китайского языка для русскоязычных студентов 19

Языкознание

Кулиш А. О.

Функционирование фразеологических единиц в языке испанской прессы и их социокультурные коннотации 27

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Вопросы тестирования и контроля

Колесников А. А.

Возможности критериального оценивания результатов обучения иностранным языкам при организации промежуточного контроля в 10–11 классах 35

Из опыта школы

Маняйкина Н. В., Надточева Е. С.

Навыки XXI века: развитие эмоционального интеллекта дошкольников на занятиях по английскому языку 46

Внеклассная работа

Ариян М. А., Погодина А. А.

Организация межпредметных внеурочных занятий на основе применения стратегии развертывания сюжетных линий 53

Лапина А. С., Курганова Н. А.

Синхронный онлайн-чемпионат с применением VR-технологий как формат эффективной организации внеурочной деятельности по английскому языку 60

Из опыта вуза

Островая Ю. С.

Развитие навыков академического письма на французском языке в неязыковом вузе 68

Михайлова С. В., Пономарёва Е. М.

Методика работы с поэтическим текстом как средством развития общей культуры студентов-филологов 72

Слово молодым ученым

Дудич А. Д.

Формирование элементарной лингвокультурологической компетенции старшеклассников средствами аутентичной художественной литературы 85

Юрин А. А.

Адаптивное тестирование: методология и практика применения в образовательных учреждениях 91

ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Сентябрьский выпуск журнала «ИЯШ» открывает публикации нового 2024/25 учебного года. Какие темы для обсуждения и глубокого изучения мы предлагаем вам на его страницах? Их несколько, но все они взаимосвязаны, так как затрагивают роль и положение предмета «Иностранный язык» в сегодняшней системе школьного и вузовского образования, вопросы трансформации и обогащения новыми идеями процесса подготовки будущих учителей иностранного языка, усиления степени их профессиональной ответственности за гражданское воспитание школьников, а также интеграцию новых цифровых технологий в процессы познания и коммуникации.

Сложная глобальная политико-идеологическая ситуация и нестабильность современного общества вызывают необходимость усиления воспитательной работы в сфере образования. Авторы **Н. Д. Гальскова** и **З. Н. Никитенко** в своей статье поднимают вопросы изменения ценностно-смысловой основы системы образования, подчеркивают важность патриотического воспитания и гражданской ответственности. Авторы **М. А. Ариян** и **А. А. Погодина** делают акцент на обеспечении смысловой целостности образования и упрочении межпредметных связей, что может способствовать совершенствованию мотивационной и когнитивной сфер учащихся, расширению их социального опыта. Авторы **Н. В. Маняйкина** и **Е. С. Надточева** обращаются к вопросу повышения психолого-педагогического и методического потенциала занятий по иностранному языку в развитии эмоционального интеллекта дошкольников.

Лейтмотивом многих статей выпуска проходит тема, вынесенная в качестве фокусной на обложку: «Полимодальность в обучении иностранным языкам». Необходимо отметить, что феномен полимодальности относится к наиболее изучаемым и разрабатываемым проблемам современных лингвистических, семиотических, когнитивных и психолингвистических исследований. Область образования, в частности, методика преподавания иностранных языков не остается в стороне от данного направления, так как в настоящее время благодаря техническому и информационно-коммуникационному прорыву в распоряжении учителя имеются средства обучения, которые содержат разные смысловые (семиотические) визуальные знаки, влияющие на восприятие.

Под полимодальным обучением принято понимать систему методов и приемов работы, основанных на использовании в учебном процессе особенностей восприятия и переработки информации одновременно разными сенсорными каналами. Используя современные обучающие технологии, педагог способен активизировать у обучающихся одновременно несколько каналов восприятия информации, например, вербальный, зрительный и аудиальный. Посредством

полиmodalности (от греч. *polus* «многий» и лат. *modus* «способ»), т.е. способности человека совмещать в процессе познания и коммуникации несколько способов (модусов) освоения мира и общения – вербальный, визуальный, кинетический (жестовый) и др. – учитель и преподаватель сегодня способны решать важную методическую проблему оптимизации речевого воздействия на процесс восприятия нового материала и коммуникативные задачи. Кроме того, полиmodalность становится инструментом эффективного цифрового образования самого учителя, побуждая его к постоянному профессиональному развитию в плане освоения и использования на уроках сочетания (или своеобразной кластеризации) вербальных, визуальных и кинестетических средств полиmodalности.

Заметим, что понятие «полиmodalность» в лингвистике тесно связано с понятием «поликодовость», которое подчеркивает, что информация бывает закодирована (текст, картинка, символ и т.д.). Грань между ними настолько тонка, что некоторые лингвисты определяют ее разновидностью полиmodalности. В исследованиях психологов же основное различие усматривается в принципах работы мозга: какие его участки задействованы в обработке информации из разных modalностей и из разных кодов, одинаковы ли процессы обработки информации? Например, если учащемуся предъявляется текст и картинка, то какая семиотическая система будет выбрана мозгом для запоминания и почему? Ответ психологов существенен для методики предъявления задания. Картинка – это по определению и есть то, что мы воспринимаем с помощью зрения, тут границу провести невозможно. А текст может поступать в мозг через разные каналы. Прочитанный текст, скорее всего, будет понят лучше, чем услышанный – не потому, что один канал восприятия лучше другого, а потому, что ученик может контролировать скорость поступления информации, даже не осознавая этого. А вот выбор между текстом и картинкой – это, скорее, вопрос ситуации. Поэтому идеальный обучающий материал содержит одновременно и то, и другое, такова рекомендация психологов. Иными словами, преимущество полиmodalного обучения заключается в том, что оно опирается на способность ученика совмещать в процессе познания и коммуникации несколько способов восприятия информации (вербальный, визуальный, кинетический) и несколько способов (модусов) освоения мира и общения, что позволяет учителю находить более оптимальный и эффективный путь подачи учебного материала, а также пробуждать, направлять и удерживать внимание аудитории.

С вариантами использования информационных технологий в обучении английскому языку с применением полиmodalного подхода читателей знакомит **А. В. Попова**. Автор приводит примеры и дает рекомендации по использованию инструментария нейросетей, аудио- и видеоприложений, ментальных карт, онлайн-платформ и интерактивных программ, при этом подчеркивая актуальность интеграции информационных технологий, поскольку они позволяют трансформировать способ представления учебного материала, обеспечивая его дифференциацию и индивидуализацию для более эффективной отработки языковых навыков и развития речевых умений учащихся.

Реализация широкомасштабного национального проекта «Образование» привела к появлению новых реалий образовательного пространства в нашей стране. Авторы **А. С. Лапина** и **Н. А. Курганова** делятся своим опытом использования систем виртуальной реальности при выполнении учащимися заданий онлайн-чемпионата и демонстрируют, как внедрение элементов геймификации во внеурочную деятельность и образовательный процесс позволяет

повышать мотивацию к изучению иностранного языка.

Статья авторов **С. В. Михайловой** и **Е. В. Пономарёвой** наглядно демонстрирует возможность разработки заданий полимодального характера на основе традиционного текстового документа при работе над изучением поэтического произведения. Авторы рассматривают филологическое чтение как инструмент вузовского иноязычного образования и средство развития общекультурного уровня студентов-филологов. Предлагаемый авторами метод полимодальных проектов разработан с опорой на основные принципы личностно-ориентированного и культурологического подходов и может служить профессиональным способом познания и интерпретации мира.

В рамках поддержки проекта Института стратегии развития образования «Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык»: методические рекомендации» завершаем публикацию серии статей профессора **А. А. Колесникова**, посвященных проектированию нормативных и критериальных шкал оценивания обученности иностранному языку на старшей ступени общеобразовательной школы¹. В данной статье автор описывает промежуточный контроль на базовом и углубленном уровнях обучения. Достоинством публикации является ее глубокое методологическое описание и практико-ориентированный характер.

Статья **А. А. Юрина** в рубрике «Слово молодым ученым» представит интерес для многих читателей, так как продолжает тему использования лингвометодической полимодальности в организации контроля обученности иностранным языкам на основе создания системы адаптивного тестирования. А в статье молодого ученого **А. Д. Дудича** лингвометодическая работа с аутентичными текстами в профильных классах описывается как средство формирования элементарной лингвокультурологической компетенции учащихся.

В каждом выпуске журнала мы стараемся публиковать статьи по преподаванию разных языков. В разделе «Языкознание» данного выпуска учителей испанского языка может заинтересовать статья **А. О. Кулиш** о современных идиомах в политическом медиадискурсе. Автор рассматривает функционирование, социокультурные коннотации и специфику перевода фразеологических единиц, отобранных из словарей, а также испанских газет и электронных изданий. Авторы **Н. А. Горлова** и **Ч. Цао** в своей теоретической статье рассматривают требования к содержанию, компонентам, функциям учебника китайского языка как иностранного и проводят анализ трудов российских и китайских ученых-методистов по проблеме оценивания учебников и учебных материалов. **Ю. С. Островая** делится практическим авторским опытом обучения студентов неязыкового вуза академическому письму на французском языке как средству расширения лингвистического кругозора обучающихся и повышения их письменной коммуникативной культуры.

Редакция выражает благодарность всем авторам за предоставленные материалы и приглашает читателей к активному обсуждению затронутых проблем в новых выпусках «ИЯШ».

Желаем вам успешного и плодотворного нового 2024/25 учебного года!

Твердохлебова Ирина Петровна, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент.
E-mail: iyash@relod.ru

¹ См. Колесников А. А. Критерии и нормы оценивания в рамках текущего контроля результатов обучения иностранному языку в 10–11 классах на базовом уровне // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 5. — С. 12–22; Колесников А. А. Критерии и нормы оценивания в рамках текущего контроля результатов обучения иностранному языку в 10–11 классах на углубленном уровне // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 6. — С. 68–78.



УЧИТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СУВЕРЕННОЙ СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

В статье рассматривается роль учителя иностранного языка и значимость предмета «Иностранный язык» в условиях суверенизации отечественной образовательной системы, формулируются смыслы и задачи педагогического образования, утверждается новая цель профессиональной подготовки учителя и обосновывается статус учебного предмета «Иностранный язык» с учетом его идеологической составляющей.



Abstract

FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE SOVEREIGN SYSTEM OF NATIONAL EDUCATION

The article looks at the role of a foreign language teacher and the importance of the subject 'Foreign language' in the context of the sovereignization of the Russian educational system, formulates the values and objectives of pedagogical education, asserts a new aim of teacher professional training and substantiates the status of the subject 'Foreign language' taking into account its ideological component.



Ключевые слова

культурный суверенитет, личность учителя, воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык»



Keywords

cultural sovereignty, the personality of the teacher, the educational potential of the subject 'Foreign language'

Настоящая статья посвящена теме, насущной для всех времен и особенно — для сегодняшнего дня: профессиональной подготовке учителя иностранного языка. Предметом особого рассмотрения в данной статье будут три ключевых концепта данной темы, а именно: 1) суверенная система российского образования, 2) учитель как ее центральный субъект и 3) учебный предмет «Иностранный язык» как ее важная подсистема.

Суверенная система образования, его цели и организация определяют культурный суверенитет страны, т.е. независимость от внешних отрицательных влияний. Культурный суверенитет, в свою очередь, представляет собой часть национального. Конечно, Россия никогда не была замкнутой страной, в том числе в области образования, она всегда училась у других и постоянно делилась с ними своим опытом, понимая, что только в равноправном диалоге возможно зарождение новых продуктивных идей, которые будут способствовать не только развитию образовательной системы, но и, при условии их критического осмысления, сохранению ее национальной самобытности.

Именно поэтому суверенизация системы образования состоит не в том, чтобы отгородиться от всего внешнего мира. Суверенизация — это взаимопроникновение двух одновременно протекающих внутри этой системы процессов: во-первых, насыщения образования передовыми зарубежными идеями, если они не противостоят нашему мировосприятию, и, во-вторых, продвижения в другие страны собственного понимания его сути и содержания, своих достижений и открытий. Только так происходит взаимообогащение общего мирового опыта в образовательной сфере. Поэтому основной целью суверенизации российской системы образования является преобразование ее смыслов, содержания, технологий и обучающих средств в соответствии с требованиями времени и с учетом национальных приоритетов нашей страны.

В традициях отечественной школы в качестве цели педагогического образования должны выступать формирование профессиональной компетенции специалиста и развитие творческой и созидательной личности студента — будущего учителя. Это касается и системы профессиональной подготовки учителя/преподавателя иностранных языков. Всем своим содержанием данная подготовка должна быть нацелена на формирование лингвокультурной личности, осознающей себя в качестве субъекта родной культуры (то есть свою принадлежность к ней: этническую, социальную, религиозную и др.) и, одновременно, обладающей позитивным, эмпатическим отношением к другим, способностью к сопереживанию, интеллектуальной и эмоциональной вовлеченности и др. [3]. Суверенность данной системы во многом определяется ее опорой на российскую культуру и научные достижения отечественных ученых, прежде всего — методистов, педагогов и психологов. В противном случае мы, слепо следуя за чужими идеями и не соотнося их с собственным опытом и действительностью, получаем негативные образовательные результаты. Некоторые тенденции в области раннего иноязычного образования, когда, например, дошкольников обучают иностранному языку и даже пытаются сформировать у них иноязычную коммуникативную компетенцию, нарушают при этом теоретически и экспериментально обоснованную в отечественной психолого-педагогической науке закономерность, которая заключается в том, что обучение и учение — это прерогатива начальной школы (М. М. Безруких, А. А. Леонтьев), в то время как в детском саду акцент должен делаться на развитие и воспитание детей средствами иностранного языка [7; 8]. Дошкольное и младшее школьное образование нельзя превращать в средство форсированного развития ребенка из-за несформированности когнитивных механизмов, обеспечивающих успешность в овладении детьми иностранным языком.

В современных условиях перед учителем/преподавателем иностранных языков стоит сложная задача — сформировать у учащихся/студентов способность к иноязычному устному и письменному общению с представителями иных культур. В процессе этого общения они, конечно, должны проявить свое умение рассказать своим зарубежным партнерам о Родине, ее достижениях, в том числе и методических, своей культуре, объяснить им национально-культурный образ жизни в нашей многонациональной и многоконфессиональной стране и др. А для этого учитель/преподаватель должен понимать, что каждый урок в школе и занятие по иностранному языку в вузе имеют нравственное измерение [5, с. 1]. Оно выдвигает на первый план воспитание у учащихся/студентов таких личностных качеств и системы ценностей, которые нужны для общения с представителями иных культур: уважение к своей стране, гражданский патриотизм, гордость за достижения своей Родины, ответственность, милосердие, трудолюбие. При этом «... умение достойно представить родную культуру на иностранном языке, а отнюдь не готовность рассказать о культуре стран изучаемого языка на этом языке» становится доминирующей задачей обучения иностранным языкам [11, с. 21]. Важно, чтобы будущие преподаватели

иностранных языков не только были прекрасно осведомлены об отечественных методических школах и их представителях, но и уважали их вклад в отечественную и мировую науку и практику, в российское образование, транслируя это уважение своим зарубежным партнерам. Как известно, не воспитав в человеке нравственность, невозможно обеспечить его адекватное отношение к себе, своей стране, миру. Поэтому одной из важнейших целей суверенной системы профессионального лингвистического образования является воспитание в студенте — будущем учителя/преподавателя иностранных языков — духовно-нравственных личностных качеств, делающих его способным не только научить школьников неродному для них языку, но и воспитать в них средствами преподаваемого учебного предмета качества достойного гражданина своего отечества, для которого совесть, честь и порядочность являются безальтернативными личностными свойствами [1]. О таком учителе/преподавателе можно говорить не только как о хорошем специалисте, но и как о профессионале, который соединяет в себе совершенное владение методическими знаниями и умениями с духовно-нравственными способностями избирать истинные, в том числе и методические, ценности и следовать им в своей жизни и педагогической деятельности.

Заметим, что духовность — это «сущностная, интегральная и динамичная характеристика личности, выражающаяся в трансцендентности, ответственности, свободе, смысле и любви, стойкости и способности убеждать» [10, с. 331], а духовно-нравственная способность позволяет верно ориентироваться в ситуациях иноязычного общения, делать правильный моральный выбор, совершать добродетельные поступки [6, с. 107]. Данная способность, вне всяких сомнений, должна стать объектом формирования и обретения и в детском, и в школьном, и в студенческом возрасте. Таким образом, суверенитет российской системы педагогического образования определяется его стратегической направленностью не только и не столько на формирование у студентов соответствующих компетенций, сколько на развитие личности будущего учителя, умеющего не только обучать учащихся неродному для них языку, но и способствовать их нравственному, когнитивному, речевому, эмоциональному развитию в процессе изучения ими иностранного языка и чужой культуры. Согласно теории иноязычного образования (З. Н. Никитенко), подобная система включает в себя целый ряд понятий, находящихся в дихотомической взаимосвязи и требующих своего методического осмысления в контексте современных общественных реалий и научных воззрений на лингвистическое образование (рис. 1).

На основании сказанного выше можно определить важные составляющие модели профессионализма учителя/преподавателя иностранного языка (рис. 2). К ним относятся: 1) способности (духовно-нравственные, коммуникативные, когнитивные, психофизиологические, познавательные и др.); 2) совершенное владение профессиональными знаниями, навыками и умениями; 3) личностные качества, включая профессиональное мышление и мировоззрение, чувство ответственности за будущее детей, судьбу российского образования и др.; 4) ценности (уважение к традициям, отечеству и др.); 5) культура (речевая культура на родном и иностранном языках, методологическая, нравственная культура, культура учебного труда и др.).

Рис. 1

Дихотомия основных понятий педагогического лингвистического образования

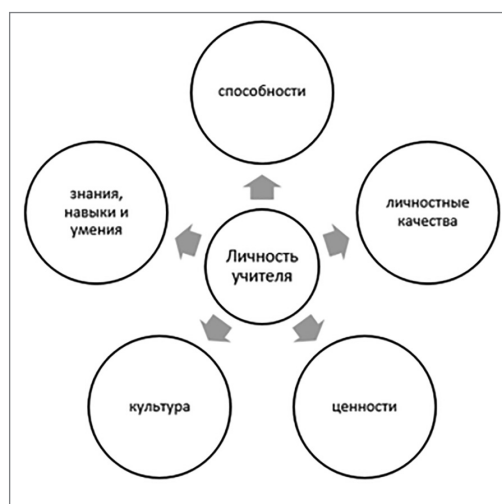
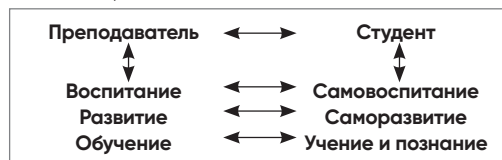


Рис. 2

Модель учителя-профессионала

Следовательно, суверенная система профессионального лингвистического образования требует отказа от сервилизма по отношению к зарубежным методическим идеям и проявления уважительного отношения к отечественной методике обучения иностранным языкам. Это относится к учебному предмету «Иностранный язык» в целом. Его содержание складывается из совокупности компонентов культуры, к которым относятся подлежащие усвоению система знаний, система языковых, речевых, социокультурных, общеучебных, специальных и других навыков и умений, а также опыт — речевой, творческий, социальный, эмоциональный. Данные компоненты вырабатываются на протяжении исторического развития практики и теории обучения иностранным языкам, отбираются для изучения в образовательной организации и нацелены на реализацию воспитательного, развивающего и общеобразовательного потенциала иностранного языка как учебной дисциплины. Поэтому знание учителем истории и актуального состояния учебного предмета «Иностранный язык» расширяет его представления о лингвообразовательной реальности (процессах и явлениях, наблюдаемых в образовательной действительности) и лингводидактических и организационно-технологических закономерностях, присущих методической науке.

Следует отметить, что суверенность профессионального лингвистического образования определяется степенью осознания учителем/преподавателем иностранного языка общеобразовательного потенциала преподаваемого им учебного предмета, т.е. его потенциала в воспитании и развитии личности учащегося, поскольку только образовательно-воспитательно-развивающее значение иностранного языка в общем контексте государственной образовательной политики дает ему право быть включенным в эту систему. Об этом писал еще академик Л. В. Щерба: «...практическая полезность, даже если она очевидна, как в нашем случае, — это не достаточный стимул для включения предмета в систему образования. Важной является общеобразовательная ценность предмета» [13, с. 35].

Известно, что в отечественной методике наблюдается различное отношение специалистов к этому вопросу: от чрезмерной теоретизации в рамках переводных и сознательно-сопоставительного методов до акцентуации, с середины прошлого века, практической ценности изучения языков в рамках сознательно-практического метода и коммуникативного подхода. Из истории методики известно также, что, например, на ранних этапах существования иностранного языка как учебного предмета ученым было достаточно трудно убедить общественность в его общеобразовательной целесообразности, тем более что этот предмет не мог конкурировать с латынью, которой и приписывалась «формально-логическая образовательная сила» (термин Л. В. Щербы). Жаркие споры по этому поводу продолжались вплоть до 50-х годов прошлого века. Особенно острые дискуссии проходили на рубеже 40–50-х годов прошлого столетия, когда данный предмет хотели изъять из школьного учебного плана, и только благодаря работам таких ученых, как Л. В. Щерба и И. В. Рахманов, он был утвержден как обязательная школьная дисциплина. Они обосновали хорошо известное нам общеобразовательное значение учебного предмета, увязав его с выдвиганием иностранного языка в качестве естественного эталона для сравнения с родным. Этот эталон, с их точки зрения, должен помочь учащемуся лучше осознать свое мышление, систему родного языка, богатство его выразительных свойств, т.е., как писал Л. В. Щерба, освободиться «из плена родного языка» [13] и постичь «на практике связь языка с мышлением» [4, с. 26]. В последующем методика стремилась расширить границы осознания общеобразовательного потенциала иностранного языка как учебной дисциплины (рис. 3), увязывая его с конца 70-х годов прошлого века с совершенствованием как сложившихся у изучающего язык человека на базе родного языка мыслительных операций и умений, так и психических функций, которые позволяют

ему порождать устные и письменные высказывания, понимать содержание письменных и звучащих текстов на любом языке, в том числе иностранном.

С 90-х годов прошлого столетия общеобразовательное значение предмета начинает сводиться не только к осознанию учащимся своего мышления, лучшего понимания им своего родного языка, к развитию его логического мышления и речемыслительных способностей — оно связывается с действительно уникальными возможностями учебного предмета формировать у учащегося на базе иностранного языка и чужой культуры такие ценностно-смысловые отношения, которые будут определять его поведенческие модели в условиях межличностного и межкультурного речевого и неречевого общения. К этим отношениям относятся, например, открытость, признание равноправия языков и культур, стремление к взаимопониманию между людьми разных стран, к познанию и осмыслению чужих культурных артефактов, пониманию и осознанию многомерности бытия современного человека, многоцветья окружающих его культур и языков (непосредственного общества и образовательного пространства).

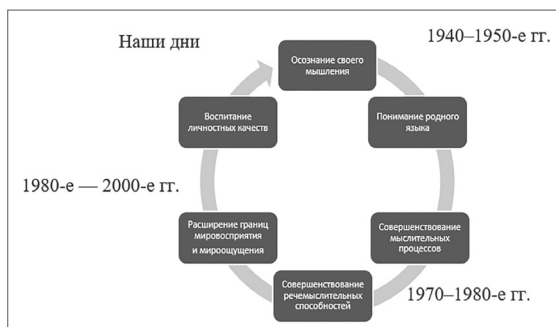


Рис. 3

Историческое отношение отечественной методики к общеобразовательному потенциалу учебного предмета «Иностранный язык»

Однако сегодня, в эпоху постглобализма, этого недостаточно. Данная эпоха требует отказа от социально-политической рентабельности прагматических идей и глобального универсализма в пользу нравственно-ориентированных и гуманистических ценностей общечеловеческого порядка и национальных интересов. Поэтому научно-методический постулат о стратегической нацеленности учебного предмета на приобщение школьника/студента к неродному для него языку как явлению культуры и на ознакомление с его помощью с культурными артефактами и ценностно-смысловой системой народа-носителя данного языка утрачивает свою актуальность. Этот постулат приобрел новое звучание: использовать ресурсы учебного предмета «Иностранный язык» не только для раскрытия учащимся смыслов «чужих» мировоззренческих идей и концептов иной лингвокультурной и социальной действительности, но и для более глубокого осознания им особенностей культуры и языка своего народа, собственной идентичности, национально-специфической системы ценностей. Это требует от учителя особенно острого осознания того, что учебный предмет является мощным идеологическим инструментом, который, впрочем, как и любая языковая дисциплина, формирует картину мира изучающего язык человека, его систему ценностных отношений к себе, обществу, стране, народу-носителю изучаемого языка, миру, способствует культурному и нравственному становлению личности учащегося. Поэтому если иностранный язык как учебная дисциплина есть идеологический инструмент, а профессионализм учителя имеет нравственную сторону, то, как справедливо утверждает Н. В. Барышников, «культуры стран изучаемого языка не могут служить основой для нравственного воспитания российских студентов, духовность на примерах чужой культуры, других ценностей воспитать невозможно» [2, с. 284]. Только собственное культурное пространство и родная для студента лингвокультура могут способствовать осознанию им своих культурно-исторических истоков, ценностных смыслов и последствий своей предметно-практической, коммуникативной, познавательной, проектной деятельности, ответственности за ее результаты, а также личностных позиций и отношения к овладеваемой деятельности (учебной и/или профессиональной), к себе и окружающему миру, потребности в учении/познании/саморазвитии.

Все это повышает воспитательный, развивающий и общеобразовательный потенциал учебного предмета, а его реализация, естественно, требует: во-первых,

усиления национальной ориентации содержания и роли родной культуры учащихся, акцентуации ценностей мировой и национальной культур; во-вторых, выдвижения традиционных общечеловеческих, социальных, духовных и морально-этических ценностей как объектов образования в области ИЯ; в-третьих, отказа от слепого заимствования чужих средств и технологий обучения без их критического осмысления с точки зрения их соответствия потребностям и интересам российского общества и национальной системе образования, а также отечественному уровню развития методической науки и практики; в-четвертых, внедрение таких способов изучения языка, при которых производится его сравнение с родным языком, сопоставление родной культуры и культуры народа — носителя изучаемого языка, осуществляется последовательная опора на речевой, когнитивный, социокультурный и эмоциональный опыт, сформированный прежде всего на базе родного языка.

Следовательно, общеобразовательную ценность представляет не само знание языка и, уж тем более, не сформированные компетенции, а способ его преподавания учителем и изучения учащимся, в основе которого лежит осознание общности исходной лингвокультуры с языком и культурой другого народа и отличий между ними. Иначе говоря, сравнение как языков, так и культурных артефактов, явлений, феноменов с национальным и лингвокультурным своеобразием своей страны, своего народа позволяет более глубоко осмыслить, лучше осознать родную культуру, свою принадлежность к ней, особенности культуры своего народа, его лингвокультурную самобытность. В этом процессе осмысления не только иностранный язык, но и иная культура выступают в качестве естественного эталона для сравнения. Если этот эталон для сравнения у человека отсутствует (что наблюдается в одноязычной и/или монокультурной среде), то, как писал академик Щерба, осознание родного языка (а мы добавим, что сегодня — и родной культуры) происходит очень медленно. Как установлено психологами, именно присутствие в сознании человека его «личного багажа» (собственной культуры, индивидуальной картины мира) и так или иначе противопоставленного ему «чужого мира» создает «диалогичность» его личности [12, с. 137].

Поэтому отметим еще раз: только сравнение иностранного языка и артефактов иной культуры со сформированным на основе родного языка лингвокультурным опытом способно расширить границы мировосприятия и мироощущения учащихся, что поможет им лучше понять особенности не только чужой, но и родной культуры и своего народа, осознать свою самобытность. Однако осознание и понимание — не самоцель: они должны быть всегда тесно увязаны с практическим овладением иностранным языком, а понимание учащимся концептуальной системы инофона, смыслов мировоззренческих идей и концептов иной лингво-социо-культурной действительности не должно приводить к мировоззренческой трансформации его личности. Он должен оставаться субъектом своей национальной культуры и носителем присущей ей системы ценностей. Ни о какой переоценке своей исходной культуры в момент осознания учащимся чужой культуры, как пишут в отдельных публикациях, не должно быть и речи! Цель — не ревизия и переоценка, а лучшее осознание себя, своего я. Иными словами, общеобразовательный смысл преподаваемых в суверенной системе образования иностранных языков связан с формированием средствами и с помощью изучаемого языка *образа культурного человека*, т.е. человека, который осознаёт свою принадлежность к родной культуре, а себя — как носителя национальных ценностей, но при этом имеет представление о поликультурной картине современного мира, испытывает желание понять иные культуры, обладает развитым мировосприятием.

В заключение подчеркнем следующее: суверенная система профессионального лингвистического образования выстраивается на пересечении таких

ценностно-смысловых понятий, как языковое и речевое, прагматическое и общеобразовательное, социальное и личностное, потенциальное и реальное. При этом теория обучения, а вслед за ней – и практика всегда находятся в поиске не только разумного и сбалансированного соотношения между ними, но и правильных, со-звучных времени акцентов в содержательной трактовке каждого из них.



Литература

1. **Асмолова Л. М.** Изменение смысловых ориентиров: от успешной школы – к успехам ребенка // Педагогическая палитра. Образование города Пскова. – 2014. – № 1. – С. 8–12. – URL: <https://studylib.ru/doc/954964/pedagogicheskaya-palitra%C2%BB--vypusk-N1--2014?ysclid=lxsfkqrv0376131011> (дата обращения: 12.08.2024).
2. **Барышников Н. В.** Диалог культур как миф в лингводидактике и культура диалога в межкультурной коммуникативной практике // Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу: коллективная монография / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. – М.: Издательский дом «ВКН», 2021. – С. 277–308.
3. **Гальскова Н. Д.** Лингвокультурная личность как ценность профессионального педагогического образования // Аксиология иноязычного педагогического образования: монография / коллектив авторов; по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6–7 декабря 2019 г.) / М. А. Ариян [и др.]; под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. – М.: МПГУ, Г. Ю. Крюков, 2020. – С. 12–22.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, А. А. Миролюбова [и др.]. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
5. **Никитенко З. Н.** Любой урок иностранного языка должен иметь нравственное измерение // Информационно-публицистический бюллетень. Спецвыпуск, август 2020. – М.: Издательство «Просвещение», 2010. – С. 1–3.
6. **Никитенко З. Н.** Иностранный язык в начальной школе, теория и практика: учебник. – 4-е издание. – М.: Флинта, 2020. – 328 с.
7. **Никитенко З. Н.** Первые шаги в английском языке. Книга для педагога. – М: БИНОМ. Лаборатория знаний. – 2020. – 284 с.
8. **Никитенко З. Н., Никитенко Е. А.** Цели и результаты овладения иностранным языком в контексте требований стандарта // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 5. – С. 26–30.
9. **Пассов Е. И.** Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн. I Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с.
10. **Рыжов В. В.** Личность: творчество и духовность: моногр. / СПб.: Издательство Санкт-Петербургского христианского университета. – Санкт-Петербург, 2012. – 489 с.
11. **Соловова Е. Н., Маркова Е. С.** Формирование базовых национальных ценностей с учетом предметных и метапредметных знаний и умений // Иностр. языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 21–25.
12. **Ушакова Т. Н.** Речь как когнитивный процесс и как средство общения // Когнитивная психология. Материалы финско-советского симпозиума. – М.: Наука, 1986 – С. 131–143.
13. **Щерба Л. В.** Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.: АПН РСФСР, 1947. – 108 с.

Гальскова Наталья Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор кафедры лингводидактики Института лингвистики и межкультурной коммуникации Государственного университета просвещения.

E-mail: galskova@mail.ru



Сведения об авторах

Никитенко Зинаида Николаевна, доктор пед. наук, профессор кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: zinaida-nikitenko@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



Аннотация

В статье рассмотрены варианты использования информационных технологий в обучении иностранным языкам с применением полимодального подхода. Подчеркивается актуальность интеграции информационных технологий, поскольку они позволяют не только отрабатывать языковые навыки, но и трансформируют способ представления материала, обеспечивая возможности для его дифференциации и индивидуализации. В рамках полимодального обучения, предполагающего одновременное использование нескольких каналов восприятия информации, информационные технологии дают возможность задействовать зрительные, слуховые, осязательные и другие каналы восприятия, что положительно сказывается на результатах обучения. Автором дается рекомендация по использованию инструментария нейросетей, аудио- и видеоприложений, ментальных карт, онлайн-досок, онлайн-платформ и интерактивных программ.



Abstract

INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF POLYMODAL TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

The article considers the options for using information technologies in teaching foreign languages based on the polymodal approach. The relevance of the integration of information technologies is emphasized, since they allow not only to develop language skills, but also to transform the way the material is presented, providing opportunities for its differentiation and individualization. Within the framework of polymodal learning, which involves the simultaneous use of several channels of information perception, information technologies make it possible to use visual, auditory, tactile and other channels of perception, which has a positive effect on learning results. The author gives a recommendation on the use of neural network tools, audio and video applications, mind maps, online boards, online platforms and interactive programs.



Ключевые слова

информационные технологии, мультимедийное обучение, модальность, полимодальность, полимодальное обучение, искусственный интеллект, нейросети



Keywords

information technologies, multimedia education, modality, polymodality, polymodal education, artificial intelligence, neural networks

Вопрос применения информационных технологий при обучении иностранным языкам не теряет своей актуальности, поскольку под этим подразумевается не только их практическое использование в образовательном процессе,

но и применение различных методов и техник для создания цифровых материалов, а также трансформация подходов к процессу обучения. На смену одному поколению ИКТ стремительно приходят другие, простейшие программы сменяются более продвинутыми, имеющими разнообразный функционал. Следовательно, расширяются и возможности преподавателя, который уже не ограничен рамками учебных пособий, а может создавать собственные задания с применением компьютерных приложений, учитывая индивидуальные особенности обучающихся. На данном этапе обязанности преподавателя меняются в связи с проникновением искусственного интеллекта в сферу образования. Современные преподаватели уже могут сокращать время подготовки к занятиям благодаря интеллектуальным помощникам, которые генерируют задания самостоятельно, опираясь на запрос, созданный педагогом.

Очевидно, что применение мультимедийных средств на занятиях позволяет индивидуализировать и дифференцировать задания с учетом уровня студентов, а также возможностей их восприятия. Компьютерные технологии повышают мотивацию, стимулируют познавательную деятельность и делают возможной творческую, формируют лексико-грамматические и коммуникативные навыки. Компьютерные технологии в рамках полимодального обучения значительно расширяют возможности обучающихся по сравнению с традиционными формами занятий. Они позволяют комбинировать разные виды занятий и тренировать различные виды речевой деятельности, формировать автоматизированные речевые и языковые действия, интенсифицировать самостоятельную работу студентов, обеспечивая мгновенную обратную связь и возможность проанализировать свои ошибки. Информационные технологии позволяют создавать упражнения разного типа и уровня сложности: возможны ознакомительные упражнения, позволяющие учащимся познакомиться с новым материалом и сформировать первичные умения его применения; тренировочные упражнения, формирующие навыки речи и общения в виде имитационных, подстановочных и трансформационных заданий; контрольные упражнения, предназначенные для проверки знаний учащихся и оценки их уровня.

Актуальность использования информационных технологий в обучении иностранным языкам заключается не только в повышении мотивации, так как такое обучение является более интересным и динамичным, но и в увеличении доступности ресурсов и эффективности обучения благодаря применению интерактивных методов, доступу к огромному количеству информации для получения знаний и навыков при работе с различными аспектами языка. Информационные технологии дают больше возможностей для самостоятельной и дистанционной работы, а также применения визуализации, необходимой для более эффективного запоминания и развития навыков устной и письменной речи. Средствами визуализации знаний являются представления «в удобной и доступной форме фонетических, грамматических, лексических, социокультурных и коммуникативных знаний с целью их обобщения и более эффективного усвоения» [3, с. 71].

Таким образом, актуальность применения цифровых технологий состоит в обеспечении более интересного, мотивирующего, доступного, индивидуализированного и интегрированного обучения, что необходимо на современном этапе образования.

Информационные технологии в обучении представляют собой интеграцию аудиовизуальной информации (текст, графика, аудио, анимация), благодаря чему можно вести интерактивное взаимодействие с системой и разнообразить как аудиторную деятельность, так и самостоятельную работу по обработке и отработке

изученного материала. Задействование нескольких каналов восприятия значительно повышает результаты при усвоении или отработке изучаемого материала.

В связи с этим при полимодальном обучении, получившем развитие при повышении интереса к педагогической психологии и психолингвистике и предлагающем задействовать несколько каналов восприятия, применение мультимедийных программ отвечает потребностям обучающего, поскольку позволяет:

1. применить информационные технологии для восприятия информации посредством различных каналов: с помощью аудио, видео, графики и других элементов с опорой на текст, что активизирует полимодальность восприятия;
2. использовать мультимедийные программы для обучения различным аспектам языка: это изучение словарного запаса, его расширение, понимание речи на слух, отработка правописания, изучение грамматики, изучение страноведческой информации;
3. делать выбор между компьютерными программами для реализации полимодального подхода и повышения результативности обучения иностранным языкам.

Прежде чем провести анализ программ, применяемых при полимодальном обучении, объясним причину возникновения такого подхода к обучению. В основе этого понятия лежит другое — «модальность», или «модус». Согласно «Большому психологическому словарю», «модальность» (англ. *modality*) — термин, означающий в литературе по психологии и физиологии «принадлежность к определенной сенсорной системе (анализатору) и использующийся для обозначения, характеристики или классификации ощущений, сигналов, стимулов, информации, рецепторов, расстройств» [1, с. 273]. Таким образом, модальность отражает способ восприятия информации и саму форму информации.

Существует несколько классификаций модальности восприятия. Выделяется до семи ее видов: зрительная, слуховая, осязательная, вкусовая, обонятельная, кинестетическая и висцеральная. Логично, что при обучении иностранным языкам невозможно задействовать все эти виды, поэтому основное значение для педагога имеют зрительная и слуховая модальности. Как отмечает Т. Н. Бандурка, «полимодальность восприятия представляет собой интегративное качество восприятия, сформированное на основании сочетания сенсорных модальностей при ситуативном доминировании одной или нескольких из них, обеспечивающее целостность образа предмета или явления, отличающееся комплексностью и многофункциональностью и включенное в виде полноценного компонента в психику человека» [2, с. 61].

Полимодальное обучение представляет собой набор методик, в основе которых лежит применение знаний об особенностях восприятия и работе различных сенсорных каналов для обработки и усвоения информации. Таким образом, полимодальное обучение обязательно принимает во внимание когнитивную деятельность обучающегося и его способность обрабатывать информацию.

Изучение перцептивных особенностей позволило сделать вывод о том, что у каждого человека есть преобладающий канал восприятия информации и только малочисленная группа людей может пользоваться несколькими каналами одновременно. Таким образом, психологи выделили такие группы, как визуалы, аудиалы, кинестетики. Б. Л. Ливер расширяет эту классификацию, добавляя следующие уточнения:

- зрительно-воспринимающие (запоминающие словесную оболочку слова или видящие слово как целостный образ);

- слухо-воспринимающие (аудиалы, которые легче воспринимают речь других людей на слух; с речевым типом восприятия, которым необходимо самостоятельно проговаривать информацию);
- моторно-воспринимающие (кинестетики, задействующие все тело, и механики, пользующиеся пальцами) [4, с. 29].

При групповом обучении с использованием исключительно УМК достаточно сложно найти индивидуальный подход к обучающимся с разными каналами восприятия, но с применением информационных технологий такое становится возможным. Это связано с тем, что, помимо разнообразия компьютерных программ, которые можно выбрать для обучения, каждая из них предлагает функционал, позволяющий активизировать сразу несколько каналов восприятия, поэтому при выполнении заданий каждый обучающийся может выстроить свою траекторию запоминания или отработки языкового материала.

Перейдем к обзору программ, позволяющих обеспечить полимодальное обучение. Стоит отметить, что преподавателю необходимо тщательно продумывать цели обучения и отбирать максимально содержательные программы или создавать собственные задания для получения желаемого результата. В этом случае информационные технологии возможно использовать как при аудиторной работе, так и в рамках дистанционного обучения, внеаудиторной или самостоятельной работы. Отметим также, что все рассматриваемые ниже программы и приложения в правильной комбинации являются эффективным инструментарием в аспекте полимодального подхода: они обладают функционалом для отработки грамматики, изучения и закрепления лексики, тренировки речи на слух, развития коммуникативных навыков, а различные режимы обучения, включая визуальные, звуковые и графические формы слов, обеспечивают полимодальное восприятие информации в интерактивной и геймифицированной формах.

1. Онлайн-платформы *Quizlet* и *Memrise* — это популярные программы, дающие возможность создавать лексические наборы слов для обучения иностранным языкам. Эти программы позволяют не только создавать списки слов для запоминания, но и учить их с помощью карточек, тренажеров или игр. К лексическим единицам в программах добавляется перевод, картинки для лучшего запоминания слов визуалами, аудиосопровождение носителями языка — для аудиалов (также оно используется для отработки правильного произношения). Все это обеспечивает полимодальное восприятие информации. Для отслеживания прогресса учеников существует функция рейтинга. Помимо опции самостоятельного составления списков слов, эти программы предлагают готовые наборы, разбитые по уровням или по тематическим категориям.
2. Приложения *Learningapps*, *Educaplay* — интерактивные программы, которые могут быть использованы в полимодальном подходе для обучения иностранным языкам. Эти приложения дают огромный выбор заданий, ориентированных на овладение грамматическими явлениями либо лексическими единицами, и вариантов оформления интерфейса. В них можно модифицировать предложения: расставлять знаки препинания, определять правильный порядок слов, группировать слова по заданному критерию, а также составлять кроссворды, викторины, играть в популярные игры типа «Кто хочет стать миллионером?» или «Виселица» онлайн.
3. Онлайн-доски (*Miro*, *Ziteboard*, *Pruffme*, *WEEEK*) — приложения, чрезвычайно удобные при дистанционной форме работы с обучающимися, так как они дают совместный доступ к информации, представленной на интерактивной доске, а также возможности ее редактирования, добавления, просмотра, прослушивания и удаления. В рамках полимодального подхода онлайн-до-

ски позволяют создать задания с задействованием разных каналов восприятия: можно рисовать и прикреплять картинки, визуализируя информацию; можно слушать аудиофайлы и прикреплять видео, писать диктанты, эссе и сочинения, получая моментальную обратную связь от педагога. Еще одним направлением, которое стоило бы рассмотреть в рамках отдельной статьи, является создание настольных онлайн-игр на базе онлайн-доски.

4. Ментальные карты (*Mind Mapping*) — это приложения, которые особенно полезны для визуалов, так как помогают наглядно структурировать идеи. Все интеллект-карты построены по схожему принципу: информация организована в виде древовидных схем, где определяется основная тема, от которой идут разветвления — подтемы. Существует несколько программ для создания ментальных карт (*Freemind, Coggle, MindNote*), но, пожалуй, наиболее популярной является *Mindmeister*. Значительными преимуществами этих приложений являются визуальная организация информации, упрощение процесса создания карт, возможность их редактирования и совместного доступа, а также экспорт в разные форматы. Недостатки этих приложений — ограничение функционала в бесплатных версиях, сложный интерфейс, а также отсутствие совместной работы в некоторых из них.
5. Аудио- и видеоприложения (*ISLcollective, Voscreen, Engme*) отвечают всем критериям полимодальности и основаны на аутентичных фильмах и песенном материале. Они предлагают отработку материала с помощью видеороликов или клипов из различных сериалов, фильмов, интервью и шоу. В процессе их просмотра обучающимся предлагаются интерактивные задания различного вида на понимание диалогов и коллокаций, исправление ошибок. Каждое из приложений показывает прогресс обучающегося, количество правильных ответов и выполненных упражнений. Существуют фильтры, благодаря которым упражнения можно выбрать согласно уровню владения языком, грамматической или лексической тематике. Приложение *Voscreen* дает возможность создать собственный список видео в соответствии с целями задания (например, отобрать видеофрагменты только из мультфильмов) или предпочтениями обучающихся.

Проникновение искусственного интеллекта в методику преподавания иностранных языков позволило получить еще один инструмент, который способен разнообразить практику полимодального обучения, а также облегчить работу педагога, в частности — подготовку к занятию с учениками любого уровня. Более того, интеграция нейросетей в процесс обучения обеспечивает возможность создания заданий нового уровня. Современные средства искусственного интеллекта способны значительно расширить иноязычную практику обучающихся и создать дополнительные условия для формирования всех компонентов их иноязычной коммуникативной компетенции при любом типе обучения: они «уже начинают брать на себя некоторые организационные, обучающие, контролирующие и оценивающие функции педагога, создавая дополнительные условия для самостоятельной внеаудиторной учебной практики обучающихся» [5, с. 3]. Несомненно то, что для генерации увлекательных и соответствующих целям занятия заданий перед педагогом стоит первостепенная задача овладения нейросетями, а именно — умение писать правильные запросы, называемые промптами, чтобы получить адекватные уроку задания.

В рамках рассмотрения мультимедийного инструментария мы не будем останавливаться на промпт-инжиниринге в нейросетях, а лишь перечислим некоторые варианты их применения при полимодальном обучении.

1. Чат-боты — это современные интерактивные приложения, основанные на технологиях искусственного интеллекта. И. В. Харламенко

условно подразделяет чат-боты на два типа: чат-боты-переводчики (@Lingvobot, @multitran_bot) и чат-боты-тренажеры (@LennyEnglishBot, @DashStudyBot) [6, с. 603]. Их можно применять в различных целях: чтобы диагностировать и исправлять ошибки, индивидуализировать обучение, отрабатывать речевые навыки, осуществлять совместную работу учащихся и преподавателя. Несмотря на некоторые недостатки чат-ботов, связанные с употреблением шаблонных фраз и достаточно простым лексическим запасом (до уровня B1), они являются доступными, повышают мотивацию к изучению иностранного языка и дают возможность улучшить языковые навыки. Помимо всем известных ChatGPT и Алисы, отметим чат-боты *Mondly* и *Cleverbot*, нацеленные именно на изучение иностранных языков. *Mondly* предоставляет персонализированные уроки по различным тематикам, в каждом из которых содержатся различные виды упражнений, активизирующих несколько каналов восприятия: ученикам надо слушать, сопоставлять задания, выбирать правильные ответы, соотносить слова с изображениями, самостоятельно писать их и т.д. Этот чат-бот разговаривает человеческим языком, использует в диалогах мимику и жесты, ссылается на грамматические правила и обеспечивает мгновенную обратную связь. *Cleverbot* имеет настройки своих речевых навыков по степени разговорчивости, внимательности к говорящему и разумности. Однако надо помнить, что чат-боты не обладают энциклопедическими знаниями, поэтому вести разговоры с ними необходимо на бытовом уровне.

2. Ресурсы для создания изображений на основе искусственного интеллекта (*LexicaArt*, *Wepik*, *Canva*) являются, пожалуй, наиболее популярными программами, работающими на основе искусственного интеллекта. Опрос 52 студентов первого и второго курсов показал, что 73 % из них когда-либо генерировали изображения. При полимодальном обучении генерация изображений может применяться как обучающимися, так и педагогами. Для первых это возможность визуализировать представления об абстрактных предметах, явлениях, действиях, сюжетах; для вторых — еще один способ представить визуально обсуждаемую информацию. Все нейросети для создания изображений работают по одному и тому же принципу: картинка генерируется на основе текстовой подсказки, сформулированной человеком. Соответственно, чем больше деталей будет задано в промпте, тем более детальным и соответствующим запросу будет ответ нейросети. Некоторые нейросети могут создавать картинки на основе нарисованных от руки изображений, другие — опираясь на оригинальную фотографию человека. Задача педагога — правильно применить этот инструмент на занятии, используя сгенерированные картинки в заданиях на языковую догадку, сравнение, описание, запоминание дефиниций, их сопоставление с лексическими единицами и проч.
3. *SimpleShow* — программа, позволяющая создавать связанные между собой динамические изображения на основе текстовых подсказок. Это мини-фильм, создаваемый человеком с помощью генератора текста и изображений. При отсутствии оригинального текста у автора нейросеть предлагает собственный сюжет на заданную тематику, по которому самостоятельно генерирует набор черно-белых картинок. Текст, на основе которого был создан такой фильм, озвучивается. При полимодальном обучении такая программа очень эффективна, так как задействует несколько каналов восприятия одновременно и позволяет выполнять задания на основе текста разными способами. Например, учащимся можно предложить только последовательность изображений, отключив звук, и попросить их рассказать или написать сочинение/эссе, предположить проблематику или сюжет просмотренного видео, составить рассказ на его основе. Другим вариантом может быть

прослушивание текста без опоры на картинки, а затем – с опорой на них с последующим пересказом текста. Преимуществом указанной программы является автоматическая генерация заданий различного рода по тексту, что сокращает работу преподавателя с текстом при подготовке к занятию.

Таким образом, информационные технологии вносят значительный вклад в систему полимодального обучения благодаря своему разнообразию и многофункциональности. Их можно использовать на любом этапе урока для изучения, отработки и повторения материала, проведения тестирований, диктантов, мониторинга учебного процесса, разработки уроков, подготовки отдельных заданий, для аудиторной и самостоятельной работы, на занятиях офлайн и дистанционно. Информационные технологии разнообразят процесс обучения благодаря визуальной информации и зрительной стимуляции, при этом освобождая преподавателя от рутинной подготовки к занятию и обеспечивая ему управление образовательным процессом с помощью компьютерных программ. Обучающиеся повышают скорость запоминания материала и концентрацию внимания. Несмотря на обеспокоенность об исключении преподавателя из образовательного процесса в связи с появлением компьютерных помощников и искусственного интеллекта, можно говорить о некотором изменении функций преподавателя, но не о замене его на искусственный интеллект, так как именно преподаватель подбирает инструментарий для решения поставленных учебных задач и воплощает свои творческие идеи в онлайн-пространстве. Ведущая роль преподавателя остается неоспоримой, поскольку именно он планирует занятия с учетом индивидуальных особенностей студентов, осуществляет качественную обратную связь и полноценное взаимодействие с обучающимися.



Литература

1. **Авдеева Н. Н.** Большой психологический словарь. – М., 2009. – С. 267.
2. Большая психологическая энциклопедия / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. – АСТ, 2009. – 811 с.
3. **Бандурка Т. Н.** Осознание собственного полимодального восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно-нравственных истоков // Экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 4. – С. 59–66.
4. **Изотова Н. В., Буглаева Е. Ю.** Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник Брянского университета. – 2015. – № 2. – С. 70–73.
5. **Ливер Б. Л.** Обучение всего класса (монография). – М.: Новая школа, 1995. – 48 с.
6. **Сысоев П. В., Твердохлебова И. П.** Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: в процессе развития // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 2–5.
7. **Харламенко И. В., Воног В. В.** Чат-боты в обучении лексике на английском языке. // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы VII Международной научной конференции (Красноярск, 19–22 сентября 2023 г.) / Под ред. М. В. Носкова. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2023. – С. 602–604.

Попова Анна Владимировна, канд. пед. наук, директор языкового центра «Европа» (г. Тамбов).
E-mail: annavp1@yandex.ru



Сведения об авторе

О ТРЕБОВАНИЯХ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ



Аннотация

Актуальность темы определяется потребностью в высококвалифицированных специалистах, владеющих китайским языком, с одной стороны, и недостаточной разработанностью требований к проектированию учебника китайского языка для русскоговорящих студентов, с другой. В статье рассмотрены требования к содержанию, компонентам, функциям учебника китайского языка как иностранного; проведен анализ трудов российских и китайских ученых-методистов по проблеме оценивания учебников и учебных материалов; делается вывод о необходимости использования документа «Стандарты уровня владения китайским языком в сфере международного обучения китайскому языку» при разработке учебника для русскоговорящих студентов.



Abstract

REQUIREMENTS FOR SELECTING CONTENT IN CHINESE LANGUAGE TEXTBOOKS FOR RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS

The relevance of the stated topic is determined by the demand for highly qualified professionals proficient in the Chinese language on one hand, and the need to improve the methodology of designing Chinese language textbooks for Russian-speaking students on the other. The article addresses the issue of developing requirements for selecting the content of Chinese language textbooks for Russian-speaking students. The article presents an analysis of the essence of foreign language textbooks and proposes a conceptual framework. It includes an analysis of works by Russian and Chinese scholar-methodologists on the assessment of textbooks, leading to the conclusion of the necessity to develop textbooks based on the document 'Chinese proficiency standards for international Chinese language education'.



Ключевые слова

учебник, китайский язык, содержание обучения, аспекты языка, функции, принципы отбора, критерии оценки, стандарт оценивания



Keywords

textbook, Chinese language, curriculum content, language aspects, functions, selection principles, evaluation criteria, assessment standard

Отношения всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия России и Китая развиваются в различных сферах: экономике, образовании, культуре, общественной жизни. В настоящее время изучение китайского языка в России пользуется большой популярностью. На сегодняшний день около 22 тысяч российских студентов изучают китайский язык в более чем 140 российских вузах, и это число увеличивается каждый год. В связи с расширением

партнерских связей между Россией и Китаем растет интерес к изучению китайского языка.

В сфере обучения европейским языкам в России уже имеется многолетний опыт и сильная методическая школа. Вопросы методики обучения иностранным (европейским) языкам рассматривались такими учеными, как Н. Д. Гальскова, Н. А. Горлова, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов и др. Российские ученые исследовали различные аспекты обучения иностранным языкам: подходы, цели, содержание, методы, методические принципы, технологии и др.

Однако текущая ситуация с учебниками по китайскому языку в России пока не вполне удовлетворяет потребности в подготовке квалифицированных специалистов. Зачастую при разработке учебников китайского языка используются подходы и методы обучения европейским языкам, что значительно снижает эффективность образовательного процесса и качество владения языком. По сравнению с европейскими языками, китайский является более сложным для русскоязычных студентов, которые должны запомнить огромное количество иероглифов и разбираться в тональности языка. Опросы, связанные с обучением китайскому языку, нашли отражение в работах таких ученых, как Т. Л. Гурулева, Н. А. Демина, Т. В. Ивченко, И. В. Кочергин, О. А. Масловец, В. Ф. Щичко и др. [4; 5; 6; 9].

В последние годы в России появилось более 120 учебников китайского языка. Среди них наиболее распространенными являются «Практический курс китайского языка» А. Ф. Кондрашевского и соавторов и «Начальный курс китайского языка» Т. П. Задоевко и Хуан Шуин. Они составлены уже более 20 лет назад, поэтому часть лексики устарела и уже не актуальна для современной жизни, а содержание учебников требует обновления и доработки.

А. П. Кошкин отмечает, что на сегодняшний день в России нет полноценных учебников, которые в полной мере отвечали бы требованиям *современного учебного процесса*, особенно в вузах [7, с. 184–191]. Т. Л. Гурулева пишет: «В данный момент отсутствует базовый учебник по китайскому языку, который подходил бы для обучения на начальном этапе и который удовлетворял бы современным требованиям российской синологической лингводидактики» [4, с. 50–58].

Внесение изменений необходимо еще и потому, что российский федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) нового поколения определил новые приоритеты, результаты и цели образования. Это дает возможность иначе посмотреть на роль учебника китайского языка. Современная парадигма российского высшего образования переносит акцент на подготовку компетентного специалиста, знающего свое дело, который, независимо от отраслевой принадлежности, будет непременно владеть навыками межкультурного общения и коммуникации на другом языке.

Следовательно, необходимость обновления содержания и структуры учебников китайского языка связана с изменениями, которые произошли:

- в языковой системе китайского языка (написание иероглифов, появление новых слов, речевых клише, грамматических конструкций и проч.);
- в образовательном процессе в российской и китайской школе (например, появление новых технологий обучения);
- в связи с новыми проявлениями особенностей развития обучающихся (новый

системно-смысловой тип сознания, клиповое мышление, иные способы переработки информации и проч.);

- в связи с разработкой ФГОС нового поколения, определением новых целей и результатов образования.

Учебник иностранного языка является основным средством обучения и должен обеспечивать систематизацию знаний, формирование речевого, языкового, коммуникативного и социокультурного опыта учащихся. Учебник должен помогать преподавателю организовать учебно-познавательную деятельность обучающихся [2, с. 54].

О важности учебника писали ученые Ю. В. Пасько и Е. А. Успенская. Они рассматривали учебник как основной компонент образования и главное звено в управлении учебным процессом [11, с. 246–255].

И. В. Кочергин отмечает, что ситуация с базовым учебником китайского языка по-прежнему остается довольно серьезной. Он рассматривает учебник как средство обучения знакового характера, которое позволяет учащимся самостоятельно достичь целей обучения конкретного этапа [6, с. 142].

Важным для нашего исследования является мнение Р. К. Миньяр-Белоручева о том, что учебник — это сценарий учебного процесса, информационная модель и организатор формирования умений и навыков, средство реализации системы обучения [10, с. 57–60].

В содержании каждого учебника отражается содержание обучения. В лингводидактике под содержанием обучения понимается «совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения», и это ставит данную категорию в зависимость, прежде всего, от целей обучения. Содержание учебных материалов представляет собой одну из самых подвижных лингводидактических категорий; отбор и организация содержания учебника играет важную роль в обеспечении результатов обучения. При проектировании учебника важно учитывать мнение Н. Д. Гальсковой, которая считает, что «содержание обучения — это не статичная, а постоянно развивающаяся категория, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный» [1, с. 123]. Следовательно, под содержанием учебника понимается градуированная система программного содержания — система учебных действий, необходимых для формирования навыков и умений, воплощенная в комплексах упражнений.

Исходя из этого, представляется важным рассмотреть исследования относительно *требований к отбору содержания* учебника китайского языка.

Во многих работах российских и зарубежных ученых рассматривались принципиальные *положения*, на которые следует опираться при проектировании учебника иностранного языка (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. А. Горлова, А. А. Миролюбов, Е. И. Пассов, Лю Сюнь, У Юньи, Сюй Цзылян, Чжао Цзиньмин и др.). Рассмотрим наиболее важные из них.

- 1) Достижения лингвистики, психологии, педагогики и методики обучения иностранному языку являются основой для составления учебника, а теория обучения и изучения языка представляют собой опору для его проектирования. Лингвистические, фонетические, грамматические и культурологические аспекты языка — вот главные источники, рекомендуемые для отбора программного содержания при создании учебника [1; 2; 8].

- 2) Содержание учебника должно быть приведено в соответствие с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и отражать: основные тенденции в развитии современного образования в области обучения иностранным языкам; социальную и культурную специфику изучаемого иностранного языка; четыре базовых компонента обучения (кого, чему, как и для чего обучать). Содержание учебника должно соответствовать возрастным особенностям обучающихся и их речевому опыту на родном языке, учитывать их потребности [3, с. 26].

Учебник должен облегчить процесс изучения иностранного языка для каждого учащегося, стать более интересным и привлекательным как по содержанию, так и по форме представления, быть максимально удобным для усвоения языка; он не должен быть перегруженным.

Лю Сюнь предлагает пять принципов, которые следует учитывать при отборе содержания учебника китайского языка — это принципы ориентированности, прагматичности, научности, привлекательности и системности [8, с. 120–133].

Н. А. Демина считает, что учебник должен помочь студентам практически овладеть иноязычной речью в условиях общения с носителями языка, т.е. студенты должны уметь использовать *лексико-грамматический материал* для выражения собственных мыслей. Чтобы подготовить обучающихся к практическому владению китайским языком, необходимо учитывать следующие *методические принципы*:

- 1) *речевая направленность*, т.е. все аспекты языка должны быть подчинены развитию навыков устной речи;
- 2) *принцип* речевой направленности учебника и единая система *упражнений*;
- 3) *комплексная подача* языкового материала: все аспекты китайского языка (фонетика, грамматика, лексика и иероглифика) должны быть предложены на едином языковом материале и предполагать единую цель;
- 4) подчинение всего языкового материала *изучаемым темам*: содержание учебника должно отбираться с учетом тематического принципа;
- 5) тематическая *цикличность*, т.е. большинство тем учебника должны расширяться от урока к уроку, при этом обучающиеся должны иметь возможность повторить изученный материал для более глубокого овладения языком;
- 6) *аудиовизуальность учебника*, что обеспечивается озвучиванием текстов и слов носителями языка [5].

При отборе содержания учебника И. В. Кочергин предлагает ориентироваться на *доминирующий метод обучения*. На основе анализа используемых методов автор определяет смешанный метод как единственно приемлемый из существующих. По его мнению, смешанный метод играет важную роль при выборе структурной единицы методической организации содержания учебного материала и построении схемы типового урока.

Ученый-методист полагает, что учебник должен обязательно включать в себя такие *составляющие*, как: лингвострановедческий комментарий; речевые паттерны в качестве коммуникативных заданий; список лексических единиц; примеры употребления речевых паттернов в форме как диалогической, так и письменной речи для формирования лексико-грамматических навыков и навыков чтения; лексико-грамматический комментарий, вопросы и задания для проведения самоконтроля; практические и тренировочные упражнения, итоговые задания и упражнения творческого характера [6, с. 156–157].

Учебник должен включать в себя все элементы системы, такие как цели, содержание, методы и приемы обучения, лингвистическую и экстралингвистическую информацию, языковой и речевой материал; содержать справочный материал, задания для контроля и *самоконтроля*, выполнения проектной работы. Важно, чтобы учебник позволял активизировать и стимулировать учащихся к изучению китайского языка [9, с. 24–37].

С целью разработки требований к отбору содержания учебника О. А. Масловец предлагает рассматривать *функции учебника*, которые состоят из двух аспектов. Во-первых, учебник является руководством для учителя при обучении иностранному языку. Во-вторых, он способствует повышению научно-методического уровня подготовки учителя. На основе анализа функциональности современных китайских учебных пособий О. А. Масловец делает вывод, что на текущий момент необходимо решать проблему организации учебных материалов, а при отборе материала для лексического минимума и текстов следует учитывать коммуникативные потребности учащихся.

Большое внимание разработчики учебников уделяют *проблеме оценивания*. Н. А. Горлова подчеркивает важность оценивания учебников по иностранным языкам на основе следующих критериев: содержание учебника, его структура, оформление и методическая организация материала [2, с. 16–23].

О. А. Масловец предлагает следующие требования к учебникам китайского языка: должна быть полностью раскрыта сущность содержания обучения иностранным языкам; количество единиц содержания учебника должно соответствовать реальному времени его усвоения; в учебнике должны быть четко и конкретно сформулированы цели обучения и др. [9, с. 26–30].

Согласно статистике Международной базы исследований по разработке китайских учебников Университета им. Сунь Ятсена в городе Гуанчжоу в Китае, учебники, опубликованные после 2006 года, составили более половины от общего объема (59,0 %). Несмотря на то что количество учебных материалов значительно увеличилось, среди них все еще мало по-настоящему качественных и научно обоснованных учебных пособий. Это связано с тем, что в настоящее время большое внимание уделяется теоретическим (20,81 %) и практическим исследованиям (32,78 %), но исследования по оценке учебных материалов составляют всего 1,91 % от общего числа [13, с. 100–107].

Чжао Цзиньмин подчеркивает, что научная оценка учебных материалов помогает улучшить их качество, повысить научную ценность и актуальность. На основе анализа учебных материалов по китайскому языку как иностранному Чжао Цзиньмин предлагает использовать следующие восемь критериев оценивания учебника:

- 1) существует ли предварительная подготовка к составлению учебника (для этого нужно проводить опрос и изучать потребности общества и учащихся);
- 2) соответствует ли учебник теории обучения иностранным языкам;
- 3) соответствует ли учебник теории изучения иностранных языков;
- 4) соответствует ли текст учебника в целом критериям научности;
- 5) соответствует ли языковой материал теме урока;
- 6) есть ли упражнения для каждого урока;
- 7) есть ли грамматические, лингвистические и другие обязательные комментарии;
- 8) есть ли к учебнику комплексные материалы: пособие для учителя, рабочая тетрадь для студентов и др. [12, с. 4–19].

На основе проведенного нами анализа можно утверждать, что единого комплекса критериев оценивания учебников китайского языка не существует. Во многих случаях преподавателям китайского языка приходится выбирать дополнительные учебные материалы для преподавания, и выбранные каждым учителем материалы будут отличаться. Многие молодые преподаватели часто сталкиваются с трудностями из-за отсутствия педагогического опыта и единых критериев оценивания учебных материалов, на которые они могли бы ориентироваться при обучении иностранному языку.

С целью повышения качества подготовки квалифицированных зарубежных специалистов Центр языкового образования и сотрудничества при Министерстве образования Китайской Народной Республики 1 июля 2021 года опубликовал документ «Стандарты уровня владения китайским языком в сфере международного обучения китайскому языку» (далее – Стандарты). Наиболее значимой особенностью «Стандартов» является создание новой системы, основанной на особенностях китайского языка.

В «Стандартах» выделены 3 уровня и 9 подуровней владения китайским языком. Особенностью структуры и содержания каждого уровня в «Стандартах» является формула «3+5». Цифра 3 означает три критерия оценивания: коммуникативные компетенции (言语交际能力), темы и ситуации общения (话题任务内容), количественные языковые критерии (语言量化标准). Цифра 5 означает пять видов речевых умений (言语技能): аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод (обучение переводу начинается с четвертого уровня).

Следует отметить, что для каждого уровня приведено конкретное описание четырех аспектов китайского языка: фонетики, иероглифики, лексики и грамматики. «Стандарты» определяют четырехмерную систему количественных показателей, которая всесторонне и точно выполняет функцию оценивания уровня владения китайским языком обучающимися.

Помимо четырехмерной системы количественных показателей, «Стандарты» подробно описывают темы и ситуации общения на каждом подуровне. Например, на первом из них обучающийся должен быть способен выполнять коммуникативные задачи, связанные с такими темами, как: «Личная информация», «Повседневная жизнь», «Еда», «Транспорт», «Увлечения» и т. д.

Важно отметить, что в «Стандартах» четко выражена главная цель обучения – формирование межкультурных коммуникативных компетенций учащихся. Так, для начального этапа обучения в «Стандартах» определены такие задачи, как: формирование умения понимать устную и письменную речь и поддерживать общение на основные темы; умения выражать свои мысли при разговоре на такие темы, как «Повседневная жизнь», «Учеба», «Работа»; умения использовать речевые шаблоны для составления предложений; использовать простые коммуникационные стратегии; иметь представление о китайской культуре и обладать базовыми навыками межкультурного общения. После завершения начального этапа обучения учащиеся должны освоить 608 слогов, 900 китайских иероглифов, 2245 слов, 210 грамматических тем, уметь писать от руки 300 китайских иероглифов (см. табл. 1).

等级描述	Описание
初等目标：能够基本理解简单的语言材料，进行有效的社会交际。能够完成日常生活、学习、工作、社会交往等有限的话题表达，用常用句型组织简短的语段，完成简单的交际任务。能够运用简单的交际策略辅助日常表达。初步了解中国文化知识，具备初步的跨文化交际能力。完成初等阶段的学习，应掌握音节608个、汉字900个、词语2245个、语法点210个，能够书写汉字300个。	Основные цели. Обучающийся должен научиться понимать простые предложения и осуществлять коммуникацию на простые темы на китайском языке, например: «Повседневная жизнь», «Учеба», «Работа». Учащийся должен уметь использовать часто употребляемые речевые конструкции для решения простых коммуникативных задач, должен быть способен применить простые стратегии общения в повседневной жизни. Обучающийся также должен иметь базовое понимание китайской культуры и обладать начальными навыками межкультурного общения. По окончании начального этапа обучения учащийся должен освоить 608 слогов, 900 китайских иероглифов, 2245 слов, 210 грамматических конструкций, а также уметь писать 300 иероглифов.
言语交际能力 (一级)：具备初步的听、说、读、写能力。能够就熟悉的话题进行简短或被动的交流，完成基本的社会交际。	Коммуникативные компетенции (уровень 1). Обучающийся должен иметь начальные навыки аудирования, говорения, чтения, письма; уметь вести диалог на самые простые темы; решать самые простые коммуникативные задачи.
话题任务内容 (一级)：话题涉及个人信息、日常起居、饮食、交通、兴趣爱好等。能够完成与之相光的交际任务，例如：能够对不同交际对象使用最简单的礼貌用语；能够辨识公共环境中某些简单信息并询问确认。	Темы и ситуации общения (уровень 1). Обучающийся должен быть способен выполнять коммуникативные задачи, связанные с такими темами, как «Личная информация», «Повседневная жизнь», «Еда», «Транспорт», «Увлечения» и т. д. Например, обучающийся должен уметь использовать простейшие вежливые обороты речи при общении с разными адресатами коммуникации, уметь распознавать в публичной среде определенную несложную информацию и уточнять ее.
言语量化指标 (一级)：音节269个，汉字300个，词语500个，语法点48个。	Количественные языковые критерии (уровень 1). 269 слогов, 300 иероглифов, 500 слов, 48 грамматических конструкций.

«Стандарты» охватывают все аспекты обучения китайскому языку и могут использоваться как основа для разработки и оценивания учебников. Создание и оценивание учебников китайского языка на основе единого стандарта имеют важное значение для улучшения их качества и повышения уровня владения обучающимися китайским языком для межкультурного общения.

Табл. 1

Описание
уровней
в «Стандартах»

Таким образом, несмотря на большое количество учебников китайского языка, возникает необходимость в разработке новых учебных пособий для русскоговорящих студентов. При проектировании учебника китайского языка следует учитывать следующие требования к отбору содержания: соответствие государственным образовательным стандартам; отражение системы изучаемого языка; ориентация на потребности и особенности развития обучающихся; доминирующий метод обучения и критерии оценивания учебника; опора на лингводидактические и методические принципы.

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 336 с.
2. Горлова Н.А. Методика обучения иностранным языкам: в 2 ч. Часть 2. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 272 с.
3. Горлова Н.А. Оценка качества и эффективности УМК по иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 19–27.
4. Гурулева Т.Л. Состояние и проблемы разработки образовательных ресурсов по китайскому языку в высшей школе // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 5. – С. 50–58.
5. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка: учеб. пособие. – М.: Тривола, 1997. – 76 с.
6. Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка: научное издание. Изд. 3-е, перераб. – Москва: Восточная книга, 2012. – 184 с.



Литература

7. Кошкин А. П. Определение содержания обучения китайскому языку в вузах России и КНР: два подхода // Иностр. языки в высшей школе. – 2015. – № 3 (34). – С. 97–104.
8. Лю Сюнь. Краткая дискуссия о преподавании китайского языка как второго языка. – Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2002. – 201 с.
9. Масловец О. А. Основы обучения китайскому языку в вузе и в школе: теория и практика: учебное пособие. – М.: Издательский дом ВКН, 2020. – 266 с.
10. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
11. Пасько Ю. В., Успенская Е. А. Принципы организации учебника нового поколения по иностранному языку для вузов неязыковых специальностей // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. – 2013. – № 2–3 (21–23). – С. 246–255.
12. Чжао Цзиньмин. Проблема оценивания учебных материалов на тему преподавания китайского языка как иностранного. Преподавание языка и исследования. – 1998. – № 3. – С. 4–19.
13. Шао Минмин. Обзор исследований учебных материалов для преподавания китайского языка как иностранного за последние двадцать лет. Китайскоязычное образование на международном уровне (китайский и английский). – 2017. – № 2 (01). – С. 100–107.



Сведения
об авторах

Горлова Наталья Алексеевна, доктор пед. наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения.
E-mail: na.ghorlova@yandex.ru

Цао Чуньхуа, аспирант кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения.
E-mail: chunhuacao@yandex.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЯЗЫКЕ ИСПАНСКОЙ ПРЕССЫ И ИХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ КОННОТАЦИИ



Аннотация

В статье рассматриваются различные типы испанских фразеологизмов, анализируется функционирование фразеологических единиц (ФЕ) с глагольным компонентом в испанском медиадискурсе в рамках классификации, предложенной Н. Н. Курчаткиной и А. В. Супрун, предложен перевод собранных в результате такого анализа ФЕ, подобраны их эквиваленты на русском языке, объясняется этимология некоторых из них. Материалом для исследования послужили статьи из испанских газет и электронных печатных изданий, вышедших в печать за последние десять лет. Источником ФЕ, анализируемых в статье, стал словарь фразеологизмов Буитраго Хименеса. По результатам исследования сделаны выводы о специфике употребления ФЕ в медиадискурсе и об особенностях перевода идиоматического материала.



Abstract

THE FUNCTIONING OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE LANGUAGE OF THE SPANISH PRESS AND THEIR SOCIO-CULTURAL CONNOTATIONS

The article considers various types of Spanish phraseology, studies and analyzes the functioning of phraseological units with a verb component in the Spanish media discourse within the classification proposed by N. N. Kurchatkina and A. B. Suprun. During the analysis, the article proposes the translation of collected idioms and selects their equivalents in Russian, where possible, and also explains the etymology of some of them. The study was informed by publications from the Spanish newspaper and electronic press published over the past 10 years. The source of the phraseological units analyzed in the article was the dictionary of phraseology of Buitrago Jimenez. The study resulted in conclusions about the specifics of the use of idioms in media discourse and about the peculiarities of translation of idiomatic material.



Ключевые слова

фразеологическая единица, фразеология испанского языка, испанская пресса, лексикология, идиома, социокультурная коннотация, фразеология, испанский медиадискурс



Keywords

phraseological unit, phraseology of the Spanish language, the Spanish press, lexicology, idiom, sociocultural connotation, phraseology, Spanish media discourse

Фразеология как отражение национальной картины мира. Фразеология как раздел лингвистики не перестает быть популярным объектом пристального изучения ввиду широкого распространения и повсеместного использования фразеологических единиц (ФЕ) не только в разговорном стиле речи,

для которого они характерны в большей степени, но и в медиадискурсе, которому придают особый колорит. Обладая ярко выраженной экспрессией, ФЕ служат для придания высказыванию большей выразительности и красочности, в то же время являясь «зеркалом культуры» и отражая национальную специфику через язык. Язык прессы — это язык в его современном состоянии в силу актуальности тех событий, которые он описывает, а следовательно, медийные тексты открывают безграничные возможности для исследования.

Для восприятия испанской национальной картины мира необходимо понимать не только природу образности, на основе которой складываются фразеологические и паремиологические единицы, но и их структуру, то есть механизм, с помощью которого лингвокультурная общность наделяет единым лексическим значением конструкцию, состоящую из компонентов, семантически между собой не связанных [6, с. 7].

Необходимым условием существования диалога культур является знание культурно-исторических реалий и понимание менталитета собеседника. Экстралингвистический материал дает ключ к пониманию основ образности, что облегчает понимание метафоры, все чаще встречающейся не только в художественной литературе и разговорной речи, но также и в политическом дискурсе [1, с. 8]. В процессе преподавания важно научить обучающихся видеть эту самую метафору и понимать тот эмоциональный заряд, который она в себе несет, узнавать социокультурную коннотацию, обусловленную особенностями общественной, культурной, политической жизни той или иной лингвокультурной общности [7, с. 71].

Исследование фразеологии в испанистике и классификации ФЕ.

Словосочетания, объединенные единым смысловым значением, всегда привлекали внимание лексикографов, и первые фразеологические испанские словари стали появляться уже в XV веке. На данный момент наиболее авторитетными являются словари *Seco M., Andrés O., Ramos G. «Diccionario fraseológico documentado del español actual, locuciones y modismos españoles»*; *Buitrago J. A. «Diccionario de dichos y frases hechas»*; *Varela F., Kubarth H. «Diccionario fraseológico del español moderno»* [4, с. 303]. Испанско-русские словари фразеологизмов — это классические словари под редакцией Р. Кабальеро и Э. И. Левинтовой. В нашем исследовании источником фразеологических оборотов стал словарь Буйтраго Хименеса [9, с. 3].

Основоположником фразеологии как лингвистической дисциплины является Шарль Балли, который ввел термин «фразеология» и определил ее как раздел стилистики, изучающий связные словосочетания. Фразеологическая единица (идиома, фразеологический оборот) — это комбинация формально и семантически устойчивых воспроизводимых единиц (словосочетаний), значение которой зачастую невозможно угадать исходя из семантического толкования каждого из ее элементов [2, с. 4]. Заменяв один из элементов таких сочетаний, мы можем исказить его значение, однако в глагольных идиомах испанского языка различные по своей семантике глаголы, сочетаясь с другими компонентами, зачастую являются синонимами или вариантами: *ser/dar un golpe bajo* — «ударить под дых», *ser/tener un flechazo* — «влюбиться». Для того чтобы показать, насколько такие случаи распространены в испанском дискурсе, мы привели соответствующие примеры (далее в статье) в контексте одной из классификаций.

К вопросу классификации фразеологизмов. Отличительной характеристикой испанской традиции в изучении фразеологических оборотов является

противоречивость и обширность принципов классификации [2, с. 8]. До сих пор ведутся дискуссии по поводу того, как следует классифицировать ФЕ, что связано с многогранностью и многокомпонентностью фразеологического оборота, который можно рассмотреть с разных сторон, опираясь на те или иные признаки.

Так, Х. Касарес [2, с. 7], первый испанский лингвист, попытавшийся классифицировать ФЕ, предложил выделить следующие виды устойчивых выражений: пословицы (*refranes: en casa de herrero, cuchillo de palo* – «сапожник без сапог»), связочные речения (*locuciones: oscuro como boca de lobo* – «темный, как ночь»), проverbsиальные сочетания (*frases proverbiales: como anillo al dedo* – «очень подходящий/вовремя»). В последующих работах многие авторы отталкивались от его системы, обновляя и совершенствуя ее. В своей классификации Х. Касарес рассматривает функционально-грамматические признаки, исходя из роли, выполняемой ФЕ в предложении, подразделяя их на знаменательные (субстантивные, глагольные, причастные, адъективные, местоименные, междометные) и связочные (предлоги, союзы).

Колумбийский исследователь А. Сулуага [11, с. 227] проводит двойную классификацию ФЕ согласно особенностям их внутренней структуры (фиксация и идиоматичность) и их семантико-функциональному значению при использовании в речи (единицы, самостоятельно создающие полные высказывания, и те, которым необходима комбинация с другими элементами).

В свою очередь, Г. Корпас Пастор [8, с. 174] делит ФЕ на те, которые, будучи связанными с другими языковыми единицами, не могут составлять отдельное высказывание (это *colocaciones* – коллокации: *zarpar un barco* – «отплыть»; речения – *locuciones: largo y tendido* – «долго и упорно»), и фразеологические высказывания (*enunciados fraseológicos: un día es un día* – «день есть день») – законченные устойчивые высказывания. Автор исходит из прагматических характеристик ФЕ.

Р. Гурильо [10, с. 49], не включая в ФЕ пословицы и поговорки, также основывается на прагматическом и категориальном критерии и выделяет номинативные, адвербиальные, адъективные, глагольные, маркирующие, предложные фразеологические единицы и периоды, или предложения.

Труды отечественных и кубинских испанистов считаются одними из наиболее авторитетных в области исследования испанской фразеологии; многие из них предлагают свои классификации ФЕ. Говоря об отечественных ученых, хочется отметить огромный вклад таких выдающихся советских испанистов, как Э. И. Левинтова, Н. Н. Курчаткина и А. В. Супрун, Е. М. Вольф, В. С. Виноградова и др. Кубинские ученые З. В. Карнеадо Морэ и Мария Триста являются наиболее значительными фигурами кубинской школы фразеологии; в своих классификациях они берут за основу работы советских испанистов: Морэ [11, с. 56], например, выделяет четыре группы фразеологических единиц: 1) сращения (*adherencias: perder la cabeza* – «потерять контроль»), 2) единства (*unidades: buscar bronco* – «нарываться»), 3) сочетания (*combinaciones: reinar el silencio* – «царить» (о тишине)), 4) фразеологические выражения (поговорки, пословицы, клише).

В нашей работе мы, воспользовавшись разработками выдающихся лингвистов, рассмотрели функционирование ФЕ в испанском политическом дискурсе, основываясь на классификации, предложенной А. В. Супрун

и Н. Н. Курчаткиной [2, с. 63]. Она подразумевает деление фразеологизмов на именные, глагольные, адъективные, наречные, идиомы с личными местоимениями в косвенном падеже, обороты с причастием *hecho*.

Наше внимание привлекли глагольные обороты. В основном структурные модели таких идиом отражают следующие типы подчинительных и сочинительных предикативных связей: 1) объектные, 2) присвяточные, 3) обстоятельственные, 4) сочинительные. По своему грамматическому составу они могут представлять собой следующие структуры: 1) «глагол + местоимение», 2) «глагол + существительное» (*arrimar el hombre* – «подставить плечо»), 3) «глагол + предлог + существительное» (*venir de perilla* – «быть кстати»), 4) «глагол + существительное + предлог + существительное» (*tomar/agarrar/coger el rábano por las hojas* – «перевернуть все с ног на голову») и т.д. Главным условием существования таких оборотов является наличие глагола, роль которого является грамматической, то есть в идиоме он уточняет лицо, время, наклонение, а лексическое его значение при этом, как правило, не имеет почти ничего общего со значением всей идиомы. Так, в обороте *tomar cuerpo* («реализовываться/оформляться/вырисовываться») семантическое значение глагола *tomar* («брать/пить/есть») утрачивается.

Рассматривая подробнее каждый вид глагольных идиом, хотелось бы обратить внимание на то, что такие ФЕ можно встретить в испанском медиадискурсе. Далее мы предлагаем перевод подобных оборотов, объясняя семантику некоторых фразеологизмов.

1. **Предикативные** глагольные идиомы: фразеологизмы этой категории по структуре эквивалентны предложениям с подлежащим, сказуемым, зачастую с второстепенными членами. Примеры – *bajársele a uno los humos, caérsele a uno el alma a los pies*:

A la impulsiva tía del soberano se le bajaron los humos, agachó la cabeza y acabó pidiendo perdón a su sobrino a través de una carta pública (El Mundo, 16.11.2021). («Вспыльчивую тетю монарха **приструнили**, и она, смиренно склонив голову, в конце концов попросила прощения у племянника в открытом письме»).

Слово *humo* имеет значение «надменность», то есть буквально выражение означает «сбить надменность/спесь». Примечательно, что в русском языке для перевода нужно искать менее экспрессивные по своему выражению варианты, так как для русского политического дискурса характерен более сдержанный регистр.

“Ya no te cuento cuando encuentras las fotos salpicadas de sangre. Ves a la persona sonriendo en la fotografía, el marco manchado con salpicaduras... Luego ves el escenario y se te cae el alma a los pies”, afirma. (El Mundo 13.09.2023) («Ты видишь человека, улыбающегося на фото, а рамка вся в брызгах крови. Потом ты видишь сценарий, и **руки опускаются**»).

Переводя на русский язык *caérsele el alma a los pies* как созвучное ему «душа в пятки ушла», мы неверно истолкуем данный фразеологизм, что повлечет к искажению смысла слов автора.

Как мы видим, в фразеологизмах подобного типа место подлежащего занимают существительные (*los humos, el alma*), в то время как сказуемое – это глагольные компоненты (*bajarse, caerse*), которые согласуются с существительными.

2. Для *объектных* идиом характерна модель «глагол + прямое дополнение» (*sacar la cabeza*), «глагол + предложное дополнение» (*salir del atolladero*). Глагольный компонент таких подтипов — это прямо-переходный/косвенно-переходный глагол, а именной компонент, сочетаясь с глаголом, является прямым/косвенным дополнением к нему.

*El Estudiantes argentino, goleado en su debut en la Copa Libertadores por el Cruzeiro (5-0), **sacó la cabeza** del agua al derrotar al colombiano Deportes Tolima por 1-0 en un partido del grupo 7 que padeció en la primera parte y dominó con amplitud en la segunda. (El Mundo, 24.02.2011)* («Аргентинский “Эль Эстудиантес”, разбитый всухую “Эль Крусейро” со счетом 5:0, впервые участвуя в Кубке Либертадорес, **отыгрался**, выиграв у колумбийского “Депортес Толима” со счетом 1:0 в матче в группе 7, при этом во второй части матча игру вели они»).

Примечательно, что выражение *sacar la cabeza* («выходить из затруднительного положения»), в котором прослеживается аналогия с ситуацией, когда человек выплывает на поверхность после пребывания в воде, чаще всего употребляется в спортивном дискурсе и может переводиться на русский как «отыгрываться».

*El Mérida **no sale del atolladero**. El Villarrubia supera a un equipo romano con una defensa preocupante y pitado por su afición. (“Эль Мерида” **не вышла из тупика**. “Эль Вильярубиа” побеждает противника под свист болельщиков; защитники встревожены»).*

Слово *atollareo*, лежащее в основе образности этого фразеологизма, имеет значение «трясина»; выбираясь из столь труднопроходимого места, человек спасается, выходит из затруднительного положения.

Объектные идиомы могут быть не только двучленными, но и многочленными:

*No quiero **entrar en camisa de once varas**, porque todo se puede malinterpretar y todos tenemos los sentimientos a flor de piel, pero hay que recordar que cada uno tiene una libertad y siempre habrá choques. (El Mundo, 05.04.2022)* («Я не хочу **вмешиваться не в свое дело**, потому что все можно исковеркать и все мы на пределе, но нужно помнить, что каждый человек свободен и всегда будут возникать конфликты»).

Вара (*vara*) — мера длины в древние времена. Младенцев, которых усыновляли, кутали в рубашки длиной в одиннадцать вар (которые были им слишком большими) и распределяли в дома, являвшиеся для них неродными, чужими.

3. В *присвязочных* ФЕ в качестве глагольного компонента выступают глаголы *ser* и *estar*; к этому же типу относятся ФЕ с глаголами *ir*, *andar*, *parecer*. Встречаются различные модели составных сказуемых:

*Mi padre **era la pera**. Tenía amigos hasta debajo de las piedras. (El Mundo, 19.08.2020)* («Мой папа **был необыкновенным**. У него друзья были везде».)

Этимология этого фразеологизма до конца не ясна. Луис Карандель в своем словаре «*Diccionario de la lengua española*» предположил, что оно пошло от названия района *Pera* в Стамбуле, который отличался своей необычностью и роскошью.

*De nueve comunidades que gobernaban, los socialistas tan sólo retienen tres: Asturias, pero que pende de un hilo y está a expensas del voto exterior, Castilla-La Mancha — Page **estuvo en el alero** durante toda la noche — y Navarra, ésta última pendiente de pactos y del factor Bildu. (El Mundo,*

29.05.2023) («Из девяти автономий, где ранее правили социалисты, им удалось сохранить лидерство только в трех: Астурии, но там они держатся на волоске и за счет внешних голосов, Кастилье-Ла-Манче – Пахе **находился в состоянии неопределенности** всю ночь – и Наварре, которая зависит от соглашений и решения Бильду»).

Слово *alero* имеет значение «навес», а упомянутое выше выражение происходит от более длинного «*Estar la pelota en el tejado (en el alero)*» – то есть неизвестно, куда упадет мяч: в одну сторону или другую. Отсюда и значение неизвестности, нерешительности.

4. Согласно рассматриваемой нами классификации, в обстоятельственных ФЕ зафиксированы такие типы словосочетаний: 1) «глагол + предложно-именная конструкция» (*hacerse de cruces*), 2) «глагол + сравнительная конструкция» (*caer como moscas*), 3) «глагол + наречная конструкция».

Pero estos días, los estupefactos fans de la cantante Sinead O'Connor, de 44 años, se hacen cruces tras verla aparecer de esta guisa (foto de la derecha) en el festival The Bray Sea de su católica Irlanda. (El Periódico, 10.08.2011) («Но на днях потрясенные фанаты сорокачетырехлетней певицы Шинейд О'Коннор **ахнули от удивления**, увидев лицо ирландской католички (фото справа) на фестивале Брай Си»).

Как мы видим, переводя на русский язык данный фразеологизм, представляется стилистически неуместным исходить из лежащего в его основе значения «креститься»: испанское выражение имеет в основе традицию совершать крестное знамение для защиты от чего-то необычного и странного.

Muchos eran amigos de la infancia, compañeros del pabellón militar, que en cuanto entró el 'caballo' cayeron todos como moscas. (Periódico de Ibiza, 17.08.2023) («Многие были друзьями детства, сослуживцами, а когда они столкнулись с наркотиками, многих **унесла смерть**»).

В основе этого выражения лежит представление о том, как много насекомых погибает от репеллентов или липкой ленты целыми стаями; в русском языке существует аналогичное выражение «мрут как мухи», однако, ввиду своей принадлежности к просторечно-обиходному, оно не используется в языке прессы, что вынуждает нас искать менее маркированное лексически выражение для перевода.

5. Сочинительные ФЕ характерны тем, что их немного. Это соединение морфологически однотипных глаголов с помощью союзов *y, ni*:

Me temo que tanto coraje y sinceridad es pedir demasiado a los que nos gobiernan. Seguirán con su oficio, nadar y guardar la ropa. (El Periódico.com, 16.06.2020) («Боюсь, что просить у правящих людей быть смелыми и честными – это слишком. Они так и будут дальше **выходить сухими из воды**»).

Как видим, в основе этого испанского выражения лежит желание одновременно совершить два противоположных действия: с одной стороны, рискнуть, а с другой – оставаться в безопасности, то есть «сберечь одежду»; означает оно «действовать в своих интересах так, чтобы избежать неблагоприятных последствий».

Empieza a ser una triste tradición en esta ciudad el tejer y destejer. Lamentable que el dinero público no se valore como el privado de cada cual (El Periódico de Aragón, 22.02.2010). («**Менять свои решения** становится уже печальной традицией этого города. Жаль, что государственные деньги не воспринимаются как свои собственные»).

«Вязать и распускать (ткань)» — в основе этого фразеологизма лежит идея о том, что человек, «связав» что-либо, переделывает это, то есть меняет свой взгляд на свою работу.

Как правило, выражения из данной группы могут изменяться по временам и лицам, что мы и обнаружили, изучая испанский медиадискурс:

*Ella **tejía un plan, lo destejía**, tejía otro plan, lo destejía, y así todas las noches en secreto mientras su hermano el monstruo llamaba al rey desde el laberinto, mientras el rey callaba en el trono, mientras el mundo giraba como un dios dormido (El Periódico de Extremadura, 26.07.2022). («Она **придумывала** план, а потом **передумывала**, затем снова — и так ночами напролет, пока ее чудовище-брат звал короля из лабиринта, пока король молчал на троне, пока мир затаился до поры до времени»).*

В заключение хочется отметить, что фразеологические обороты являются неотъемлемой частью испанского медиадискурса. Их цель — придание речи экспрессивности и художественной выразительности. В результате проведенного анализа мы пришли к выводу, что в испанском медиадискурсе в основном используются глагольные фразеологизмы, где глагол выступает в качестве синтаксически опорного слова. С точки зрения семантики, рассматриваемые ФЕ чаще всего передают значение перехода из какого-либо состояния (*salir del atolladero/entrar en camisa de once varas/caer como moscas*): их можно встретить в спортивном дискурсе; в политическом же дискурсе фразеологизмы чаще передают значение состояния (*estar en el alero/ser la perd*). Такие фразеологизмы придают высказыванию динамику, что свойственно медиадискурсу: авторы используют ФЕ для привлечения внимания, стилистически обогащая речь, а также воздействуя на читателя за счет эмоциональной составляющей оборотов.

Некоторые проанализированные нами фразеологизмы носят разговорный характер, и для них не всегда возможно подобрать русский эквивалент, так как в последнем они могут иметь просторечный характер и употребляться лишь в разговорной речи. Некоторые фразеологизмы не находят своего отражения в русском, и в таком случае приходится прибегать к описанию для достижения более точной передачи смысла. Такие различия говорят о наличии лингвокультурологического компонента и национально-культурной специфике фразеологизмов [3, с. 339].

Наиболее ярко социокультурные коннотации в языке проявляются в паремийных и фразеологических единицах, поэтому данному пласту лексического материала необходимо уделять особое внимание на всех этапах обучения иностранному языку. Активизация единиц этого уровня в речи обучающихся способствует пониманию метафоричности и стилистических особенностей политического дискурса, а также построению образного монологического высказывания в легкой для восприятия собеседником форме.

1. Алимova P. P., Яковлева B. B. Активные метафорические модели в современном испанском медийном дискурсе // Филологические науки в МГИМО. – 2021. – Т. 7. – № 5 (29). – С. 8–15.
2. Курчаткина Н. Н. Супрун А. В. Фразеология испанского языка: Учебное пособие. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 144 с.
3. Лазарева Я. В. Лингвокультурная специфика фразеологизмов с компонентом-глуттонимом в русской культуре // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2023. – № 2. Том 42. – С. 339–348.



Литература

4. **Передерий Е. Б.** Испанская фразеология в современном лексикографическом освещении // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 1. Том 2. – С. 303–312.
5. **Сулавко А. Ю.** К вопросу о типологии фразеологических единиц в испаноязычном политическом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 11 (29). Том 2. – С. 173–176.
6. **Яковлева В. В., Верещинская Ю. В.** Медиатекст как источник дидактического материала // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 10. – С. 69–73.
7. **Яковлева В. В.** Национально-культурный компонент фразеологической единицы в компаративных конструкциях с союзом *soto* (на материале пиренейского национального варианта испанского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. – Москва: 2003. – 16 с.
8. **Corpas Pastor G.** Manual de fraseología española. – Madrid: Cremos. 1997–337 p.
9. **Jiménez A.** Diccionario de dichos y frases hechas. – Espasa, 2012. – 998 p.
10. **Ruiz Gurillo L.** Las locuciones en el español actual. —Madrid, Arco Libros, 2001. – 109 p.
11. **Zuluaga A.** Introduccción al estudio de las expresiones fijadas. – Frankfurt a. M., Bern-Cirencester, U. K., 1980. – 278 p.



Сведения
об авторе

Кулиш Александра Олеговна, преподаватель кафедры испанского языка
МГИМО.
E-mail: san4oys@list.ru

ВОЗМОЖНОСТИ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ В 10–11 КЛАССАХ



Аннотация

Статья завершает серию публикаций, посвященных проектированию нормативных (холистических) и критериальных (параметрических) шкал оценивания обученности иностранному языку на старшей ступени общеобразовательной школы. В статье описывается промежуточный контроль на базовом и углубленном уровнях обучения. Кратко обобщены четыре способа организации промежуточного контроля; описана балльно-рейтинговая основа оценивания и предложен ее перевод в традиционную пятибалльную систему; показан пример преобразования нормативной шкалы оценивания в критериальную; разработаны критериальные шкалы оценивания для тех видов деятельности, которые применяются именно в рамках промежуточного контроля.



Abstract

A CRITERIA-BASED ASSESSMENT IN THE FRAMEWORK OF THE MID-TERM EVALUATION OF THE FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN HIGH SCHOOL

The article completes the series of publications devoted to the design of holistic and criteria-based (parametric) scales for assessing foreign language learning at the upper secondary school level. The article deals with the mid-term evaluation at the intermediate and upper-intermediate levels of foreign language teaching. Four ways of organising the mid-term evaluation are briefly summarised; the point-rating system of assessment and its conversion into the traditional five-point system are described; an example of converting a holistic assessment scale into a criteria-based scale is given; criteria-based scales of assessment are developed for those types of activities that are specifically used in the framework of the mid-term evaluation.



Ключевые слова

промежуточный контроль, критериальный контроль, шкалы оценивания, среднее общее образование, базовый и углубленный уровень обучения иностранному языку



Keywords

the mid-term assessment and evaluation, summative assessment, criteria-based assessment scales, secondary education, intermediate and upper-intermediate level of foreign language teaching in high school

Предлагаемая читателю статья завершает цикл работ, посвященных критериям и нормам оценивания обученности иностранному языку (далее – ИЯ) в 10–11 классах на базовом и углубленном уровнях [1; 2]. В третьей статье мы затрагиваем проблему промежуточного (тематического) контроля и оценивания.

Как отмечают Е. Г. Тарева, В. А. Федянина, М. Н. Мизгулина, несмотря на детально разработанную систему оценивания обученности европейским языкам в соответствии с дескрипторными шкалами *CEFR*, необходима адаптация общеевропейского опыта к реалиям российской образовательной системы [10]. Именно поэтому в наших описаниях формата промежуточного контроля мы руководствуемся совокупностью ориентиров: общеевропейскими уровнями владения языком, нормативными требованиями ФГОС и ФРП СОО, реальным опытом, отраженным в учебниках.

Промежуточный контроль (контрольные работы, тесты по окончании темы или раздела и т. п.) на этапе среднего общего образования в большей степени, чем на других этапах, ориентирован на формы итогового контроля (ЕГЭ). Вместе с тем, учитывая, что ЕГЭ по предмету «Иностранный язык» не является обязательным, ориентация исключительно на стандартизированные тесты не представляется верной. Правильнее говорить о вариативных возможностях организации промежуточного контроля. В этом случае учитель совместно с учащимися и/или методическое объединение учителей ИЯ в школе могут принять решение, какой способ проведения промежуточного контроля (или же комбинация нескольких способов) для них наиболее рационален. На *базовом* и *углубленном* уровнях обучения ИЯ к таким способам отнесем следующие:

- организация контроля в соответствии с форматом заданий ЕГЭ (см. спецификацию контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по ИЯ);
- организация контроля на основе расширенной номенклатуры контрольных заданий, предусмотренных в т.ч. для текущего контроля на базовом или углубленном уровне с привлечением параметрических/критериальных шкал оценивания для повышения объективности;
- на *углубленном* уровне обучения иностранному языку контроль может быть реализован в соответствии с модульно-рейтинговой формой организации учебного процесса [6];
- организация контроля с использованием творческих (на *базовом* и *углубленном* уровнях) и учебно-исследовательских (на углубленном уровне) видов работы (например, метода проектов/проектно-исследовательской работы).

Безусловно, возможны смешанные варианты. В данной статье мы рассмотрим преимущественно вторую опцию, которая может объединяться с третьей при использовании предложенных ниже шкал в модульно-рейтинговой системе. В рамках промежуточного контроля на *базовом* уровне нормативные шкалы оценивания, описанные нами в [1], следует преобразовать в параметрические (критериальные). Такие шкалы более сложны, однако их системно-структурный характер не только повышает объективность, но и позволяет подготовить учащихся к международным форматам оценивания и различным олимпиадам [7]. В критериальных шкалах выделяются подлежащие оценке параметры речевого продукта учащегося; каждый параметр оценивается, как правило, от 0 до 2 или 3 баллов в соответствии с критериями, указанными в шкале. В целях сокращения объема шкал в данной статье представим обобщенное руководство по начислению баллов.

- **3 балла:** полное соответствие описанным для данного параметра критериям (допускаются 1–2 незначительные неточности). Безупречная репрезентация описанного умения.
- **2 балла:** имеется некоторое отклонение (например, 3–4 неточности, которые могут быть устранены самим учащимся), которое, однако, не снижает хорошего качества реализации данного параметра. Хорошая выраженность описанного умения.
- **1 балл:** имеются существенные недочеты при реализации данного параметра, умение недостаточно/не полностью выражено.
- **0 баллов:** большое количество ошибок, несоответствие описанным критериям; умение не сформировано.

При получении 0 баллов по параметрам «содержание/решение коммуникативной задачи», «точность», «правильность» вся работа/весь ответ оценивается в 0 баллов. Максимальная итоговая сумма баллов по всем параметрам должна составить 10 (возможны некоторые исключения, например, при сложении баллов за индивидуальную и групповую работу; об этом мы скажем ниже). Перевод баллов в традиционную систему оценивания осуществляется по следующей шкале:

- 8–10 баллов = «отлично».
- 7 баллов = «хорошо».
- 5–6 баллов = «удовлетворительно».
- Менее 5 баллов = «неудовлетворительно».

Приведем в качестве примера преобразование нормативной шкалы оценивания устного ситуативного высказывания (см. [1]) в критериальную.

Табл. 1

**Критериальная
шкала оценивания
умений устного
монологического
высказывания**

Баллы	Критерии
0–3	<i>Содержание и структура:</i> высказывание полностью соответствует теме, коммуникативная задача решена, точно соблюдена композиционная структура (например, при рассуждении: тезис – аргументы – резюме; при рассказе-повествовании: завязка – развитие – кульминация – развязка и проч.)
0–3	<i>Беглость и точность:</i> высказывание в нормальном (естественном) темпе, отсутствие неоправданных пауз, мысль выражена достаточно ясно
0–3	<i>Правильность высказывания:</i> соответствие лексическим, грамматическим, фонетическим нормам; допускаются 1–2 негрубые ошибки, которые исправляются самим учащимся
0–1	<i>Объем высказывания</i> – порядка 15 фраз

По этому же принципу преобразуются другие шкалы. В целом виды деятельности учащегося, подлежащие промежуточному контролю, могут соответствовать описанным нами в [1], однако необходимо сделать несколько уточнений. Например, при контроле диалога смешанного характера желательно предусмотреть предварительную индивидуальную подготовку каждого собеседника на основе ролевой карточки (в отличие от текущего контроля, где рекомендуется совместная подготовка учащихся, см. [1]) и последующую инсценировку диалога без предварительного обсуждения ролей со своим собеседником и без считывания с листа. В рамках письменной речи возможен контроль письменной телекоммуникационной интеракции (например, в форме комментария к записи в блоге), а также креативного письма – авторского письменного высказывания творческого характера, которое оценивается в т. ч. некритериальным способом (через комментарии, рецензии).

Гораздо более широкие возможности для содержания промежуточного контроля открывает *углубленный* уровень обучения, о чем свидетельствует проведенный анализ ФРП СОО, дескрипторов речевой деятельности на уровне

B1+/B2 (CEFR-2020) и действующих учебников (английский и немецкий языки). Распределение баллов критериальных шкал происходит согласно той же процедуре, что была описана выше. Рекомендуем придерживаться следующих норм перевода баллов в традиционную систему оценивания:

- 9–10 баллов = «отлично».
- 8–7 баллов = «хорошо».
- 6 баллов = «удовлетворительно».
- Менее 6 баллов = «неудовлетворительно».

Далее обратимся к шкалам оценивания видов деятельности, которые могут быть добавлены к описанным нами ранее (см. [2]) при организации промежуточного контроля обученности на углубленном уровне. Как и в предыдущих статьях, мы также предлагаем ряд шкал, отражающих новые форматы коммуникации в соответствии с обновленным общеевропейским документом CEFR [11]. Эти виды деятельности мы рассматриваем как перспективные, они отмечены звездочкой (*).

АУДИРОВАНИЕ/АУДИОВИЗУАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ

А) Понимание телепередач, фильмов, видеороликов.

Этот вид аудиовизуального восприятия предусматривает работу преимущественно с записанными видеоматериалами, в том числе с фрагментами художественных фильмов. Контролю и оцениванию подлежат следующие ключевые умения:

- определять основные содержательные моменты видеоматериала, следить за развитием темы и за сменой тем;
- понимать точку зрения/позицию и эмоциональный настрой персонажей видео, в том числе с опорой на визуальную наглядность (манеру речевого и неречевого поведения и т.п.);
- понимать общий контекст показываемых сцен/сюжетов (где, когда, в связи с чем происходит действие и т.п.), в том числе благодаря опоре на видеоряд;
- при однократном предъявлении материала понимать общий смысл четкой стандартной речи;
- при неоднократном предъявлении материала понимать детали, нюансы и подразумеваемые смыслы, распознавать идиомы.

Табл. 2
Оценивание
умений понимания
телепередач,
фильмов,
видеороликов

Длительность видеоматериала может составлять от 3–5 (видеоролики) до 10–12 (фрагменты художественных фильмов) минут.

Оценивание осуществляется через эксплицирование умений в форме ответов учащегося в ходе обсуждения просмотренного материала, устного высказывания или письменного изложения с элементами сочинения.

Баллы	Критерии
0–3	<i>Понимание содержания:</i> учащийся способен понять основные содержательные моменты видеоматериала, следить за развитием темы и за сменой тем в видеоматериале. Если требуется в задании, учащийся способен понять необходимые детали, распознать нюансы смысла
0–3	<i>Понимание контекста:</i> учащийся способен весьма точно распознать, где, когда, в связи с чем происходит показываемый сюжет, в том числе благодаря внимательному наблюдению за видеорядом
0–2	<i>Реакция учащегося:</i> учащийся способен дать оценку просмотренному видеосюжету, развернуто высказать свою точку зрения по затрагиваемым проблемам
0–2	<i>Грамотность высказывания</i> (реакции со стороны учащегося): высказывание учащегося в связи с просмотренным видеосюжетом полностью соответствует лексическим, грамматическим, речевым/стилистическим нормам

Б) Критическая оценка и интерпретация прослушанного/просмотренного аудио-/видеоматериала.

Данный вид аудирования/аудиовизуального восприятия предусматривает актуализацию универсальных умений критического переосмысления услышанного/увиденного. При этом оценивается прежде всего *глубина* понимания, то есть способность понять основные и скрытые смыслы, а также оценить и/или верифицировать услышанные/увиденные сюжеты, утверждения, мнения с помощью сопоставления с другими фактами и мнениями, логического рассуждения, привлечения собственного жизненного опыта, аргументации и проч. Эксплицирование умений данного вида аудирования происходит, как правило, в форме развернутого устного высказывания или письменного сочинения.

Табл. 3

Оценивание умений критической интерпретации прослушанного/просмотренного аудио-/видеоматериала

Баллы	Критерии
0–3	<i>Понимание глубины содержания:</i> учащийся способен понять основные и неявные смыслы в прослушанном или просмотренном материале, следить за развитием темы, логикой развития мысли и аргументацией говорящего. Для более точного и структурного представления о содержании использует вспомогательные приемы: например, письменную фиксацию основных тезисов/аргументов
0–3	<i>Оценка и верификация:</i> учащийся способен верифицировать информацию, полученную из аудио-/видеоматериала, благодаря сопоставлению с информацией из других источников (аудио, видео, текстовых, мультимедийных), собственным жизненным опытом и корректно сделанным (логичным) выводом. На основе результатов верификации учащийся способен оценить ценность/значимость, надежность и убедительность прослушанного/просмотренного
0–2	<i>Содержательность и структурированность оценочного высказывания на основе прослушанного/просмотренного:</i> учащийся логично, последовательно излагает мысли относительно прослушанного/просмотренного, опирается на содержание материала, говорит/пишет убедительно и по существу
0–2	<i>Грамотность оценочного высказывания на основе прослушанного/просмотренного:</i> высказывание учащегося в связи с аудио-/видеоматериалом полностью соответствует лексическим, грамматическим, речевым/стилистическим нормам

ЧТЕНИЕ

А) Досуговое чтение¹.

Этот вид чтения направлен на формирование опыта самостоятельного читателя разножанровой литературы на иностранном языке. Такое чтение возможно по отношению как к художественным, так и к нехудожественным письменным текстам. Это могут быть художественные произведения различных жанров, журнальные и газетные статьи, блоги или биографии, а также другие виды текстов в зависимости от интересов учащегося. К ключевым характеристикам текстов, подходящих для данного вида чтения, отнесем следующие (ср. [11]):

¹ Ср. «Reading as a leisure activity», CEFR-2020.

- объем: от 50 до 100 с. за полугодие (≈3–5 п. л.);
- жанровое разнообразие: от различных типов публицистических, повествовательных текстов до фрагментов современных и классических произведений в различных жанрах;
- наличие иллюстраций;
- темы: от повседневных (хобби, спорт, досуг и др.) и конкретных ситуаций до абстрактных, профессиональных и литературных тем;
- уровень языка: от B1+ до превышения B2 (предполагается активное использование компенсаторных приемов чтения);
- стратегии чтения: от угадывания контекста с опорой на иллюстрации, чтения с большой степенью самостоятельности до критической оценки разнообразных текстов;
- глубина понимания: от понимания в общих чертах до понимания интенций автора, скрытого смысла.

Досуговое чтение непрерывно продолжается в течение четверти/полугодия/учебного года. В [2] был описан вариант текущего неформального

Табл. 4
Оценивание
промежуточных
результатов
досугового чтения*

контроля такого чтения в виде литературного блога. Для обобщающей оценки результатов досугового чтения в течение четверти или полугодия может быть использована приведенная ниже шкала. Предполагается, что при проставлении баллов по данной шкале учитываются текущие результаты учащегося по досуговому чтению в течение всего периода (подробнее о текущем неформальном контроле досугового чтения см. [4]).

Баллы	Критерии
0–2	<i>Выбор произведения:</i> учащийся самостоятельно и осознанно выбирает произведение по интересующей его тематике в рамках интересующего его жанра (художественные, публицистические и др. тексты) и типа (изданное произведение, блог и проч.). Объем и сложность произведения соответствуют требованиям (ок. 3–5 п.л. на полугодие, уровень B1+ / B2+). Дано развернутое обоснование выбора произведения
0–2	<i>Регулярность работы с текстом:</i> учащийся работает с произведением в течение всего промежутка времени (четверть, полугодие), не делая при этом неоправданно длительных перерывов. Промежуточные работы со стороны учащегося (отзывы, мини-рецензии, записи в блоге) появляются каждую неделю / каждые 2 недели. Качество промежуточных работ высокое
0–3	<i>Содержательная насыщенность авторского итогового продукта / авторских промежуточных продуктов учащегося на основе произведения:</i> представлена творческая работа, обладающая высокой степенью самостоятельности; мысль излагается последовательно; работа насыщена авторским восприятием прочитанного, оценки и суждения обоснованы; раскрыты все необходимые аспекты. В случае если работа представляет собой преимущественно пересказ / реферирование прочитанного, по данному пункту (и за всю работу) ставится 0 баллов
0–2	<i>Грамотность авторского итогового продукта / авторских промежуточных продуктов учащегося на основе произведения:</i> текст учащегося полностью соответствует лексическим, грамматическим, речевым / стилистическим нормам
0–1	<i>Объем работы учащегося:</i> полностью соответствует требованиям / изначально запланированному объему работы

² Ср. «Analysis and criticism of creative texts», CEFR-2020.

Б) Чтение с целью анализа и интерпретации художественного текста².

Этот вид чтения включает в себя ряд филологических умений, развиваемых на углубленном уровне обучения иностранному языку в классах с языковой/филологической профилизацией. Анализируются такие аспекты, как значимость событий в романе, рассмотрение похожих тем в разных произведениях и другие связи между произведениями одной эпохи или разных эпох, параллели между событиями произведения и реальной жизни, литературно-художественные способы выражения авторской мысли (включая использование стилистических фигур и приемов), степень художественной условности в произведении, глобальная оценка произведения в целом. Ключевые умения, которые оцениваются при работе по этой шкале:

- распознавать авторский замысел и представлять в сжатой форме квинтэссенцию прочитанного;
- высказывать аргументированное мнение о произведении;
- критически оценивать особенности произведения, включая эффективность использования литературных приемов;
- сравнивать различные произведения.

Если на базовом уровне развитие умений критического чтения сосредоточено преимущественно на описании (а не на оценке), то на углубленном уровне учащийся может анализировать художественные особенности прочитанного, сходства и различия между произведениями, высказывая обоснованное мнение, ссылаясь на мнения других. Наивысшие баллы должны присваиваться тем работам, в которых учащимся удалось распознать и проинтерпретировать стилистические нюансы, раскрыть подтекст и дать критическую оценку тому, как структура, язык и риторические приемы используются в произведении с определенной целью.

Баллы	Критерии
0–3	Понимание глубины содержания: учащийся способен понять основные и глубинные смыслы прочитанного произведения, следить за развитием сюжета, в том числе сложного, состоящего из нескольких линий, точно передавать основные идеи прочитанного в сжатой форме. Учащийся точно определяет роль основных языковых и стилистических средств в раскрытии авторского замысла (их функциональную нагрузку)
0–3	Критическая оценка: учащийся способен дать обоснованную оценку сюжету, языковым и стилистическим особенностям произведения, оценить ценность/ значимость произведения для своей эпохи и для современности
0–2	Сравнительный анализ: учащийся способен сопоставить прочитанное произведение с другими произведениями зарубежной и отечественной литературы по нескольким параметрам (например: эпоха, сюжет, язык, композиция и проч.)
0–2	Содержательность, структурированность и грамотность оценочного высказывания на основе прочитанного: учащийся логично, последовательно излагает мысли относительно прочитанного, опирается на содержание произведения, говорит/ пишет убедительно и по существу; высказывание учащегося полностью соответствует лексическим, грамматическим, речевым/ стилистическим нормам

ГОВОРЕНИЕ, МОНОЛОГ

Контрольные задания на устное монологическое высказывание соотносятся с заданиями, описанными для текущего контроля на углубленном уровне (см. [2]), к которым добавляется шкала оценивания *(видео)подкаста-сообщения*, созданного учащимся. Это задание интегрированного характера, которое может являться частью проектной работы.

Табл. 5

Оценивание умений чтения с целью анализа и интерпретации художественного текста*

Баллы	Критерии
0–1	Представление темы/проблемы: в подкасте обсуждается актуальное событие или актуальная ситуация, интересная для иноязычного/зарубежного зрителя
0–2	Структурирование: наличие всех необходимых частей и их корректное представление: введение (при необходимости, предыстория), основная часть (подробное и разностороннее изложение темы), заключение
0–3	Представление основной части: раскрыты все основные W-questions, использованы объективные методы (опрос очевидцев, представление статистики, представление мнений экспертов и т.п., объективный рассказ автора, отсутствие необоснованных оценок)
0–1	Соотношение текст/контент, звук, видео: количественные и качественные характеристики указанных параметров приближаются к оптимальным, прослушивание комфортно
0–3	Грамотность: в сообщении мало ошибок, и они не препятствуют пониманию содержания. Используются простые и сложные грамматические явления в различных сочетаниях, простые и сложные предложения, лексика соответствует теме сообщения. Высказывание отличается широкий диапазон используемой лексики, включающей клише и устойчивые словосочетания. Демонстрируется умение преодолевать лексические трудности. У учащегося очень хорошее произношение, и он соблюдает правильную интонацию

При незначительной трансформации критериев в области объективности высказывания данную шкалу также можно использовать для оценивания *(видео)подкаста-комментария*.

Табл. 6

Оценивание умений создания (видео)подкаста-сообщения

ГОВОРЕНИЕ, ДИАЛОГ

Как и на этапе текущего контроля, важным объектом контроля остается полилог смешанного характера/мини-дискуссия на основе ролевых карточек и модерация* разговора (см. [2]). Однако выполнение данного задания в рамках промежуточного контроля предусматривает предварительную индивидуальную подготовку каждого собеседника (а также модератора всей дискуссии) на основе ролевой карточки и последующую инсценировку полилога без предварительного обсуждения ролей со своим собеседником и без считывания с листа. Кроме того, на этапе промежуточного контроля диалогической/полилогической речи возможно добавить следующие 3 вида заданий (выполнение которых может быть и результатом проектной работы): *интервью, дебаты, ток-шоу*. Шкалы критериального оценивания для интервью

и дебатов были представлены нами ранее [5, с. 149, с. 155]. Здесь лишь напомним, что в рамках оценивания интервью учитываются такие параметры, как *содержательная корректность вводной и заключительной частей, полнота раскрытия темы, способность к коммуникативному взаимодействию (в т. ч. с точки зрения этикета), соблюдение структурно-содержательных особенностей интервью, относительная правильность и лексическая насыщенность*. Шкала оценивания деловой игры «Дебаты» совмещает параметры оценивания монологической и диалогической речи и критерии собственной шкалы оценивания спикеров данной игры: *содержание, стиль, стратегия* [8], – к которым добавляются языковая правильность, богатство речи и продолжительность выступления.

Проведение *ток-шоу* является результатом совместной деятельности целой группы учащихся, поэтому мы вводим дополнительные групповые баллы: с их помощью оценивается работа всей группы по подготовке и проведению шоу, и эти баллы добавляются каждому из участников. Итоговый балл (максимум 20) переводится в 5-бальную систему пропорционально шкале перевода баллов, приведенной нами выше. Таким образом мы получаем следующую шкалу оценивания.

Табл. 7

Оценивание участия в ток-шоу

Баллы	Критерии
Групповой результат	
0–3	<i>Содержание ток-шоу:</i> полностью соответствует заявленной теме, шоу интересно и увлекательно для зрителя/слушателя
0–3	<i>Взаимодействие участников:</i> имеет живой, развивающий характер; участники постоянно стимулируют общение друг с другом, при этом оно происходит в соответствии с коммуникативной структурой ток-шоу (которая отчетливо прослеживается)
0–2	<i>Приемы удержания внимания слушателя/зрителя:</i> в шоу присутствуют экстралингвистические приемы удержания внимания (например, музыкальное сопровождение, удачная работа оператора и проч.)
0–2	<i>Организация ток-шоу:</i> присутствуют творческие элементы в организации (например, оформление класса-«студии», приглашение гостей и проч.)
Индивидуальный результат	
0–2	<i>Этическая сторона выступления:</i> выступление отличается высокой культурой, нарушения отсутствуют
0–3	<i>Стратегия и точность выступления:</i> выступающий правильно устанавливает логические связи в своей речи и между выступлениями. Индивидуальная коммуникативная линия прослеживается очень четко, свои коммуникативные намерения выступающий излагает структурно и ясно
0–3	<i>Языковая сторона выступления:</i> в ответе почти нет ошибок, а если они встречаются, выступающий исправляет их сам. Используются простые и сложные грамматические формы, простые и сложные предложения. Диапазон используемой лексики широк, речь отличается стилистическим богатством, используются риторические обороты, яркие образы
0–1	<i>Произносительная сторона:</i> у собеседников хорошее произношение, они соблюдают правильную интонацию. Речь понятна носителю языка. Встречаются незначительные ошибки, которые не препятствуют пониманию высказывания
0–1	<i>Продолжительность выступления:</i> выступление соответствует отведенному ему времени

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ

Контрольные задания в области письменной речи и письменного перевода соотносятся с заданиями, описанными для текущего контроля на углубленном уровне [2]. К ним возможно добавить задания по подготовке следующих письменных работ: *эссе, статьи-сообщения, рецензии* (порядка 250 слов). Эссе оценивается по критериям, предложенным в спецификации ЕГЭ, либо с использованием критериев оценивания публицистического эссе-рассуждения, которые были предложены нами ранее [5, с. 152]. Обратимся к статье и рецензии.

А) Статья-сообщение.

При написании публицистической статьи в жанре (новостного) сообщения (*a news article*) следует руководствоваться определенными требованиями к структуре и содержанию этого вида письменного высказывания. Основные требования были описаны нами в [3] и представлены в форме памятки для учащихся ниже.

- Описываемое событие или положение вещей представляется *абсолютно объективно*.
- Структура сообщения соответствует принципу обратной пирамиды (от наиболее существенной информации к деталям).
- Первое предложение сообщения передает сущность всего его содержания.
- В сообщении должны содержаться ответы на так называемые *W-questions*:
Who? For example, Anton Müller
Where? For example, in Hamburg
When? For example, at 3 pm
What? For example, a car accident
How? For example, due to black ice
Why? For example, due to inattention
 Иногда добавляется еще один:
What consequences? For example, a broken leg

Табл. 8

**Шкала оценивания
умений написания
статьи-сообщения**

Баллы	Критерии
0–1	<i>Оформление заглавия:</i> заглавие краткое, но информативное. Есть указание на главную тему/проблему сообщения
0–3	<i>Структурирование статьи и соответствие теме:</i> сообщение полностью соответствует нормам (содержатся ответы на так называемые <i>W-questions</i> ; структура текста выполнена в соответствии с принципом обратной пирамиды). Содержание сообщения полностью раскрывает заявленную тему
0–3	<i>Стиль и связность высказывания:</i> описываемое событие или положение вещей представлено абсолютно объективно, отсутствует оценочность или выражение мнений, отношений, субъективных взглядов. Мысль выражена достаточно ясно, связность обеспечена необходимыми речевыми клише, определяющими последовательность развития описываемых событий
0–3	<i>Правильность и объем высказывания:</i> используемая лексика соответствует теме сообщения. Работу отличает широкий диапазон используемой лексики, включающий клише и устойчивые словосочетания. Возможно наличие негрубых ошибок в сочетании используемых слов. В сообщении мало грамматических ошибок, и они не препятствуют пониманию содержания. Используются простые и сложные грамматические структуры, адекватные грамматические формы, простые и сложные предложения. Объем сообщения — порядка 200 слов

Б) Рецензия.

Рецензия представляет собой критический отзыв, основанный на анализе рецензируемого произведения (литературного сочинения, кинофильма, спектакля и т.д.), написанный в соответствии с правилами жанра.

На углубленном уровне обучения иностранному языку в 10–11 классах возможна подготовка следующих видов рецензий:

- литературные — анализ художественных произведений;
- театральные — рецензии на спектакли;
- музыкальные — обзоры песен, видеоклипов, альбомов различных жанров и исполнителей;
- киорецензии — обзоры кинофильмов.

Табл. 9

**Шкала оценивания
умений написания
рецензии**

Баллы	Критерии
0–1	<i>Оформление заглавия:</i> в заголовок «встроено» заглавие (или его элементы) рецензируемого текста, при этом заглавие рецензии сформулировано проблемно и вызывает у читателя любопытство. В заглавии использованы метафоры, игра слов

Баллы	Критерии
0–3	Структурирование рецензии и соответствие теме: текст полностью соответствует композиционным нормам жанра рецензии. Присутствуют заглавие, общее описание, передача содержания, общая оценка, подробный анализ (в т. ч. преимуществ и недостатков) произведения, выводы. Содержание рецензии полностью раскрывает заявленную тему. • Общее описание: название произведения, имя создателя или имена основных создателей (в случае кино — режиссера, исполнителей главных ролей). Если речь о книге, можно упомянуть издательство и другие характеристики издания, для музыкального альбома — лейбл. Захватывающее внимание начало рецензии, способное сразу вызвать читательский интерес. • Основная идея/краткое содержание: основная суть исследуемого произведения, краткое содержание (не более двух-трех предложений), актуальность темы произведения. • Критический анализ: оценка рецензируемого материала; насколько он соответствует требованиям, которые предъявляются исследуемому жанру. Присутствуют оценочные суждения рецензента, которые проиллюстрированы конкретными примерами из произведения. Приведено описание преимуществ и недостатков произведения. Дана аргументация своей точки зрения. • Выводы: кого может заинтересовать это произведение и что о нем нужно знать. Рекомендует ли рецензент это произведение
0–3	Стиль и связность высказывания: автор обоснованно высказывает оценочные суждения, мнения, отношение, взгляды. Мысль выражена достаточно ясно, связность обеспечена необходимыми речевыми клише, определяющими переходы между структурными частями рецензии
0–3	Правильность и объем высказывания: используемая лексика соответствует теме рецензии. Работу отличает широкий диапазон используемой лексики, включающий клише и устойчивые словосочетания. Возможно наличие негрубых ошибок в сочетании используемых слов. В рецензии мало грамматических ошибок, и они не препятствуют пониманию содержания. Используются простые и сложные грамматические структуры, адекватные грамматические формы, простые и сложные предложения. Объем рецензии — порядка 250 слов

КОМПЛЕКСНЫЕ ВИДЫ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Помимо отдельных видов речевой деятельности, при промежуточном контроле могут оцениваться так называемые комплексные (интегративные) виды коммуникативной деятельности, которые используются преимущественно для представления и обсуждения результатов проектной работы. Такие виды деятельности соответствуют разработанному профессором В. Халлетом комплексным компетентностно-ориентированным заданиям [12]. Мы выделяем *устное выступление с презентацией перед аудиторией* (где совмещаются практически все виды речевой деятельности, включая взаимодействие с аудиторией) и *письменное развернутое представление результатов выполненной проектной работы*, где, помимо традиционной письменной речи, используются умения создавать инфографику, интерактивные материалы и т. п. За основу шкал критериального оценивания названных видов деятельности могут быть взяты многофакторные балльно-рейтинговые шкалы, разработанные и представленные нами в [9, с. 40–42]. Каждая из комплексных шкал учитывает порядка 10 параметров коммуникативного продукта учащегося. Там же представлены рекомендации по переводу полученных результатов в пятибалльную систему. Эти шкалы могут быть несколько уточнены в зависимости от специфики комплексного компетентностно-ориентированного задания, предложенного учителем.

Подведем итоги. В наших трех статьях мы предприняли попытку описать систему нормативно-критериального контроля и оценивания обученности ИЯ на старшей ступени общеобразовательной школы. Напомним читателю, что статьи подготовлены в рамках проекта Института стратегии развития образования «Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык»: методические рекомендации». В издаваемом методическом пособии, которое должно появиться в конце этого года, будет представлено более подробное описание, включающее примеры заданий на английском и немецком языках, рекомендации по оцениванию проектной деятельности и проч.



Литература

1. Колесников А. А. Критерии и нормы оценивания в рамках текущего контроля обучения иностранному языку в 10–11 классах на базовом уровне // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 5. – С. 12–22.
2. Колесников А. А. Критерии и нормы оценивания в рамках текущего контроля результатов обучения иностранному языку в 10–11 классах на углубленном уровне // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 6. – С. 68–78.
3. Колесников А. А. Как обучать созданию публицистических текстов в X – XI классах филологического профиля (Немецкий язык) // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 50–60. – EDN KFPSLF.
4. Колесников А. А. Как организовать работу студентов с иноязычным литературным произведением на основе сервисов Веб 2.0: от теории к практике // Иностр. языки в высшей школе. – 2017. – № 1 (40). – С. 41–49. – EDN ZDQOYR.
5. Колесников А. А. Профессионально-ориентированные элективные курсы на иностранном языке для филологического профиля: научные основы, пример разработки, специфика внедрения в практику. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, 2011. – 212 с. – ISBN 978-5-88006-703-9. – EDN REGJVR.
6. Модульно-рейтинговая форма реализации профильного обучения иностранному языку в старших классах / М. З. Биболева, Н. П. Грачева, Н. Н. Трубанева, В. В. Копылова // Иностр. языки в школе. – 2006. – № 8. – С. 2–13. – EDN JXAVQR.
7. Савинская А. В. Критерии оценивания продуктивных видов речевой деятельности (на примере олимпиады по японскому языку, проводимой в рамках олимпиады «Учитель школы будущего») // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 74–82. – EDN UBERTV.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.]: Т. 1. – Москва: Можайский полиграфкомбинат, 2006. – 816 с. – ISBN 5-87953-211-9. – EDN QVDTMD.
9. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык»: методические рекомендации / А. А. Колесников, К. А. Габеева, А. В. Конобеев. – Москва: Институт стратегии развития образования, 2023. – 56 с. – ISBN 978-5-605-05551-8. – EDN KWFLAR.
10. Тарева Е. Г. Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады / Е. Г. Тарева, В. А. Федянина, М. Н. Мизгулина // Язык и культура. – 2023. – № 61. – С. 306–323. – DOI 10.17223/19996195/61/17. – EDN OXSCBE.
11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. – URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 14.06.2024).
12. Hallet W. Die komplexe Kompetenzaufgabe // Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. – 2013. – 47, 124. – Pp. 2–9.

Колесников Андрей Александрович, доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры германистики и лингводидактики Московского городского педагогического университета.

E-mail: kolesnikov@mgpu.ru

Сведения
об авторе

НАВЫКИ XXI ВЕКА: РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Одной из важных задач дошкольного образования является формирование у детей навыков, востребованных в современном быстро развивающемся обществе. Статья раскрывает психолого-педагогический и методический потенциал занятий по иностранному языку в развитии эмоционального интеллекта дошкольников. В работе уточнено определение и выделены этапы развития эмоционального интеллекта у дошкольников на занятиях по иностранному языку, а также представлены практические задания и упражнения для каждого из этапов. Проанализирован опыт работы, направленной на последовательное развитие эмоционального интеллекта у дошкольников на занятиях по английскому языку, и оценивания ее результатов, сделаны выводы о необходимости интеграции соответствующих программ обучения в образовательный и воспитательный процесс, направленный на формирование навыков XXI века, начиная с этапа дошкольного образования.



Abstract

XXI CENTURY SKILLS: BRINGING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRE-SCHOOL ENGLISH CLASSROOM

The article discusses issues related to the psychological, pedagogical and methodological prospects of pre-school foreign language classes in the development of emotional intelligence, as one of the basic XXI century skills for children to acquire. The work clarifies the definition of the concept 'emotional intelligence of a preschooler', identifies and presents the stages of development of emotional intelligence while teaching a foreign language to preschoolers, and describes a number of functional tasks and activities corresponding to each stage. The conclusions based on the results of observation and evaluation of emotional intelligence development in preschool education allow us to state the need to integrate appropriate educational programs aimed at the development of 21st century skills into preschool curriculum.



Ключевые слова

навыки XXI века, эмоциональный интеллект, дошкольное образование, эмоции, иностранный язык



Keywords

XXI century skills, emotional intelligence, preschool education, emotions, foreign language

Актуальной проблемой XXI века — века информационных технологий — остается формирование навыков и умений, необходимых для жизни в информационном обществе. Чтобы преуспеть, человеку уже недостаточно накапливать знания и воспроизводить их по определенному алгоритму: сегодня востребованными

оказываются так называемые гибкие навыки, которые, как следует из их названия, позволяют быстро адаптироваться к изменениям в мире и быть успешным. Среди относительно новых гибких навыков современного человека называют развитые критическое мышление и креативность, цифровую и медиаграмотность, инициативность, способность ставить цели и достигать их и проч. [11]. В настоящее время все современное образование сосредоточено на формировании гибких навыков у детей и взрослых на разных этапах обучения.

В данной статье мы рассмотрим, как это устроено на начальном этапе — дошкольной ступени. Правительство нашей страны уделяет большое внимание развитию дошкольного образования и ставит задачу сделать его стопроцентно доступным для детей в возрасте от трех месяцев до семи лет [8]. Речь идет о важности данного этапа образования для формирования личности ребенка, что отражено в требованиях к содержанию обучения, сформулированных на государственном уровне. В федеральной образовательной программе дошкольного образования, в частности — в содержании образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», указано: на данном этапе образования «особое внимание уделяется формированию представлений ребенка о себе, окружающих людях, развитию эмоционального интеллекта, освоению навыков культуры общения и поведения, формированию опыта социального взаимодействия» [8].

Важность развития у детей гибких навыков, в частности — эмоционального интеллекта (далее ЭИ), подтверждает и доктор биологических наук, доктор филологических наук, член-корреспондент РАН Т. В. Черниговская [9]. В своих многочисленных лекциях на тему обучения и воспитания детей вопрос о необходимости специального обучения и формирования эмоционального интеллекта у детей она поднимает как один из самых важных [9].

Понятие ЭИ связывают с исследованием П. Сэловея и Дж. Мэйера, которое было опубликовано в 1990 году в виде книги под названием «Эмоциональный интеллект» [10]. Ученые определяют ЭИ как способность: 1) понимать свои чувства и эмоции, 2) распознавать чувства и эмоции других людей, 3) использовать эти знания при принятии решений и действиях. Несмотря на то что интерес к теме ЭИ привел к всплеску исследований в этой области, в том числе и в нашей стране, мы считаем необходимым пользоваться этим базовым определением при трактовке понятия ЭИ в образовании детей в силу его универсальности. Это важно и для понимания работ отечественных ученых, которые связывают ЭИ с особенностями формирования психоэмоциональной сферы детей дошкольного возраста [6; 7].

Так, В. О. Ленкина, А. А. Огир и др. выделяют следующие особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста:

- освоение социальных форм выражения чувств;
- понимание эмоций и их соотношение со словом и поведением;
- формирование эмоционального предвосхищения;
- развитие высших чувств (нравственные, интеллектуальные, эстетические и проч.);
- совершенствование чувств и эмоций (чувства становятся осознанными, обобщенными, произвольными и проч.).

Таким образом, под эмоциональным интеллектом дошкольника мы понимаем *способности и умения*:

- называть эмоции, понимать их значение и соотносить с соответствующим поведением;
- уметь предвосхищать свои эмоции и эмоции других людей;

- проявлять эмоции в ситуациях общения со сверстниками и взрослыми людьми;
- реагировать действием или словом в ситуациях общения (как в учебных смоделированных, так и в реальных жизненных ситуациях).

Существует много способов формирования и развития ЭИ у дошкольников [4]. На наш взгляд, большим потенциалом в этом отношении обладает изучение иностранного языка. Среди необходимых предпосылок, свидетельствующих о целой палитре возможностей для развития ЭИ у дошкольников, которые дают именно занятия иностранным языком, можно выделить следующие:

- к трем-четырем годам дошкольники, как правило, хорошо говорят на родном языке и могут высказываться о том, что они чувствуют;
- занятия иностранным языком проводятся в форме игры (ведущего вида деятельности дошкольников) — тем самым создаются условия для безопасного переживания детьми различных эмоций;
- занятия иностранным языком неизбежно погружают ребят в новый социокультурный контекст и способны значительно пополнить их словарный запас и расширить кругозор.

Опираясь на это, мы считаем, что дошкольное иноязычное обучение способно внести значимый вклад в целенаправленный процесс формирования и развития способностей и умений регулирования эмоций в период становления личности в дошкольный период. Следует отметить, что работа по развитию эмоционального интеллекта должна иметь комплексный характер [2]. Элементы такой работы необходимо включать в каждый урок. И если основы развития ЭИ так или иначе присутствуют на каждом уроке при работе с дошкольниками в ходе выполнения очень хорошо знакомых учителям упражнений, то последующие этапы работы требуют от преподавателя большей осознанности и вовлеченности [5].

Мы выделяем три этапа формирования эмоционального интеллекта у дошкольников на занятиях по иностранному языку: ознакомительный, сравнительный и исполнительный.

На начальном, *ознакомительном этапе* нужно научить дошкольников называть шесть базовых эмоций (радость, злость, отвращение, страх, грусть, удивление) и понимать их значение, идентифицировать их и соотносить с соответствующим поведением. В связи с этим работа на занятии первоначально строится так же, как и при введении новой лексики в дошкольной группе. Сначала проводим семантизацию новых лексических единиц при помощи визуальных опор, затем отрабатываем материал, переходя от узнавания и соотнесения звуковой формы слова с соответствующей картинкой к правильному использованию структуры с соответствующей эмоцией в учебно-речевой ситуации. Главными приемами обучения являются разнообразные игры с флеш-картами и техники нейролингвистического программирования — *TPR (Total Physical Response)*.

Приведем несколько примеров практического применения таких игр. Часть из них направлена на устойчивое заучивание и запоминание (*drilling*), в то время как другая требует от маленьких учеников понимания звучащей речи и ответов на вопросы учителя. Использование данных упражнений с набором флеш-карт, обозначающих эмоции, позволяет одновременно формировать языковые навыки и учиться называть и различать базовые эмоциональные состояния людей и других живых существ.

1. Упражнение «STOP!»

Цель упражнения: формировать умение соотносить звуковой и визуальный образ слова.

Ход упражнения: учитель показывает карты одну за одной. Ученикам нужно сказать «STOP!», когда они видят загаданную.

2. Упражнение «PASS THE CARD!»

Цель упражнения: тренировать правильное произношение новых лексических единиц и их запоминание.

Ход упражнения: ученики стоят друг за другом, учитель показывает карточку с эмоцией первому ученику, называет эмоцию и передает ему карточку. Задача детей — повторить действия учителя: показать карточку следующему ученику, правильно озвучить слово и передать карточку дальше. Чтобы разнообразить упражнение и сделать его более увлекательным, способ передачи карточек можно менять и передавать их по-разному: например, под левой ногой или над головой.

3. Упражнение «HOLD UP!»

Цель упражнения: тренировать узнавание на слух новых лексических единиц в связной речи.

Ход упражнения: учитель раздает обучающимся разные карточки с уже знакомыми словами и начинает читать историю (либо включает запись). Обучающиеся должны поднимать карточки, когда слышат «свое» слово.

4. Упражнение «TURN OVER!»

Цель упражнения: тренировать узнавание, запоминание и воспроизведение новых лексических единиц по отдельности.

Ход упражнения: учитель размещает на доске карточки с уже знакомыми словами для повторения. Вариант 1: учитель переворачивает рубашкой вверх то одну, то другую карточку. Ребята должны назвать все слова, включая открытые. Вариант 2: учитель переворачивает рубашкой вверх первую карточку, и ученики должны озвучить все лексические единицы, включая ту, что закрыта. Затем учитель переворачивает следующую карточку, и ученики снова повторяют все слова. Так постепенно, друг за другом, закрываются все флеш-карты, и ученики по памяти воспроизводят все слова. Данная активность обычно вызывает огромный эмоциональный отклик у детей.

5. Упражнение «QUICK FLASH»

Цель упражнения: тренировать узнавание, запоминание и воспроизведение новых лексических единиц по отдельности на скорость.

Ход упражнения: учитель перемешивает карточки и показывает их обучающимся в быстром темпе. Ребята должны немедленно отреагировать и правильно назвать, что изображено на карточке.

6. Упражнение «ONE BY ONE»

Цель упражнения: тренировать воспроизведение новых лексических единиц и наблюдательность, умение работать в команде.

Ход упражнения: учитель размещает карточки на доске/столе/полу в ряд. Ученики должны назвать все слова в той последовательности, в которой разложены карточки: от начала до конца линейки слов. Каждый раз только один ученик может озвучить следующее слово. Если одновременно начинают говорить двое или больше учеников, игра начинается сначала. Называть карточки в той последовательности, в которой стоят ученики, запрещено. Как-либо предварительно договариваться об очередности называния карточек тоже нельзя. Ученикам важно наблюдать друг за другом и, убедившись, что никто другой не планирует высказаться, произнести слово.

7. Упражнение «YES/NO JUMP»

Цель упражнения: формировать представление о том, что полезно, а что нет, что хорошо или плохо и проч.; тренировать воспроизведение новых лексических единиц и наблюдательность.

Ход упражнения: учитель делит доску на две части и на одной стороне пишет «YES», а на другой — «NO». Он показывает карточки с изучаемым материалом. Обучающиеся должны назвать слово или действие и определиться с отношением карточки к той или иной категории, прыгнув в нужную сторону.

8. Упражнение «CLEVER PARROTS»

Цель упражнения: формировать представление о том, что полезно, а что нет, что хорошо или плохо и проч.; тренировать воспроизведение новых лексических единиц и наблюдательность.

Ход упражнения: учитель показывает обучающимся карточки со словами, действиями или ситуациями, называет их. При этом педагог время от времени делает ошибки — как лексического плана, так и смыслового. Задача ребят — повторить фразу учителя, если она правильная, или промолчать, если она содержит ошибку.

9. Упражнение «QUESTION CHALLENGE»

Цель упражнения: формировать представление о том, что полезно, а что нет, что хорошо или плохо и проч.; тренировать воспроизведение новых лексических единиц и наблюдательность.

Ход упражнения: учитель делит ребят на две команды. Задача ребят — правильно ответить на вопрос учителя и сделать это первыми. По одному представителю команд подходят к столу, на котором стоит звонок. Учитель показывает карточку с той или иной эмоцией и задает вопрос. Если ребенок знает ответ, ему нужно первым нажать на звонок на столе у учителя, а затем дать правильный ответ. Если ребенок отвечает правильно, команда получает балл.

10. Упражнение «LINE BY LINE»

Цель упражнения: при помощи жестов связать название чувств и эмоций с их значением.

Ход упражнения: учитель разучивает с детьми простые стихи про чувства и эмоции по одной строчке с многократным проговариванием, сопровождая свою деятельность жестами.

*Sometimes I am happy,
Sometimes I am sad,
Some days I feel good,
Others I feel bad.
Sometimes I get excited,
Sometimes I don't,
Some days I want to dance,
Other days I don't.*

Освоив названия базовых эмоций, переходим ко второму — *сравнительному этапу* развития ЭИ на занятиях по иностранному языку. На этом этапе мы формируем понимание своих и чужих эмоций, учимся сравнивать эмоции и то, как по-разному можно реагировать на одну и ту же ситуацию [1]. Приведем пример упражнения, которое можно использовать как базовое для начала и окончания занятия. Это «Мой дневник эмоций» (*Emotion Weather Chart*), который заполняется по аналогии с дневником наблюдений за погодой. В ходе регулярного выполнения этого задания обучающиеся учатся сравнивать свое настроение с погодными явлениями и их проявлениями. Кроме того, эта отличная техника «заземления» (*grounding technique*), которая позволяет детям успокоиться, расслабиться, сфокусироваться на том, что происходит

здесь и сейчас, продуктивно воспринимать и усваивать что-то новое, ощущая себя в безопасности. Многочисленные видео и песни, в открытом доступе размещенные на посвященных детям интернет-каналах, также помогут учителю на этом этапе. При обучении важно использовать материалы, демонстрирующие проявления разных, в том числе и негативных эмоций; важно демонстрировать, что люди могут ощущать, когда испытывают ту или иную эмоцию [12]. Интересными представляются нам задания, обучающие детей распознавать эмоции по звукам [12]; то же самое можно делать на уроке, играя в «Угадайку» с использованием мимики и жестов, ситуаций, музыки и т.д.

На третьем, *исполнительном этапе* формирования ЭИ у дошкольников на занятиях по иностранному языку необходимо осуществить переход от «Я знаю и различаю эмоции» к «Я поступаю, я делаю». Этой цели будут способствовать следующие виды заданий и упражнений:

1. Упражнение «SAY / ANSWER A COMPLIMENT»

Цель упражнения: при помощи изученной структуры сделать или ответить на комплимент учителя или друга.

Ход упражнения: дошкольники могут использовать такие базовые структуры, как «*You look good today*», «*I like your T-shirt / your smile*», «*You can draw / dance very well*», «*You're wearing nice shoes*», «*You've got a cool sweater*», а также простые ответы «*Thank you! / Thanks. You too*».

2. Упражнение «GRATITUDE»

Цель упражнения: научить детей быть благодарными родителям, воспитателям, другим сотрудникам детского сада, бабушкам и дедушкам, одноклассникам за то, что они учат их чему-то новому, помогают в разных видах деятельности.

Ход упражнения: учитель предлагает проиграть различные ситуации с использованием структур «*Thank you! Thank you very much! Thanks a bunch! – Welcome! You are welcome! I am happy to help!*».

3. Упражнение «CHEER UP!»

Цель упражнения: научить детей распознавать чувства другого ребенка, сопереживать им и поддерживать товарища.

Ход упражнения: учитель моделирует различные типовые ситуации межличностного общения детей и учит их реагировать с помощью изученных структур («*How are you?*», «*What's up?*», «*What's wrong?*»), использовать фразы поддержки «*It's okay*», «*You can do it!*», «*Cheer up!*», «*You'll be fine!*», «*You're a good friend!*», «*You're smart!*», «*You're great!*», «*Don't give up*» и т.д.

Известно, что формат обучения во многом определяется учебным пособием. Важно выбирать такие учебники, авторы которых предлагают упражнения на формирование ЭИ. При изучении таких тем, как «*Make friends*», «*Be kind*», «*Look after pets*», «*Love nature*», «*Work in teams*» и т.д., формирование ЭИ проходит целенаправленно, органично и комплексно. Учителю остается лишь адаптировать материалы под нужды своих учеников, сделать их более личностно-ориентированными.

Представленный нами поэтапный комплексный путь формирования ЭИ у дошкольников на занятиях по иностранному языку подразумевает необходимость постоянного мониторинга и оценки результатов – в том числе промежуточных. Необходимо отслеживать эффективность развития ЭИ на каждом из этапов, вносить изменения в содержание занятий, пробовать разные психолого-педагогические инструменты и адаптировать их к специфике предметной области «Иностранный язык». Оценить степень сформированности ЭИ у дошкольников представляется возможным благодаря рефлексии и формам

коммуникативно-ориентированного оценивания, которые соответствуют возрастным особенностям обучающихся.

Как показал наш опыт, при условии постоянного повторения таких базовых речевых структур, как «*I like...*», «*I don't like...*», «*I feel...*» и проч., в ходе занятий и использования ситуаций-моделей, нацеленных на развитие ЭИ на уроке, дошкольники успешно используют изученные речевые структуры в соответствующих ситуациях межличностного общения и начинают более осознанно относиться как к своим эмоциям и чувствам, так и к переживаниям окружающих. На основании всего вышеизложенного считаем возможным сделать вывод о необходимости интеграции соответствующих программ обучения в образовательный и воспитательный процесс, направленный на формирование у дошкольников одного из главных навыков XXI века – эмоционального интеллекта.



Литература

1. Готтман Д., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка: практическое руководство для родителей / пер. с англ. Г. Федотовой. – 7-е изд., перераб., исп. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 296 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ, 2008. – 480 с.
3. Дошкольное образование // Минпросвещения России. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/preschool_education (дата обращения: 15.02.2024).
4. Злобина А. Н. Значимость идей Л. С. Выготского для начального иноязычного образования // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 9. – С. 83–87.
5. Кожухарева И. Ю. Игры и игровые задания на уроках английского языка с младшими школьниками // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 6. – С. 86–91.
6. Константинова О. М. Процесс иноязычного образования (на примере английского языка) как средство формирования эмоционального интеллекта учащихся // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – 2019. – № 38 (57). – С. 62–71. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41413732> (дата обращения: 15.02.2024).
7. Ленкина В. О., Огир А. А., Вартанян О. В., Борохович Л. Ю. Способы развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2017. – № 13. – С. 569–571. – URL: <https://moluch.ru/archive/147/40819/> (дата обращения: 15.02.2024).
8. Методические рекомендации по планированию и реализации образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций в соответствии с федеральной образовательной программой дошкольного образования. – Минпросвещения России. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/da4bf512fdb1255d149119afbc465b91/> (дата обращения: 15.02.2024).
9. Эксперт считает, что детей и подростков можно обучить эмоциональному интеллекту // ТАСС. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/8681421> (дата обращения: 15.02.2024).
10. Salovey, P., Mayer, J. D. Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality. – 1990. – № 9 (3). – P. 185–211.
11. Trilling, B., Fadel, C. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. – San Francisco; CA: John Wiley & Sons, 2009. – 243 p.
12. Feelings. Word Power. Детские песни от PINKFONG. – URL: <https://youtu.be/a1NIWCr0R-k> (дата обращения: 15.02.2024).

Маняйкина Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, сотрудник Специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) УрФУ.

E-mail: manyaykina@mail.ru

Надточева Елена Сергеевна, канд. пед. наук, президент Уральской ассоциации преподавателей английского языка г. Екатеринбурга.

E-mail: elenanadtocheva@yandex.ru



Сведения об авторах

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЙ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИИ РАЗВЕРТЫВАНИЯ СЮЖЕТНЫХ ЛИНИЙ



Аннотация

В данной статье раскрываются образовательные возможности интеграции дисциплин «Иностранный язык (английский)» и «Литература родного языка» в формате проведения ряда внеурочных занятий по данным предметам. Описывается процедура внедрения стратегии развертывания сюжетных линий в организацию внеклассного мероприятия на иностранном языке, цель которого – совершенствование коммуникативной компетенции обучающихся. В статье представлены этапы обучения развертыванию сюжетных линий, рассматриваются способы реализации междисциплинарного подхода в рамках выбранной стратегии, обосновывается целесообразность ее использования при обучении устной иноязычной речи на внеурочных занятиях по иностранным языкам.



Abstract

ORGANIZATION OF INTERDISCIPLINARY EXTRACURRICULAR ACTIVITIES BASED ON THE USE OF STORYLINE DEVELOPMENT STRATEGY

This article reveals the educational opportunities for integrating the disciplines 'Foreign Language (English)' and 'Literature of the Native Language' in the form of conducting a number of extracurricular activities in these subjects. An attempt is made to introduce a strategy for developing storylines into the organization of an extracurricular event in a foreign language, the purpose of which was to improve students' communicative competence. The stages of training in the development of storylines are considered when organizing extracurricular activities in foreign languages. The article deals with the ways of the interdisciplinary approach implementation within the framework of the chosen strategy and justifies its effectiveness in teaching foreign language speaking.



Ключевые слова

образовательные стратегии, внеурочное занятие, междисциплинарность, сюжетные линии, активное обучение, коммуникативный опыт обучения, смысловая целостность, проблемность, сотрудничество



Keywords

educational strategies, extracurricular class, interdisciplinary integration, storyline, active learning, communicative learning experience, semantic integrity, problematic approach, cooperation

Сложная политико-идеологическая ситуация и связанная с ней нестабильность современного общества диктуют необходимость внесения существенных поправок в российское образование. Они включают прежде всего изменение ценностно-смысловой основы образования. Предполагается также усиление акцента на совершенствование мотивационной, эмоциональной, когнитивной сфер учащихся, расширение их социального опыта, знаний о социальной реальности. Одним из важнейших средств совершенствования образовательного процесса в школе, обеспечивающего его смысловую целостность, является установление и упрочение межпредметных связей.

В отечественной и зарубежной научной литературе подробно рассмотрены различные аспекты интегрированного обучения иностранным языкам и воспитания школьников в условиях междисциплинарности (В. Н. Максимова [5]; Р. П. Мильруд [6]; Э. М. Мирский [7]; П. В. Сысоев [8]; D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh [10] и др.). Однако проблема использования эффективных образовательных стратегий для обучения старших школьников иноязычному общению в рамках реализации междисциплинарного подхода требует дополнительного изучения. В связи с этим предметом проведенного нами исследования явилась методика использования на внеурочных занятиях стратегии развертывания сюжетных линий для совершенствования умения иноязычного общения у старших школьников.

В ходе исследования была сделана попытка использовать междисциплинарный подход к организации внеурочных занятий по иностранному языку в старших классах.

В условиях изменяющегося социального контекста старшеклассники должны быть готовы к проектированию образовательных и жизненных траекторий, прогнозируя и учитывая возможные риски. Поэтому необходима такая стратегия обучения, которая могла бы их к этому подготовить с учетом ориентации не только на достижение практических результатов, но и формирование ценностно-смысловых ориентиров.

В ходе исследования мы предположили, что для реализации данной цели действенной для обучения старшеклассников может быть стратегия развертывания сюжетных линий, выступающая как способ реализации известных сценариев жизненных ситуаций и историй, их видоизменения или развития при осуществлении поиска новых решений поставленных проблемных вопросов. Стратегия развертывания сюжетов позволяет погружать участников образовательного процесса в ситуации принятия обоснованного выбора в разных сферах жизни, чтобы развивать интуицию через предвосхищение событий услышанных или прочитанных историй.

Под *сюжетом*, вслед за М. М. Бахтиным, мы будем понимать последовательность событий, которые управляют повествованием через раскрытие основного содержания произведения и его логической структуры. Сюжеты помогают разобраться в происходящем, лучше понять ситуацию и выработать собственное отношение к ней.

Под *сюжетными линиями* понимается последовательная цепочка событий и/или действий персонажей, развивающихся внутри произведения и создающих его структуру [2]. Сюжет является общим смыслом и идеей произведения.

В учебной ситуации сюжетные линии могут использоваться по-разному в зависимости от поставленной цели занятия. Включение данной стратегии в учебный процесс учит старшеклассников работать со смыслами, неразрывно связанными с сознанием человека и влияющими на восприятие и анализ информации, а также на принятие решений и их обоснование.

При разработке системы внеурочных занятий нами были определены следующие задачи:

- совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников;
- развитие их мотивационной и когнитивной сфер;
- создание условий для совершенствования умения добывать и систематизировать информацию, размышлять, открывать новое;
- создание условий для интеграции и применения накопленных знаний из различных научных областей для решения задач общения;
- совершенствование умения критически мыслить и развитие творческого потенциала школьников.

Первым шагом работы явилось планирование и проведение ряда внеурочных занятий в условиях междисциплинарной интеграции предметов «Иностранный язык (английский)» и «Литература».

Обучение развертыванию сюжетных линий включало следующие этапы:

- 1) определение основных элементов сюжета (завязка, развитие действия, кульминация и развязка);
- 2) обнаружение и фиксация коммуникативной задачи текста и основных сюжетных линий произведения;
- 3) постановка уточняющих вопросов и обсуждение возможных путей развертывания выделенных сюжетных линий;
- 4) построение и развитие собственных сюжетов и связанных с ними высказываний по предложенной тематике с использованием различных приемов;
- 5) осуществление рефлексии.

При разработке междисциплинарных проектов для совершенствования устного иноязычного общения мы прежде всего обращали внимание на особенности их реализации, связанные с согласованием рабочих программ рассматриваемых дисциплин. В соответствии с ФОП СОО основу содержания литературного образования в 10–11 классах составляет изучение произведений отечественной и зарубежной литературы второй половины XX – начала XXI веков «с целью формирования целостного восприятия и понимания художественного произведения, умения его анализировать и интерпретировать в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, их литературным развитием, жизненным и читательским опытом» [9]. В каждом модуле УМК по английскому языку *Spotlight* сформулирован раздел «Литература» с отрывками из известных произведений британских, американских, французских, ирландских и русских писателей. Старшеклассники знакомятся с биографией автора, кратким содержанием произведения и анализируют предложенный отрывок.

На основе изучения произведений отечественных и зарубежных авторов перед написанием итогового сочинения проводится воображаемая встреча героев книг и кинофильмов. В качестве подготовительного этапа и погружения всех участников в атмосферу творческого взаимодействия предлагается выбрать полюбившегося героя одного из уже изученных

произведений, создать для него костюм, который бы отражал характер персонажа и реалии того времени, в которое он жил.

Рассмотрим этапы проведения межпредметного внеклассного занятия.

- 1. **Этап 1: погружение в атмосферу литературного и кинематографического мира.** Двое ведущих из числа старшеклассников в формате диалога обозначили речевую ситуацию, объясняющую, что все они попали в сказочный мир героев книг и фильмов. Для возвращения в реальность будет необходимо проходить интеллектуальные и творческие испытания.
- 2. **Этап 2: деление участников по группам.** Деление на группы проводилось случайным образом для того, чтобы процесс общения осуществлялся с как можно большим количеством новых людей. Учащиеся с разным уровнем мотивации и владения иностранным языком помогали друг другу для успешного прохождения испытания.
- 3. **Этап 3: распределение сформированных групп участников по «станциям».** Для усиления элемента соревновательности, а также поддержания заинтересованности подростков был выбран формат квеста. Обучающий модуль включал в себя три блока заданий («станции»). Все задания были сформированы на основе применения стратегии развертывания сюжетных линий и варьировались по типу сложности для того, чтобы каждый имел возможность высказать собственное мнение, вне зависимости от уровня языковой подготовки.

Табл. 1
Примеры заданий для проверки усвоения содержания изученных произведений

Задание 1: проверка знания содержания изученных произведений через дополнение информации о них. Были даны краткие описания семи прочитанных произведений, передающие их основное содержание. В каждом из фрагментов содержалась смысловая ошибка, требующая коррекции, либо отсутствовала значимая информация, которую нужно было вспомнить и восстановить. Образец задания и ответы студентов представлены в виде таблицы (см. табл. 1).

A Literary Work	A Book Summary	Students' Correction/Answer
1. Little Women (L. M. Alcott)	The novel is about the loves and lives of five sisters growing up in New England during the American Civil War. The five May sisters, Meg, Jo, Beth and Amy, work hard with their father to have a happy and peaceful home while their brother is away at war.	The novel is about the loves and lives of <i>FOUR</i> sisters growing up in New England during the American Civil War. The <i>FOUR MARCH</i> sisters, Meg, Jo, Beth and Amy, work hard with their <i>MOTHER</i> to have a happy and peaceful home while their <i>FATHER</i> is away at war.
2. The Darling (A. P. Chekhov)	In The Darling (1899), Chekhov describes a woman, Olenka who uses other people to give her own life meaning. Try to describe her character using 3 adjectives.	The main character of the story Olenka was rather <i>SYMPATHETIC, DEDICATED</i> and <i>NAIVE</i> .
3. Around the World in 80 Days (J. Verne)	Phileas Fogg accepts a bet worth £20,000 from friends. In order to win the bet, he must travel around Russia in only sixty days. The story is about his adventures with Patricia, his wife, as they travel around Russia.	Phileas Fogg accepts a bet worth \$20,000 from friends. In order to win the bet, he must travel around <i>THE WORLD</i> in only <i>EIGHTY</i> days. The story is about his adventures with <i>PASSEPARTOUT</i> , his <i>VALET</i> , as they travel around <i>THE WORLD</i> .
4. Oliver Twist (Ch. Dickens)	Oliver Twist is about a boy raised in a rich family. One day he escapes to Washington where he joins a gang of juvenile shoplifters led by the elderly criminal Fagin.	Oliver Twist is about a boy raised in a <i>WORKHOUSE FOR THE POOR</i> . One day he escapes to <i>LONDON</i> where he joins a gang of juvenile <i>PICKPOCKETS</i> led by the elderly criminal Fagin.
5. The Phantom of the Opera (G. Leroux)	The story is about Erik, a ruined genius who terrorizes a Paris _____ by pretending to be a _____.	The story is about Erik, a ruined genius who terrorizes a Paris <i>OPERA HOUSE</i> by pretending to be a <i>GHOST</i> .

A Literary Work	A Book Summary	Students' Correction/Answer
6. The Adventures of Tom Sawyer (M. Twain)	The Adventures of Tom Sawyer is a tale about an exciting series of events in the life of Tom Sawyer and his friend Blueberry Finn. They include witnessing a robbery, finding pirates and getting lost in the forest.	The Adventures of Tom Sawyer is a tale about an exciting series of events in the life of Tom Sawyer and his friend HUCKLEBERRY Finn. They include witnessing a MURDER , finding TREASURE and getting lost in a CAVE .
7. The Storm (A. N. Ostrovsky)	Formulate a plot summary of Ostrovsky's drama.	Ostrovsky's drama tells the story of Katerina, an unhappily married woman who struggles to hide her feelings for another man. As the narrative unfolds, the protagonist's desire for love and happiness leads to tragic consequences.

При планировании занятия мы руководствовались принципом, предложенным Е. Н. Ильиным, и двигались «от литературы (книги, текста) сразу к жизни» [3, с. 9]. Решение предложенных проблем требовало дополнительных знаний в конкретной области.

Приведенные фрагменты историй позволили обучающимся восстановить в памяти основные сюжетные линии изученных произведений. Намеренно допущенные смысловые ошибки активизировали внимательность старшеклассников, погрузили их в работу, для выполнения которой потребовались навыки командной работы при совместном решении задач.

Задание 2: альтернативное развитие событий в произведении. На выбор было предоставлено несколько заданий по произведениям, изученным на занятиях по английскому языку и литературе: Ч. Диккенс «Приключения Оливера Твиста», М. Твен «Приключения Тома Сойера», А. Н. Островский «Гроза», А. П. Платонов «Юшка» и др. После отведенного на подготовку времени учащиеся продемонстрировали свои варианты развития событий в известных произведениях.

Группе предлагается одно из заданий: «*Create a new plot twist of the novel 'Jane Eyre' in which the girl will be really happy in life*». Приведем пример фрагмента одного из ответов по роману «Джейн Эйр» («*Jane Eyre*», Ch. Brontë):

"Jane Eyre" is a story about an orphan girl who is brought up by her unkind aunt and then sent to an awful school. One day, walking home from school, Jane meets Ernest. They spend a lot of time together. He reads books to her about unrequited love. Then, Ernest asks her to run away with him. Jane agrees. Having sailed to Italy, they are happy and spend their lives together'.

Вторая группа участников получила следующее задание: «*Make up an alternative version of the novel explaining why Erik terrorizes the opera house building*». Учащийся дал следующий ответ, разворачивающий одну из сюжетных линий романа «Призрак оперы» («*The Phantom of the Opera*», G. Leroux):

'Being a genius, Erik was really unlucky. One day he was kicked out of all the opera houses of the city. He lost everything he loved. He had to live in the basement of the opera house building. He listened to every performance secretly. One day he heard the director of the opera house talking about closing the hall. Erik was desperate and decided to do everything he could to correct the situation. For this he began to terrorize the theater by acting as a ghost...'

После завершения данного этапа при подведении итогов совместной деятельности группы представляли друг другу придуманные повороты в сюжетах произведений, а затем оценивали их с точки зрения ясности композиции, логичности и креативности. Команда, которая предложила наилучшую версию

развития событий, получала дополнительные баллы. Данное задание учит старшеклассников не только аргументированно формулировать свои идеи, но также критически оценивать и анализировать опыт одноклассников.

Задание 3: стоп-кадр. Старшеклассникам предъявляются небольшие аутентичные видеоролики по мотивам изученных произведений и предлагается выполнить следующее задание: *«Now we will watch a trailer of a literary work we have discussed previously. Can you remember and say the title of the novel based on what we have just watched?»* После обсуждения названия представленного произведения видео проигрывается еще раз: *«Imagine that you are the director of this movie. Watch the video again. Come up with another end of the script»*. Повторный просмотр фрагмента видео позволяет обсудить, что могло случиться по сюжету дальше, после остановки кадра. После обсуждения видео проигрывается до конца. Завершающим действием на данном этапе становится осуществление рефлексии. Учитель проводит с учениками мини-дискуссию, которая позволяет подвести итоги совместной деятельности обучающихся.

На практике представленные выше задания помогли учащимся совершенствовать навык анализа и прогнозирования текста, активизировать имеющиеся у них знания по различным темам. Обучающиеся старались выстраивать последовательные и логичные высказывания на иностранном языке. Все упражнения имели открытый характер и несколько способов решения. Задания выполнялись в условиях ограниченного времени. Чтобы избежать ситуации, когда в команде формируется негласный лидер, выполняющий все задания единолично, было принято решение оценивать вклад каждого члена группы. Это напомнило старшеклассникам о важности командной работы и ее специфике, сплотило их, позволило каждому внести свой вклад и принять самое активное участие в работе, получив максимум пользы для развития коммуникативной компетенции.

Проведенное исследование показало, что подобный формат занятия помогает систематизировать пройденный материал, закрепляя его в долгосрочной памяти вследствие использования ярких образов. Условием участия в данном событии было наличие костюма одного из персонажей изученных книг. Элемент театральности повышал градус эмоциональной вовлеченности и стимулировал школьников к творчеству. Устранению психологических барьеров способствовала возможность скрываться за маской того литературного персонажа, чей образ был выбран. Максимальная вовлеченность каждого в групповое взаимодействие обеспечила личностную значимость происходящего на занятии, способствовала реализации потенциальных возможностей учащихся.

Таким образом, внеурочные занятия, построенные на междисциплинарной основе, позволяют решать проблему разобщенности учебных дисциплин. Это обеспечивает более глубокое восприятие изучаемого предмета во взаимосвязи с другими дисциплинами, создает целостное представление об изученном материале, способствуя достижению метапредметных результатов, формированию мотивационной, когнитивной и ценностно-смысловой сфер личности.

Предложенная стратегия развертывания сюжетных линий представляется эффективным средством совершенствования иноязычных речевых умений старшеклассников.



Литература

1. **Ариян М. А.** Межпредметность как основа построения современного школьного учебника иностранного языка в системе развивающего обучения // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2024. – № 1 (850). – С. 10–15.
2. **Бахтин М. М.** Теория литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М., 1975. – 502 с.
3. **Ильин Е. Н.** Воспитаем читателя: советы родителям. – СПб., 1995. – 52 с.
4. **Лернер И. Я.** Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
5. **Максимова В. Н.** Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
6. **Мильруд Р. П., Максимова И. Р.** Обучение культуре и культура обучения языку // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 13–19.
7. **Мирский Э. М.** Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки. – М.: Наука, 1980. – 304 с.
8. **Сысоев П. В.** Предметно-языковое интегрированное обучение в России: история вопроса и современные исследования / П. В. Сысоев, И. П. Твердохлебова // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 2–9.
9. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (базовый уровень) для 10–11 классов образовательных организаций. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_ФРП-Литература-10–11-классы.pdf (дата обращения: 17.03.2024).
10. **Coyle D., Hood Ph., Marsh D.** Content Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 173 p.

Ариян Маргарита Анастасовна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: fenkot603@yandex.ru

Погодина Анна Александровна, аспирант Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: volkova-anne@yandex.ru

Сведения
об авторах

СИНХРОННЫЙ ОНЛАЙН-ЧЕМПИОНАТ С ПРИМЕНЕНИЕМ VR-ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФОРМАТ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Статья представляет способ использования VR-технологий при обучении иностранному языку как средства эффективной организации внеурочной деятельности в формате синхронного онлайн-чемпионата. Проведение чемпионата, возможное благодаря появлению VR/AR-квантумов в детских технопарках «Кванториум» и центрах развития цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста», эффективно обеспечивает реализацию цели иноязычного образования, провозглашенную в примерной рабочей программе основного общего образования по иностранному (английскому) языку: формирование коммуникативной компетенции обучающихся вследствие наличия у систем виртуальной реальности свойств иммерсивности, комфортности обучения, неизбежности виртуальной коммуникации.



Abstract

SYNCHRONOUS ONLINE CHAMPIONSHIP USING VR TECHNOLOGIES AS A FORMAT FOR EFFECTIVE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN ENGLISH

The article presents a way to use VR technologies in teaching a foreign language as a mean of effective organization of extracurricular activities in the format of a synchronous online championship. The holding of the championship, possible due to the appearance of VR/AR quantums in the children's technoparks Quantorium and the centers for the development of digital and humanitarian profiles 'Point of Growth', effectively ensures the realization of the goal of foreign language education, proclaimed in the approximate work program of basic general education in a foreign language (English) language: the formation of students' communicative competence due to the properties of virtual reality systems (immersiveness, comfort of learning, the inevitability of virtual communication).



Ключевые слова

**технопарк, VR-технологии, методика обучения
иностранному языку, иммерсивное обучение**



Keywords

**technopark, VR technologies, foreign language teaching
methods, immersive learning**

В настоящее время в Российской Федерации реализуется национальный проект «Образование», в рамках которого по всей стране для детей открываются центры «Точка роста» и детские технопарки «Кванториум». «Точка роста» — это центры развития цифрового и гуманитарного профилей, функционирующие на базе учебных заведений в сельской местности и небольших городах.

Отметим, что все они оснащены современным инновационным оборудованием, в том числе системами виртуальной реальности. В детских технопарках «Кванториум» имеется несколько направлений, в том числе и VR/AR-квантум. Можно сделать вывод, что учебные заведения, на базе которых созданы «Точки роста» и «Кванториумы», располагают системами виртуальной реальности для организации образовательного процесса и внеурочной деятельности.

На сегодняшний момент становится актуальным вопрос по внедрению VR-технологии в процесс изучения отдельных тем по различным школьным предметам, а также во внеурочную деятельность с целью повышения мотивации учеников к обучению и их вовлеченности в образовательный процесс [3].

Один из примеров эффективного использования VR-технологии в организации внеурочной деятельности по английскому языку – организация и проведение I Синхронного онлайн-чемпионата по английскому языку среди школьных команд *1st VR English Champ* (далее – Чемпионат). Рассмотрим его организационные, методические и содержательные особенности.

I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Чемпионат проводится по различным темам в рамках учебного предмета «Английский язык».

Основная цель Чемпионата – повышение познавательной активности обучающихся при изучении английского языка и их мотивации к предмету средствами VR-технологий.

Задачи Чемпионата, согласующиеся с ФГОС [5]:

1. сформировать «гибкие» навыки по поиску и анализу новой информации на английском языке средствами VR-технологий;
2. создать необходимые условия для интеллектуального развития обучающихся;
3. обеспечить развитие навыков говорения;
4. обеспечить развитие коммуникативных способностей школьников, их лидерских качеств и умения работать в команде.

Чемпионат проводится синхронно в онлайн-формате, то есть форма проведения чемпионата – дистанционная. Для организации дистанционного взаимодействия между участниками чемпионата выбрана отечественная платформа «Сферум» и приложение «VK Мессенджер», так как образовательные организации имеют опыт работы на этой платформе и в соответствующих приложениях.

Для проведения Чемпионата необходимо собрать команду из пяти участников, при этом учебное заведение должно иметь в своем техническом обеспечении системы виртуальной реальности. В состав команды могут входить школьники 10–11 классов. Максимальное количество участников от одного учебного заведения – две команды.

Чемпионат проводится в один тур. Результаты выполнения участниками конкурсных заданий оценивает организатор Чемпионата, он же подводит итоги и награждает электронными сертификатами все команды, принявшие участие в мероприятии. Победители и призеры Чемпионата определяются на основании итоговой суммы баллов команд за выполнение всех предложенных заданий. Баллы заносятся в итоговую таблицу результатов.

II. ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ

Регистрация команд учебных заведений на Чемпионат проводится при помощи сервиса «Яндекс.Формы»: ссылка на анкету указывается в информационном письме, которое рассылается организатором Чемпионата по электронной почте всем учебным заведениям.

Организаторами создается общий чат Чемпионата для всех команд в «VK Мессенджере» – «*VR English Champ* – Чемпионат» (далее – общий чат). Приглашение вступить в общий чат отправляется командам в виде ссылки или QR-кода. Считывая QR-код или выполняя переход по ссылке, участники команд присоединяются к чату. Все они должны быть зарегистрированы на платформе «Сферум» и в «VK Мессенджере». После регистрации команд организатор создает индивидуальные чаты для каждой команды в «VK Мессенджере» (далее – чат команды). Обычно название такого чата выглядит так: «*VR English Champ* – Название команды». В него должны быть включены все ее участники.

Не позднее чем за три дня до Чемпионата все команды получают от Оргкомитета *Prepack*, включающий рекомендации по подготовке к Чемпионату. *Prepack* Чемпионата будет отправлен в виде файла в общем чате («*VR English Champ* – Чемпионат»).

Основные моменты, которые описаны в этом документе: установка и знакомство с бесплатными приложениями виртуальной реальности (*Guildford Castle VR* и *Great Paintings VR* на платформе *STEAM*), приведение системы виртуальной реальности в рабочее состояние; знакомство с дополнительными возможностями приложения «VK Мессенджер» («Видеокружок» и др.); повторение лексики по темам «Культура и искусство», «Классическое и современное искусство», «Изобразительные виды искусства», «Интерактивные выставки и музеи», «Городские достопримечательности», «Описание/запрос маршрута из одной точки города в другую», «Интерьер, описание внутреннего убранства дома».

В рамках Чемпионата проверяются следующие компетенции, связанные с учебным предметом «Английский язык»: умение употреблять в речи лексические единицы, обслуживающие ситуации в рамках тематики основной и старшей школы; умение передавать основное содержание увиденного с выражением своего отношения, личной оценки, аргументации; умение рассуждать о фактах/событиях, особенностях культуры страны/стран изучаемого языка; умение выборочного понимания на слух необходимой информации в объявлениях, информационной рекламе, значимой/запрашиваемой информации из несложных аудио- и видеотекстов; знание значений лексических единиц, связанных с изученной тематикой и соответствующими ситуациями общения [4]. Задача участников Чемпионата – внимательно изучить все рекомендации и выполнить все предложенные действия, указанные в файле, до начала Чемпионата.

Не позднее чем за один час до начала Чемпионата всем командам-участникам необходимо подключиться к групповому видеозвонку на платформе «Сферум», перейдя по ссылке от организаторов, отправленной в общем чате. В чате каждая команда подтверждает свое участие в Чемпионате, в режиме реального времени включает систему виртуальной реальности, приводит ее в рабочее состояние.

Примерный тайминг Чемпионата:

- 10:00 — торжественное открытие, приветственное слово организаторов.
- 10:05 — правила участия в Чемпионате.
- 10:10 — инструкции к первому заданию, рассылка первого задания в виде файла в чате «*VR English Champ* — Чемпионат».
- 10:15 — выполнение первого задания Чемпионата, отправка ответов команд организаторам для проверки в чате «*VR English Champ* — Название команды», а также заполнение формы ответа, которая присылается в виде ссылки в общем чате.
- 10:20 — инструкции ко второму заданию, рассылка второго задания.
- 10:25 — выполнение второго задания Чемпионата, отправка ответов команд организаторам для проверки.
- 10:30 — инструкции к третьему заданию, рассылка третьего задания.
- 10:35 — выполнение третьего задания Чемпионата, отправка ответов команд организаторам для проверки.
- 10:40 — инструкции к четвертому заданию, рассылка четвертого задания.
- 10:45 — выполнение четвертого задания Чемпионата, отправка ответов команд организаторам для проверки.
- 10:50 — инструкции к пятому заданию, рассылка пятого задания.
- 10:55 — выполнение пятого задания Чемпионата, отправка ответов команд организаторам для проверки.
- 11:00 — заключительное слово, слова благодарности, уточнение сроков публикации результатов Чемпионата.

Комплект заданий Чемпионата включает в себя 5 заданий, различающихся по уровню сложности, и состоит из двух частей. Часть 1 содержит 3 задания на тему «Средневековый замок». Часть 2 содержит 2 задания на тему «Музей искусств».

Время, отводимое на выполнение отдельных заданий, — 10 минут.

Оценивание правильности выполнения заданий осуществляет организатор Чемпионата с использованием специальных аппаратно-программных средств в соответствии с разработанными критериями. Ответы отправляются участниками в чат их команды, а также вносятся ими в форму для ответа¹, ссылке на которую организаторы отправляют в общий чат Чемпионата.

¹ Пример такой формы: <https://forms.yandex.ru/u/6570a49bc417f32d72f6e414/> (дата обращения: 27.07.2024).

Правильность выполнения каждого из заданий оценивается в баллах в соответствии с разработанными критериями. Максимальный балл за выполнение всей работы — 70.

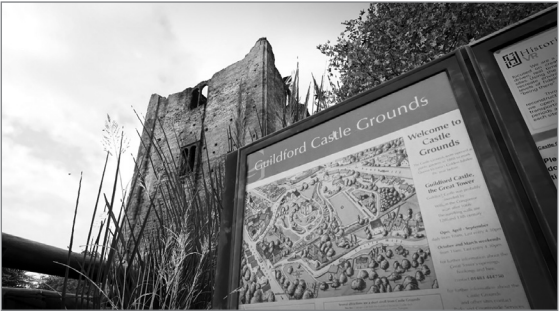
Приведем примеры конкурсных заданий *VR English Champ*, типы и содержание которых разработаны на основе опыта работы с традиционными аудио- и видеоматериалами [1; 2].

Содержательный раздел 1. «Средневековый замок».**Задание 1 (для первого члена команды).****Подготовка**

Организатор отправляет инструкцию и задание в общий чат. Инструкция: «Первому члену команды подготовиться работать в системе виртуальной реальности, остальным членам команды — заполнять форму ответов на задание. Запустить приложение *Guildford Castle VR (STEAM)*, выбрать в настройках «Параметры видео» средние. Открыть первое задание приступить к выполнению. Время учитывается за выполнение каждого отдельного задания».

Рис. 1

Карта с планом местности в VR-приложении



1		a.	The Valley
2		b.	War Memorial
3		c.	Museum
4		d.	Alice Garden
5		e.	Bowls Green
6		f.	Peak's Pond
7		g.	Victorian Bandstand
8		h.	Castle Keep Great Tower

Табл. 1

Задание

Текст задания:

- 1.1. Используя функцию джойстика «Телепорт» в приложении *Guildford Castle VR*, найдите местонахождение карты с планом местности (см. рис. 1).

Не двигаясь с места, «развернитесь» к найденной карте спиной и сделайте скриншот открывающегося вида. Сохраните его в одном из предложенных форматов (.jpeg, .jpg, .png, .gif) и отправьте его в чат команды («*VR English Champ*» – Название команды).

- 1.2. Вновь «повернитесь» к карте в виртуальном мире приложения *Guildford Castle VR*, изучите расположение достопримечательностей замка на ней и соотнесите их названия с цифрами, которыми они обозначены на карте (см. табл. 1). Ответ запишите в форме ответа, перейдя по ссылке, созданной организаторами и отправленной в общем чате.
- 1.3. Теперь необходимо совершить виртуальную прогулку по территории замка в приложении *Guildford Castle VR* и отметить достопримечательности из п. 1.2, к которым возможно получить доступ в данном приложении. Перейдите по созданной организаторами и отправленной в общем чате ссылке и сделайте нужные отметки в форме ответа.

- 1.4. На английском языке дайте устную оценку данному приложению на основании своих впечатлений после виртуальной прогулки в соответствии с требованиями:
- Опишите два достоинства приложения как интерактивного музея.
 - Дайте краткую характеристику достопримечательностям, содержащимся в приложении.
 - Аргументировано выскажите собственное мнение относительно использования данного приложения в образовательных целях.
 - Постройте высказывание в соответствии с грамматическими и лексическими нормами.
 - Длительность монолога должна быть менее одной минуты.
 - Запишите монолог, используя «Видеокружок», отправьте его в чат своей команды.

Задание 2 (для второго члена команды).

Подготовка

Организатор отправляет инструкцию и задание в общий чат. Инструкция: «Второму члену команды подготовиться работать в системе виртуальной реальности, остальным членам команды – заполнять форму ответов на задание. Получить и открыть второе задание с вложенным аудиофайлом и файлом с изображением (см. рис. 2)».

Рис. 2

Пример изображения для задания 2



Текст задания:

- 2.1. Используя возможности контроллеров системы виртуальной реальности, вернитесь в исходное положение – положение, где игрок появляется при запуске приложения *Guildford Castle VR*.
- 2.2. Следуя устным инструкциям, изложенным в прикрепленном аудиофайле, найдите местонахождение места X. Сделайте скриншот найденного места X. Сохраните его в одном из разрешенных форматов (.jpeg, .jpg, .png, .gif) и отправьте его в чат команды.

- 2.3. В месте X найдите предмет, частью которого является изображение, отправленное в виде файла в общем чате Чемпионата.
- 2.4. Устно на английском языке выскажите предположения относительно назначения данного предмета в соответствии с требованиями:
 - дайте краткое описание вида предмета (материал, форма, цвет, другие внешние особенности);
 - используйте не менее одной фразы, которая выражает предположение, гипотезу, личное мнение;
 - аргументируйте предположение относительно назначения данного предмета;
 - постройте высказывание в соответствии с грамматическими и лексическими нормами;
 - длительность монолога должна быть менее одной минуты.
- 2.5. Запишите монолог, используя «Видеокружок», отправьте его в чат своей команды.

Задание 3 (для третьего участника команды).

Подготовка

Организатор отправляет инструкцию и задание в общий чат. Инструкция: «Третьему члену команды приготовиться работать в системе виртуальной реальности, остальным членам команды – заполнять форму ответов на задание. Получить и открыть третье задание».

Текст задания:

- 3.1. Используя возможности контроллеров системы виртуальной реальности, зайдите в замок в приложении *Guildford Castle VR* и найдите активный аудиоблок *12th Century Interior*.
- 3.2. Прослушайте найденную аудиозапись *12th Century Interior* и дайте развернутый устный ответ на английском языке на вопрос «*Is this chamber considered to be expensive, why?*» в соответствии с требованиями:
 - дайте краткое описание интерьера комнаты (материалы оформления стен, дизайн, предметы роскоши);
 - используйте не менее одной фразы, которая выражает утвердительный/отрицательный ответ на вопрос;
 - ответьте на вопрос о том, можно ли назвать интерьер данной комнаты роскошным, аргументировано объясните почему;
 - постройте высказывание в соответствии с грамматическими и лексическими нормами;
 - длительность монолога должна быть менее одной минуты.
- 3.3. Запишите монолог, используя «Видеокружок», отправьте его в чат своей команды.

Содержательный раздел 2. «Музей искусств».

Задание 4 (для четвертого участника команды).

Подготовка

Организатор отправляет инструкцию и задание в общий чат. Инструкция: «Четвертому члену команды приготовиться работать в системе виртуальной реальности, остальным членам команды – заполнять форму ответов на задание. Запустить приложение *Great Paintings VR (STEAM)*. Получить четвертое задание с вложенным изображением в общем чате (см. рис. 3)».

Текст задания:

- 4.1. Используя возможности контроллеров системы виртуальной реальности, зайдите в музей *Great Paintings VR* и, «перемещаясь» между залами музея, найдите картину, представленную во вложении к заданию



Рис. 3

Пример
изображения
для задания 4

(см. рис. 3). Вы можете воспользоваться подсказками от организатора. Первая подсказка — минус 5 баллов от общего рейтинга участников, вторая — минус 10 баллов.

4.2. Зафиксируйте в форме ответов, ссылку на которую отправили организаторы в общем чате, номер зала, эпоху искусства, представленную в этом зале, имя художника, написавшего картину, ее название и год создания.

4.3. Дайте краткую устную характеристику направления в искусстве, к которому относится данный художник, на английском языке в соответствии с требованиями:

- дайте краткие исторические сведения о данном направлении искусства (временные рамки, география распространения, яркие представители);
- представьте не менее двух отличительных свойств данного периода в искусстве;
- постройте высказывание в соответствии с грамматическими и лексическими нормами;
- уделите особое внимание произношению терминов, связанных с искусством;
- длительность монолога должна быть менее одной минуты.

4.4. Запишите монолог, используя «Видеокружок», отправьте его в чат своей команды.

Задание 5 (для пятого участника команды).

Подготовка

Организатор отправляет инструкцию и задание в общий чат. Инструкция: «Пятому члену команды подготовиться работать в системе виртуальной реальности, остальным членам команды — заполнять форму ответов на задание. Остаться работать в приложении *Great Paintings VR (STEAM)*. Получить пятое задание».

Текст задания:

5.1. Используя возможности контроллеров системы виртуальной реальности, в музее зайдите в зал № 32 и, «перемещаясь» по данному залу, найдите картину, написанную Рембрандтом маслом по дереву в 1628 году. Сделайте скриншот найденной картины. Сохраните его в одном из разрешенных форматов (.jpeg, .jpg, .png, .gif) и отправьте в чат команды.

5.2. Прослушайте аудиозапись к этой картине и вставьте пропущенные слова в текст ее описания в форме ответов, присланной организатором в общем чате:

This _____ portrait painting is entitled 'The _____ in his studio'. It was painted by the _____ artist Rembrandt van Rijn in 1628. The painting is currently _____ at the Museum of Fine Arts in Boston _____, United States.

² С критериями можно ознакомиться по ссылке: <https://disk.yandex.ru/i/VQFwsRmF27Wiw> (дата обращения: 27.07.2024).

³ С листами оценки можно ознакомиться по ссылке: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1tNaPQrld3v2o-1cL4RQFXp-xEuh0ow5/edit?usp=sharing&oid=114953577623974589175&tpof=true&sd=true> (дата обращения: 21.08.2024).

Организаторами разработаны критерии² оценивания каждого задания Чемпионата: эксперты синхронно выставляли баллы за выполненные участниками работы, добавляли комментарии. Процесс оценивания был организован при помощи приложения *Google Sheets* и отражен в листах оценки³.

По итогам Чемпионата были присвоены призовые места, проведена процедура награждения, получена обратная связь от участников и призеров.

Для проведения самоанализа школьникам и педагогам в общем чате Чемпионата было предложено голосование по двум вопросам:

- 1) Понравился ли вам Чемпионат?
- 2) Что было самым сложным и трудным на Чемпионате?

Ответы на первый вопрос показали, что 92,86 % участников Чемпионата считают данную форму внеучебной работы по английскому языку привлекательной. Среди наиболее частых ответов на вопрос о сложностях, с которыми столкнулись участники, встречаются следующие: сформулировать ответы на английском (45,45 %), организовать деятельность внутри команды (27,27 %), разобраться с VR-приложением (18,18 %). В целом участники отмечали нестандартность формата Чемпионата, свою высокую вовлеченность в выполнение заданий, простоту использования отечественного мессенджера и платформы «Сферум».

Таким образом, можно утверждать, что использование систем виртуальной реальности при выполнении заданий Чемпионата и внедрение элементов геймификации во внеурочную деятельность и образовательный процесс позволяют повысить мотивацию обучающихся к изучению английского языка.

1. Кузьмина А. В. Формирование навыков XXI века при реализации программ дополнительного обучения английскому языку учащихся 10–11-х классов // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 56–63.
2. Кукулина С. С. Полифункциональные упражнения как деятельностные средства достижения учащимися образовательных результатов по предмету «иностранный язык» // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 1. – С. 13–20.
3. Курганова Н. А. Использование устройств для погружения в виртуальную реальность при изучении раздела «Устройства ввода и вывода» на уроке информатики // Информатика в школе. – 2022. – № 4. – С. 49–56.
4. Примерная рабочая программа основного общего образования «Английский язык». – М., 2021. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/6897ed6441a220ff20a73833d4395afa.pdf?y-sclid=lptz5wtuen386844584> (дата обращения: 06.12.2023).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 06.12.2023).



Литература

Лапина Анастасия Сергеевна, старший преподаватель Омского государственного университета путей и сообщения.
E-mail: lapina.a.s.132@gmail.com

Курганова Наталья Александровна, доцент, канд. пед. наук, директор Техно-парка Омского государственного педагогического университета.
E-mail: kurganova@omgpu.ru



**Сведения
об авторах**

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ



Аннотация

Настоящая статья посвящена вопросу развития навыков академического письма на французском языке в неязыковом вузе. Автором рассматриваются различные подходы и способы обучения студентов навыкам академического письма, которое отличается четкой структурой, ясностью изложения мыслей. В статье приводятся примеры упражнений, позволяющих обучающимся сформировать навыки и умения, необходимые чтобы передавать содержание авторского текста своими словами и в собственном стиле. Предлагаемые задания в рамках занятий по французскому языку помогают развивать навыки прогнозирования (антиципации) при знакомстве с аутентичным материалом на первом этапе (*étape déclancheur*), восприятия (*étape de conceptualisation*) и воспроизведения (*étape finale*) – на последнем этапе работы (при аннотировании или реферировании авторского текста).



Abstract

DEVELOPMENT OF ACADEMIC WRITING SKILLS IN FRENCH AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

This article is devoted to the issue of developing academic writing skills in French at a non-linguistic university. The author examines various approaches and ways of teaching students the skills of academic writing, which is distinguished by a clear structure and clarity of presentation of thoughts. The article provides examples of exercises that allow students to develop the skills and abilities to convey the content of the author's text in their own words and in their own style. The proposed tasks in French classes at the first stage (fr. *étape déclancheur*) develop forecasting (fr. *anticipation*) skills during the first acquaintance with authentic material; perception (fr. *étape de conceptualisation*) and reproduction (fr. *étape finale*) at the last stage of the work (when annotating or abstract the author's text).



Ключевые слова

академическое письмо, аутентичный материал, газетный текст, этап прогнозирования, этап воспроизведения, аннотирование, реферирование



Keywords

academic writing, authentic material, newspaper text, prediction stage, reproduction stage, annotation, abstract

Сегодня в обучении, в том числе в области преподавания иностранных языков, закрепился личностно-ориентированный подход. Он базируется на ряде принципов, таких как ориентация на развитие личности учащегося и его подготовка к непрерывному процессу образования. «Социальные тенденции в обществе ставят перед нами задачу воспитывать личность, осознающую свою социальную позицию, способную думать и действовать независимо, нести личную ответственность в условиях изменяющегося и развивающегося

общества» [4, с. 45]. Курс «Академическое письмо на французском языке» способствует развитию навыков критического мышления, сжатия текста до заданного объема, переформулирования и, как результат, создания нового, собственного текста на материале выбранного преподавателем материала.

Общими вопросами особенностей обучения навыкам академического письма на русском и иностранных языках занимались А. А. Карманова, Е. О. Аккерман, Г. Д. Турдыгулова; В. А. Дугарцыренова; А. В. Кашеева; А. В. Бакулев; И. Н. Мешкова, Л. М. Спыну, О. А. Шереметьева; А. С. Комкова, Е. С. Блинова; А. Н. Симакова, Т. П. Смирнова; И. Ю. Соловьева, Е. С. Селезнева. Вопросы аннотирования и реферирования в рамках обучения академическому письму на иностранных языках исследовали С. А. Саковец; Л. Н. Комарова; Е. В. Рязанова; Е. Н. Иванова, А. Е. Орлова; Ю. А. Нестеренко; в том числе на французском языке: И. В. Новикова, Е. Б. Нешина; Н. В. Каржанова; В. У. Ногаева; Т. Г. Рахматулаева; Е. А. Олейникова; Л. А. Метелькова, О. В. Кобзева. Данные авторы в своих трудах давали определение процессам аннотирования и реферирования, объясняли преимущества данных видов работ и анализировали практическую пользу их применения в учебном процессе, в частности — при обучении иностранным языкам. Аннотирование и реферирование, по их единому мнению, позволяют сформировать у обучающихся навыки краткого изложения материала в сжатой форме, в собственном стиле и своими словами. Достижению поставленных целей способствует знание обучающимися языка на хорошем уровне, включая абстрактную лексику и сложные грамматические конструкции, а также умения структурировать и логически правильно излагать свои мысли.

На занятиях по французскому языку при работе с газетным материалом в курсе «Академическое письмо» выделяются следующие этапы: 1) прогнозирования; 2) антиципации; 3) воспроизведения.

На *этапе прогнозирования* при знакомстве с аутентичным материалом предлагаются следующие типы упражнений (примерные):

Упражнение 1: Выберите подходящее завершение для предложений (a — 2; b — 1; c — 4; d — 3):

- | | |
|--|--|
| a) La tension dans les rapports ... | 1) ... des erreurs ont été commises par le |
| b) On reconnaît à présent que ... | passé ; |
| c) Dans son discours, le président ... | 2) ... entre les deux clubs envenime le climat dans le monde de football ; |
| d) Les résultats du vote ne sont pas encore connus, mais ... | 3) ... on suppose que la droite a gagné ces élections ; |
| | 4) ... s'est félicité des succès économiques des deux dernières années. |

Упражнение 2: Подберите фразу, раскрывающую содержание статьи (по заголовку):

S.O.S.ÉCOLE !!!

a) Il s'agit de l'école détruite par la catastrophe naturelle ; b) Il s'agit des problèmes de l'Éducation nationale en France ; c) Il s'agit d'une équipe d'écopliers sauveteurs.

Упражнения, предлагаемые обучающимся на первом этапе, готовят их ко второму — этапу антиципации. Упражнения второго этапа носят функциональный характер и направлены на улучшение восприятия и понимания лексико-грамматического материала, представленного в газетной статье, ведь «Восприятие текста — это процесс и результат речемыслительной деятельности человека» [6, с. 23].

Трудно читать газеты, не зная самых употребительных в языке слов. Такие слова называют общественно-политической лексикой: без нее не обойтись, когда нужно рассказать или написать о каком-либо общественном и политическом событии. К ней относятся, например, такие важные слова, как *le monde, l'événement, la coïncidence, la paix, le vote, le meeting*.

При работе с газетными материалами рекомендуется обращать внимание на высокочастотные существительные с общим значением типа *un fait* — «факт», *une cause* — «причина», *un objectif* — «цель». Такие слова играют большую роль в грамматической и смысловой структуре газетных сообщений, а владение ими совершенно необходимо при самых разных видах работы со статьями: пересказе, реферировании, аннотировании, сокращении.

Также важную роль в языке газеты играют конверсивы, то есть слова, находящиеся в обратных (конверсивных) отношениях. Прежде всего это глаголы и глагольные выражения, например:

1) *visiter qn* — *recevoir la visite de qn*; *recevoir qn* ; 2) *critiquer qn* — *faire l'objet des critiques de la part de qn*.

Par-exemple : *Les Parisiens critiquent la politique de la mairie de Paris. — La politique de la mairie de Paris fait l'objet des critiques de la part des Parisiens.*

При создании собственного текста (на этапе воспроизведения) рекомендуется использовать липограмматический прием (то есть заключающийся в написании текста без использования в словах какой-то одной буквы), поэтому на подготовительных этапах обучающимся предлагается написать небольшую заметку или переделать газетную статью так, чтобы в тексте ни разу не встречалась одна из распространенных букв французского алфавита — *e, s, a, r, t, u, n, i, l, o, c* («Перепишите фразу без использования самой распространенной буквы французского алфавита E»).

1) *L'Egypte reproche à la France son attitude dans la gestion de la crise irakienne* [11].

Липограмматический вариант: *Quant à l'Irak, Paris n'a plus l'appui d'un grand pays nord-africain.*

При переходе к *последнему этапу* работы преподаватель знакомит обучающихся с видами словообразовательной работы со статьей, среди которых выделяются: 1) пересказ; 2) репродукция (пересказ, близкий к оригиналу); 3) пересказ-комментарий; 4) реферирование; 5) изложение-обзор; 6) аннотирование; 7) резюмирование; 8) рецензия.

Курс «Академическое письмо на французском языке» подразумевает на этапе воспроизведения написание аннотации к статье и реферирование авторского текста. Важно помнить, что «цель любого реферирования — анализ и критическая оценка содержания, которые предполагают подробный письменный пересказ с оценкой ключевых идей» [7, с. 118–119].

Среди приемов передачи содержания авторского текста, позволяющих экономично, своими словами и в собственном стиле передать содержание чужого текста, выделяют в том числе объединение общей идеей нескольких частей текста через установление причинно-следственных связей. Пример: «С помощью связующих слов восстановите логические связи в следующих фрагментах»:

1) «*Samedi, les températures se rapprocheront des normales de saison. Dimanche, elles seront en dessous des normales de saison. — Samedi, les températures se rapprocheront des normales de saison en revanche, dimanche, elles seront en dessous des normales de saison* » [11].

Или: «В приведенных ниже фразах в придаточном предложении выражена причина. Перепишите фразы таким образом, чтобы придаточное стало главным, используя подходящие по смыслу связующие слова».

1) *Notre salle de séjour paraît plus grande parce que nous avons enlevé des meubles encombrants. – Nous avons enlevé des meubles encombrants **donc** notre salle de séjour paraît plus grande.*

В целях экономии лексических средств предлагаются упражнения типа «Замените перечисления обобщающим термином»:

1) *planche à voile, nage en mer, ski nautique, surf ; – **les sports nautiques** ;*
2) *sonnet, chanson, roman, tragédie ; – **styles littéraires.***

Или: «Сократите фразы, чтобы получилось требуемое количество слов (в большинстве случаев следует перестроить фразу)» [2]:

1) *De tous les exemples qu'on a cités plus haut, un seul apporte la preuve qu'il est tout à fait possible d'améliorer l'enseignement dans les universités (15 mots). – **L'un des exemples cités plus haut apporte la preuve qu'il est possible d'améliorer l'enseignement universitaire** [2].*

Резюмируя вышесказанное, мы пришли к следующим выводам:

1. Курс «Академическое письмо на французском языке» представляет собой некоторую дополнительную возможность для расширения лингвистического кругозора обучающихся и повышения их письменной коммуникативной культуры на иностранном языке.
2. Данный курс, разделенный на этапы прогнозирования, восприятия и письменного аннотирования и переформулирования способствует развитию различных важных навыков, в том числе – исследовательской работы, так как при выполнении его заданий создается большое количество письменных сообщений (аннотирование и реферирование французских текстов).
3. Упражнения всех этапов направлены на формирование умений систематизировать и обобщать полученные знания, совершенствовать навыки письменной речи, а следовательно – создавать письменные сообщения с учетом знания правил функциональной грамматики и лексики.
4. Курс «Академическое письмо на французском языке» может решить, в числе прочего, проблемы незаинтересованности обучающихся на занятии и боязни говорить на иностранном языке из-за возможных ошибок в письменной речи.

-
1. Бакулев А. В. Сотрудничество преподавателя и студентов в контексте дисциплины «Академическое письмо на английском языке» // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 2. – С. 45–51. – EDN XSCSOD.
 2. Гавриленко Н. Н. Учебник французского языка: перевод и реферирование / Н. Н. Гавриленко. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – Москва: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2006 (М.: Тип. ИПК РУДН). – 206 с.
 3. Дугарцыренова В. А. Сетевые ресурсы как средства оптимизации обучения академическому письму на иностранном языке в условиях самостоятельной работы / В. А. Дугарцыренова, Д. В. Бердникова, А. К. Купцова // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 3. – С. 26–38. – EDN YHQZZH.
 4. Крипон Н. С. Педагогическая теория и практика развития ценностных ориентаций студентов в процессе межкультурной коммуникации // Актуальные вопросы психологии и педагогики на современном этапе: коллективная монография. – Сочи: Международный инновационный университет, 2015. – С. 44–78. – EDN WGISPZ.



Литература

5. **Мешкова И. Н.** Особенности обучения научной коммуникации и академическому письму в вузе (французский язык) / И. Н. Мешкова, Л. М. Спыну, О. А. Шереметьева // Образование. Наука. Научные кадры. – 2018. – № 4. – С. 276–279. – EDN YQIAUP.
6. **Островая Ю. С.** К вопросу восприятия газетного текста и межкультурной коммуникации // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 40. – С. 23–26. – EDN UMHJAB.
7. **Островая Ю. С.** К вопросу реферирования французских текстов на примере текстов и мультимедийных сообщений // Наука и образование в современной конкурентной среде. – 2016. – № 1 (3). – С. 118–120. – EDN VVTEXTL.
8. **Симакова Н. А.** Развитие навыков академического письма на английском языке на завершающем этапе обучения иностранному языку в неязыковых университетах / Н. А. Симакова, Т. П. Смирнова // Современные гуманитарные исследования. – 2019. – № 2 (87). – С. 75–80. – EDN BXZVMX.
9. **Цветкова И. В.** Основы академического письма на занятиях по русскому языку как иностранному в техническом вузе // Образование в XXI веке: Материалы Всероссийской научной заочной конференции, Тверь, 19 сентября 2016 года / Ответственный редактор Майкова Э. Ю. – Выпуск 16. – Тверь: ООО «СФК-офис», 2016. – С. 177–180. – EDN WWZZBJ.
10. **Шалбаткина Л. А.** Проблемы реализации дисциплины «Академическое письмо» на иностранном (английском) языке в вузе // Студенческий. – 2022. – № 1–3 (171). – С. 68–70. – EDN EZBWSP.
11. Le Point. – URL: www.lepoint.fr (дата обращения: 06.01.2024).



**Сведения
об авторе**

Островая Юлия Сергеевна, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского высшего военного командного ордена Жукова училища.
E-mail: belovayuli@yandex.ru

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ



Аннотация

Статья посвящена способам развития общей культуры студентов, изучающих английский язык в рамках направления подготовки «Филология». Авторы предлагают методически обоснованную разработку комплекса заданий на основе блестящего поэтического образца английского модернизма. Выбор практического материала обусловлен высокой насыщенностью поэзии Томаса Стерна-за Элиота культурными, а филологическое чтение как инструмент вузовского иноязычного образования и средство расширения культурных горизонтов студентов является одновременно профессиональным способом познания и интерпретации мира будущими филологами. Авторы рассматривают возможность заданий полимодального характера на основе традиционного текстового документа.



Abstract

STUDYING A POETIC TEXT TO DEVELOP THE GENERAL CULTURE OF PHILOLOGY STUDENTS

The article is devoted to the ways of developing the general culture of students studying English within the framework of 'Philology' training. The authors offer a methodologically grounded development of a set of tasks based on a brilliant poetic sample of English modernism. The choice of practical material is conditioned by the high saturation of Thomas S. Eliot's poetry with culture, and philological reading as a tool of university foreign language education and as a means of expanding students' cultural horizons is at the same time a professional way of cognition and interpretation of the world by future philologists. The authors consider the possibility of polymodal assignments based on a traditional text document.



Ключевые слова

развитие общей культуры, филологическое чтение, профессиональная подготовка филологов, поэзия Томаса С. Элиота, дидактическая разработка, полимодальное обучение английскому языку



Keywords

development of general culture, philological reading, professional training of philologists, Thomas S. Eliot's poetry, didactic development, polymodal English language teaching

В современную эпоху вопросы недостаточной общекультурной осведомленности представителей молодого поколения обсуждаются все чаще и звучат все острее. Наблюдая очевидную тенденцию к снижению уровня общей

культуры у молодежи, вызванную особой популярностью таких процессов, как коммерциализация и индустриализация, мы осознаем, что в обществе возникает необходимость разрешения данной проблемы. Прежде всего актуально обеспечить высокий уровень общей культуры у студентов языковых вузов из-за специфики их будущих профессий, приобщить обучающихся к явлениям мировой культуры и общечеловеческим духовным и моральным ценностям. В условиях иноязычного образования «содержание процесса подготовки к межкультурной коммуникации должно приобрести аксиологические характеристики, стать духовно-нравственным, эмоционально-ценностным, самосозидающим, прагматически заряженным» [10, с. 85]. Аксиологический компонент общей культуры, в свою очередь, являет собой сложную ядерно-полевую структуру, а в случае изучения личностью иностранного языка получает дополнительные «приращения» за счет элементов инокультурной аксиосферы [5, с. 134]. Таким образом, преподаватель/учитель иностранного языка должен выбирать те лингводидактические стратегии, которые соотносятся с новыми ценностными ориентирами, диктуемыми актуальным социокультурным контекстом [11].

Учитывая многогранность и объемность феномена *культура*, И. А. Зимняя и ее коллеги рассматривают *общую культуру человека* как «способ жизнедеятельности отдельной личности во всех проявлениях этой жизнедеятельности — социальной, трудовой, интеллектуальной, поведенческой и т.д.», где человек является «фокусом интерпретации культуры». Акцентируются аксиологическая и этическая стороны концепта «общая культура», заключающиеся в общепринятых нормах поведения, ценностях и традиционных паттернах взаимодействия в человеческом обществе [2, с. 18].

По нашему мнению, развитию общей культуры студентов может способствовать такой инструмент, как филологическое чтение, за счет его особенностей, выражающихся в глубоком анализе текста произведения и осмыслении содержащихся в нем культурно-исторических реалий. К вопросу о функциональности филологического чтения в своих трудах обращался знаменитый советский лингвист Л. В. Щерба, который считал: таким типом чтения должны владеть представители таких профессий, как писатель, литературный критик, политический деятель и, в безусловно, преподаватель иностранного языка, лингвист и филолог (цит. по [7, с. 77]). Данный вид чтения коррелирует с предлагаемой отечественными исследователями технологией *межкультурной интерпретации текстов*, цель которой заключается в «ознакомлении с фактами и реалиями иной культуры», а также в «освоении и анализе определенных пластов иноязычной культуры на основе художественного текста в сопоставлении со своей собственной» [6, с. 94].

Необходимо отметить, что специфика филологического чтения состоит в усвоении и анализе читающими материала лингвистического и филологического характера, содержащегося в тексте не только с целью формирования речевых умений, но и приобретения общих фоновых, исторических и социокультурных знаний [9]. Чтение играет исключительную роль для профессионального образования в области филологии. По мнению отечественного литературоведа С. Г. Бочарова, филолог в первую очередь является особым образом просвещенным квалифицированным читателем, а потом уже исследователем (цит. по [3]).

Авторская дидактическая разработка по повышению уровня общей культуры личности, представляемая в рамках данной статьи, включает в себя комплекс последовательно выстроенных заданий, предназначена

для студентов – будущих филологов и может быть применена на любом из этапов обучения. Данная разработка подразумевает выявление и измерение уровня общей культуры студентов с помощью входного тестирования. Ее имплементация в курс изучения английского языка направлена на подтверждение гипотезы о том, что систематическое использование такого инструмента, как филологическое чтение, в рамках университетского лингводидактического процесса улучшает качество иноязычной подготовки обучающихся, а также способствует развитию общей культуры студентов. Предлагаемый нами комплекс заданий подразумевает самоопределение обучающихся посредством знакомства с культурным контекстом, а также видение обучающегося как субъекта культуры, способного к культуротворчеству. Таким образом, разработанный нами комплекс заданий, направленных на определение культурного уровня, а также развитие общей культуры с помощью филологического чтения, позволяет развить личностные особенности студентов, а также способствовать освоению элементов культуры, в том числе ее аксиологических и историко-биографических пластов, и приблизить студентов к процессу культуротворчества [8].

Аутентичным иноязычным материалом для разработки практической части исследования мы определили для себя поэтические произведения эпохи модернизма. Такой выбор обусловлен особенностями данного литературного течения, которые выражаются в своеобразном «синтезе и переосмыслении культур» различных эпох и происхождения, например, европейского классицизма и романтизма, фольклора, культуры древних цивилизаций [1, с. 264]. Литература модернизма отличается тем, что в ней аккумулированы и пересмотрены важнейшие культурно-исторические реалии разных временных эпох. Поэзия, на наш взгляд, является одним из наиболее подходящих жанров для филологического прочтения за счет своей малой формы и высокой концентрации метафорических образов, особой образности, динамичности и стихотворной формы.

В качестве практической основы для разработки образца комплекса заданий нами был выбран текст стихотворения английского поэта эпохи модернизма Томаса Стернза Элиота (*Thomas Stearns Eliot*, 1888–1965 гг.) «*A cooking egg*» [12, р. 35], отличающийся многообразием исторических имен и общекультурных реалий – авторскими экспрессемами экстралингвистического порядка [4, с. 12]. Именно поэтому текст данного стихотворения имеет особую культурологическую значимость и является ценным материалом, способствующим овладению культурно-специфичным знанием.

Разработанный нами комплекс заданий выстроен по классической схеме и предполагает следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный. Рассмотрим детально каждый из них.

Констатирующий этап, непосредственно являющийся начальным этапом в рамках предложенной дидактической разработки, заключается в выявлении уровня владения обучающимися общекультурными, общеисторическими и литературоведческими знаниями, их умения идентифицировать поднимающиеся в тексте темы и проблематику, а также в распознавании степени развитости умений работы с аутентичными текстами.

На данном этапе обучающиеся проходят тестирование, состоящее из двенадцати вопросов общекультурного характера. Вопросы входного тестирования

представляют собой разнообразные задания, условно делящиеся по своему содержанию на группы, направленные на:

- а) отработку культурно-исторических реалий;
- б) выявление и анализ ценностно-смыслового компонента художественных текстов;
- в) выражение собственной позиции по проблемной теме с опорой на личное мировоззрение.

По формату их также можно разделить на следующие группы:

- а) вопросы на соответствие;
- б) вопросы на вписывание недостающих понятий;
- в) открытые вопросы;
- г) работа с текстом.

В соответствии с выбранным нами аутентичным материалом входное тестирование, состоящее из 12 вопросов общекультурного характера, выглядит следующим образом:

Вопрос 1

Correlate cultural and historical events with the corresponding century (7 баллов максимум, по одному за каждое правильно соотнесение).

- | | |
|--|---------------------------------|
| 1. <i>The Globe Theater founding</i> | a. XXI century |
| 2. <i>The era of the life of the literary hero Sherlock Holmes</i> | b. XV century |
| 3. <i>The first printing press appearance (in Europe)</i> | c. XIX–XX centuries |
| 4. <i>Writing the Iliad and Odyssey</i> | d. XVIII century |
| 5. <i>Secularization in Europe</i> | e. the last year of XVI century |
| 6. <i>Life and work of V. A. Mozart</i> | f. XIX century |
| 7. <i>Fall of Palmyra (destruction of a historical monument)</i> | g. VIII century BC |

Вопрос 2

Correlate Russian cultural and historical events with the corresponding era (7 баллов максимум, по одному за каждое правильно соотнесение).

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. <i>The Iron Curtain</i> | a. Classicism art era |
| 2. <i>The Baptism of Rus</i> | b. Ivan the Third era |
| 3. <i>The ode poems appearance</i> | c. Vladimir Sviatoslavich era |
| 4. <i>The Yasnaya Polyana school appearance</i> | d. Emperor Alexander the Third era |
| 5. <i>The works of Andrei Rublev</i> | e. Modern Russia era |
| 6. <i>'The Victory Train' installation</i> | f. Soviet era |
| 7. <i>The Circular about cook's children signing</i> | |

Вопрос 3

Look at the famous historical figures presented and identify who they are (7 баллов максимум, по одному за каждое корректное уточнение личности).

1. Igor Severyanin
2. Georgy Sedov
3. Gustav Eiffel
4. Evgeny Primakov
5. Anne Boleyn
6. Maya Plisetskaya
7. Ekaterina Sushkova

Вопрос 4

Review the precedent names listed below and relate them to the cultural realities they represent (7 баллов максимум, по одному за каждое правильно соотнесение).

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Ivan Susanin | a. A physically strong man |
| 2. Michael Schumacher | b. To describe something that occurred a long time ago |
| 3. Augusto Pinochet | c. A person brought to the wrong place |
| 4. Monsieur Alphonse | d. A very fast person |
| 5. Queen Anne | e. A man who uses the trust of women for personal gain |
| 6. Hercules | f. Be incredibly lucky |
| 7. Forrest Gump | g. A cruel heartless man |

Вопрос 5

Identify the place where the following historical events took place (4 балла максимум, по одному за каждый правильный ответ).

1. The Wars of the Roses
1. The Boston Tea Party
2. The August Coup
3. Black Thursday
4. Bloody Sunday

Вопрос 6

Match the titles of the works with their author (7 баллов максимум, по одному за каждое правильно соотнесение).

- | | |
|--------------------------------|------------------------|
| 1. Heartbreak House | a. Virginia Woolf |
| 2. L'Assommoir | b. Andrey Platonov |
| 3. The Girl on the Train | c. George Bernard Show |
| 4. Humiliated and Insulted | d. Emile Zola |
| 5. To the Lighthouse | e. Paula Hawkins |
| 6. Chevengur | f. Rudyard Kipling |
| 7. The Ballad of East and West | g. Fyodor Dostoevsky |

Вопрос 7

Give examples of any cinematic and literary work where the following issues are raised (12 баллов максимум, по два за каждый правильно подобранный пример).

• Justice and equality • Humanity and philanthropy • External and internal harmony • Ecological issues • Betrayal and lies • Sacrifice and courage	
---	--

Вопрос 8

Identify the problematic issues of these literary works and briefly express your opinion from a moral and ethical point of view about the events unfolding in the book (9 баллов максимум, по три за каждый правильно подобранный пример, с учетом анализа проблематики произведения и при наличии выражения собственного мнения).

1. *King Lear* (W. Shakespeare)
2. *Lord of the Flies* (W. Golding)
3. *Three Men in a Boat* (J. K. Jerome)

Вопрос 9

Using additional resources (dictionaries, the Internet), provide an example of English-language and Russian-language realities for each column (8 баллов максимум, по одному за каждый правильно подобранный пример, соответствующий категории).

Everyday realities	Cuisine realities	Socio-political realities	Historical realities

Вопрос 10

Find realities in the text, understand their meaning and translate them (14 баллов максимум, по два за каждую верно определенную культурно-историческую реалию).

But garages and **cotton gins** had encroached and obliterated even the **august names** of that neighborhood; only Miss Emily's house was left, lifting its stubborn and coquettish decay above the cotton wagons and the gasoline pumps—an eyesore among eyesores. And now Miss Emily had gone to join the representatives of those august names where they lay in the **cedar-bemused cemetery** among the ranked and anonymous graves of **Union and Confederate soldiers** who fell at **the battle of Jefferson**. Alive, Miss Emily had been a tradition, a duty, and a care; a sort of hereditary obligation upon the town, dating from that day in 1894 when **Colonel Sartoris**, the mayor — he who fathered the edict that **no Negro woman should appear on the streets without an apron—remitted** her taxes, the dispensation dating from the death of her father on into perpetuity.

‘A Rose for Emily’ by William Faulkner

Всего в тексте содержится 7 культурно-исторических феноменов (мы выделили их полужирным шрифтом), которые должны быть найдены, проанализированы и переведены студентами.

Вопрос 11

Identify musicians, artists and writers belonging to the movement of modernism (8 баллов максимум, по два за каждую верно определенную позицию в каждой группе).

Art movements	Artists	Composers	Writers
Cubism	Peter Paul Rubens	J. S. Bach	Franz Kafka
Baroque	Karl Bryullov	V. A. Mozart	Mark Twain
Italian Renaissance	Gustav Klimt	Dmitri Shostakovich	Alexandre Dumas
Futurism	Ivan Aivazovsky	George Gershwin	James Joyce
Romanticism	Pablo Picasso	Claude Debussy	Thomas Eliot
Expressionism	Edvard Munch	Joseph Haydn	Leo Tolstoy
Art Deco	Raphael	Carl Orff	Vladimir Nabokov
Rococo	Claude Lorrain	Igor Stravinsky	Emile Zola

Вопрос 12

Remember the well-known conflicts that arose on cultural grounds. Identify the reason of a cultural clash. Express your opinion on this matter. How could these conflicts be prevented?

Данное задание максимально оценивается в 12 баллов, которые распределяются следующим образом:

- 3 балла — за приведенный пример столкновения культур в реальной жизни.
- 3 балла — за определение причины возникновения такого конфликта.
- 2 балла — за выражение собственной точки зрения касательно описанной ситуации культурного конфликта.
- 2 балла — за предложение возможных решений по предотвращению ситуации культурного столкновения.
- 2 балла — за корректное использование лексико-грамматических средств при построении письменного высказывания на английском языке.

Благодаря этому этапу можно провести своеобразный «срез» общекультурных знаний студентов и ранжировать их с помощью разработанной и предложенной нами градации.

Представленные в диагностическом опроснике вопросы были условно поделены на три группы: выявляющие **знания** учащихся, их **умения** и **навыки**. Под знаниями подразумевается фактическая осведомленность обучающихся, владение конкретной информацией в культурной области. Умения, согласно нашей системе, выражаются в способности студентов применять имеющиеся у них знания в коммуникативном процессе, а также в самостоятельном освоении новой информации и дальнейшей ее реализации в рамках саморазвития. Сформированность навыков, диагностируемая с помощью приведенного входного тестирования, включает в себя анализ способности каждого студента к выражению собственного мировоззрения и нравственной позиции, его общего отношения к культуре и обществу. Общее представление об оценивании констатирующего этапа отобразим в наглядной таблице (таблица 1).

Табл. 1

**Балльно-рейтинговая
таблица оценивания
входной диагностики**

	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10	№ 11	№ 12
Баллы (макс.)	7	7	7	7	4	7	12	9	8	12	8	12

Общее количество баллов – 100

Критерии оценивания

от 0 до 25	Низкий уровень общей культуры. Профессиональная компетенция сформирована у студента недостаточно: продемонстрированы слабые знания фактической общекультурной и исторической информации, не раскрыты социокультурные особенности, студент затрудняется при выражении своей позиции по обсуждаемым проблемным темам, имеет недостаточно развитые ценностные ориентиры.
от 25 до 50	Недостаточный уровень общей культуры. Студент недостаточно осведомлен о культурно-исторических реалиях, и этого недостаточно для овладения профессиональными компетенциями филолога на необходимом уровне. Обучающийся демонстрирует недостаточно развитые навыки анализа проблемных тем. Он выражает свое мнение по проблемной ситуации, однако при этом не способен аргументировать собственную точку зрения. Аксиологические установки сформированы на посредственном уровне.
от 50 до 75	Достаточно сформированный уровень общей культуры. Студент достаточно свободно ориентируется в культурно-исторических реалиях, способен идентифицировать их в тексте. Обучающийся способен анализировать глубинные аксиологические проблемы и рефлексировать, предоставляя достаточно аргументированную собственную позицию.
От 75 до 100	Высокий уровень общей культуры. Студент обладает общекультурными и социокультурными знаниями, ему присущи общепринятые духовные и социальные ценности. Он способен выразить свое мнение и позицию, исходя из сформированного мировоззрения. Студент с легкостью идентифицирует и анализирует культурные феномены в тексте. Проявляет хорошо развитые навыки анализа и поиска эквивалентов иноязычным реалиям в родном языке.

Таким образом определив уровень общекультурной осведомленности обучающихся, мы предлагаем студентам ознакомиться с *модернизмом* как литературным направлением, а также осуществить филологическое прочтение одного из его блестящих поэтических образцов.

В рамках **формирующего этапа** решается задача ознакомить студентов с пластом культурных знаний по теме «Модернизм в литературе» посредством формирования умений филологического чтения и работы с аутентичными источниками (текст), а также пластом культурем – за счет работы с прецедентными именами и социокультурными явлениями, обнаруженными в тексте. Первая часть данного этапа направлена на коррекцию результатов, полученных на констатирующем этапе.

Работа над произведением Томаса Стернза Элиота «*A cooking egg*» осуществляется в три этапа:

1. Предтекстовый этап (антиципация).

Для повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам важно принимать во внимание *полимодальность* человеческого общения. Именно поэтому на предтекстовом этапе мы начинаем работу с аудиовизуального документа (документального фильма) на английском языке про жизнь и творчество Томаса Стернза Элиота¹. Перед просмотром видеоролика студентам предлагается опорная таблица (таблица 2), которая не только выступает в качестве индикатора понимания, но и помогает структурировать полученную из видео информацию, а также обеспечивает полимодальное обучение, задействуя при восприятии и обработке информации разные сенсорные каналы: студентам необходимо соотнести основные этапы биографии и соответствующие им вехи творчества поэта, что позволит им более тщательно проработать биографические и творческие аспекты его жизни. Данное задание имеет целью не только ознакомить студентов с жизненным путем поэта, но и выявить особенности той эпохи в целом и проследить корреляцию исторических и жизненных событий с особенностями модернизма, а также авторской стилистики и проблематики произведений Элиота. Также оно подразумевает активную вовлеченность студентов за счет необходимости в самостоятельном поиске материалов, касающихся особенностей исторической эпохи, в рамках которой разворачивается действие.

Табл. 2
Примерное задание на изучение историко-биографического контекста

Timeline of T. S. Eliot	Historical background	Stage of a writing work
-------------------------	-----------------------	-------------------------

В качестве иного задания, способствующего подготовке студентов к работе с аутентичным поэтическим текстом, им предлагается осуществить самостоятельный поиск материала и в мини-группах подготовить небольшие проекты по темам «История литературного направления *'модернизм'*», «Основные характеристики литературного *модернизма*», «Яркие представители *модернизма* в английской и русской литературе». На данном этапе складывается представление о модернизме как литературном явлении, его представителях, самых известных произведениях. Обучающиеся узнают об исторических предпосылках, предшествующих появлению данного направления, тем самым расширяя свой культурный кругозор и формируя дополнительный пласт культурных знаний.

2. Текстовый этап.

Следующим шагом в рамках формирующего этапа является непосредственное изучение текста стихотворения Т. С. Элиота «*A cooking egg*». Поскольку

данный текст отличается наличием большого количества персональных имен, а также культурных и исторических реалий, то он будет требовать выполнения особо тщательного культурологического анализа с целью понимания содержания и осознания его смысла. Такие культурологические реалии изначально представляют для студентов как первоочередную трудность при прочтении и последующем понимании текста, так и особую образовательную и межкультурную ценность.

A cooking egg by T. S. Eliot

*Pipit sat upright in her chair
Some distance from where I was sitting;
Views of the Oxford Colleges
Lay on the table, with the knitting.*

*Daguerreotypes and silhouettes,
Her grandfather and great great aunts,
Supported on the mantelpiece
An Invitation to the Dance...*

*I shall not want Honour in Heaven
For I shall meet Sir Philip Sidney
And have talk with Coriolanus
And other heroes of that kidney.*

*I shall not want Capital in Heaven
For I shall meet Sir Alfred Mond:
We two shall lie together, lapt
In a five per cent Exchequer Bond.*

*I shall not want Society in Heaven,
Lucretia Borgia shall be my Bride;
Her anecdotes will be more amusing
Than Pipit's experience could provide.*

*I shall not want Pipit in Heaven:
Madame Blavatsky will instruct me
In the Seven Sacred Trances;
Piccarda de Donati will conduct me...*

*But where is the penny world I bought
To eat with Pipit behind the screen?
The red-eyed scavengers are creeping
From Kentish Town and Golder's Green;
Where are the eagles and the trumpets?*

*Buried beneath some snow-deep Alps.
Over buttered scones and crumpets
Weeping, weeping multitudes
Droop in a hundred A.B.C.'s.*

После ознакомительного прочтения текста стихотворения, первичной проработки трудностей — незнакомой лексики (предлагается сделать подстрочный перевод), а также знакомства с его структурными и стилистическими особенностями необходимо приступить к вычленению из текста культурологических реалий, их последующей дешифровке и встраиванию полученных знаний в персональную картину мира каждого обучающегося. Это предполагает активную самостоятельную работу обучающихся, привлечение дополнительных информационных источников. Выполнение данных задач невозможно без обращения к культурным реалиям родного языка.

Представим задание, направленное на анализ культурных реалий иноязычного текста, в табличном формате, чтобы сделать его структуру наиболее наглядной (таблица 3).

Табл. 3

Пример оформления задания по анализу культурных реалий

Cultural phenomenon	Its explication	Its analogue in Russian culture

3. Послетекстовый этап.

Отдельного внимания требуют многочисленные имена исторических фигур, присутствующие в тексте. В рамках лично-ориентированного подхода уместно внедрить игровые задания на отработку различных типов культурных компонентов. Например, согласно нашей дидактической идее, работа с именами исторических личностей представлена в виде кроссворда. Такое

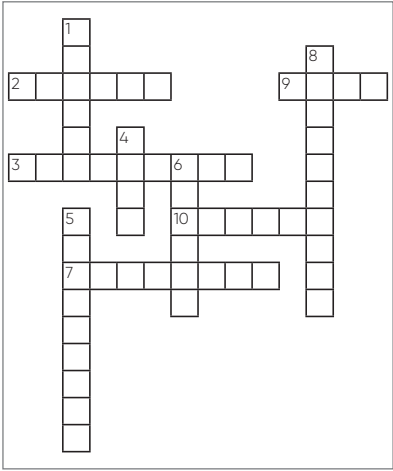


Рис. 1

Пример кроссворда на закрепление знаний об исторических личностях и явлениях, связанных с ними

задание требует от обучающихся предварительного самостоятельного поиска информации об упомянутых в стихотворении персонажах. Например, среди указанных имен фигурируют: *Sir Philip Sidney, Coriolanus, Sir Alfred Mond, Lucretia Borgia, Madame Blavatsky, Piccarda de Donati*. Также в тексте имеются отсылки к историческим личностям через упоминание их наследия: например, к Карлу Марксу через указание его главного труда под названием «Капитал» (*«I shall not want Capital in Heaven»*) или к Луи Дагеру через упоминание дагеротипии – первой фотографической технологии, созданной им в начале XIX века (*«daguerreotypes and silhouettes»*). Задание в виде кроссворда позволит систематизировать и конкретизировать полученные знания о данных персоналиях, а за счет своей игровой составляющей будет способствовать вовлечению студентов в процесс обучения. Пример такого задания представлен на рисунке 1.

Вопросы, предлагаемые на послетекстовом этапе работы в формате кроссворда:

1. *The illegitimate daughter of the Pope and his secret mistress who became the main sinner of the era because of numerous intimate relationships and political intrigues.*
2. *Thomas Elliot spent one year studying in one of the Oxford colleges in 1914: who was this college named after?*
3. *A Russian and American mystic of 19th century and author who co-founded the Theosophical Society.*
4. *A German philosopher and economist whose principle work is a book containing a critical analysis of capitalism*
5. *A philosophical, religious, and arts movement that arose from broad transformations in Western society during the late 19th and early 20th centuries, reflected a desire for the creation of new forms of art, philosophy, and social organization which reflected the newly emerging industrial world.*
6. *An English poet, courtier, scholar and soldier who is remembered as one of the most prominent figures of the Elizabethan age whose works include a sonnet sequence, Astrophel and Stella, a treatise, The Defence of Poesy (also known as The Defence of Poesie or An Apology for Poetrie) and a pastoral romance, The Countess of Pembroke's Arcadia.*
7. *A French artist and photographer, recognized for his invention of the eponymous daguerreotype process of photography.*
8. *A tragedy by William Shakespeare based on the life of the legendary Roman leader.*
9. *A British industrialist, financier and politician who in his later life he became an active Zionist.*
10. *A medieval noblewoman and a religious woman from Florence, Italy who appears as a character in Dante Alighieri's Divine Comedy.*

После этапа работы с культурными реалиями необходимо выявить степень общего понимания текста, а также умения идентифицировать проблемные темы, содержащиеся в тексте. Для качественного анализа смысловой части художественного произведения целесообразно предложить студентам найти все проблемные темы, поднятые в тексте, подтвердив их цитатами из текста. Такая работа также может быть выполнена в табличной форме, что позволит структурировать информацию и сделать ее более доступной для понимания (таблица 4).

Табл. 4

Пример оформления задания по анализу проблемных тем произведения

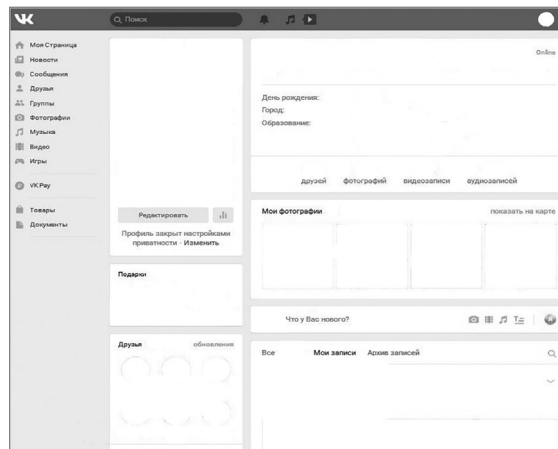
Problematic issues	The content

После завершения непосредственной работы с текстом формирующий этап обучения заканчивается. На следующем – контрольном – этапе важно понять, насколько эффективным показал себя разработанный нами предложенный комплекс заданий при работе с конкретной группой студентов.

Для проведения **контрольного среза**, базируясь на основном принципе личностно-развивающего подхода – принципе активного развития творческой составляющей личности обучающегося, – мы предлагаем творческое групповое задание, которое призвано продемонстрировать расширение запаса общекультурных знаний студентов и активизировать умения и навыки самостоятельной работы над текстом, а также поиска дополнительных сведений. Таким заданием в рамках нашего эксперимента стало отображение культурных реалий художественного произведения в ситуации современной действительности и в полимодальном формате. Речь идет о составлении юзер-профилей исторических личностей, так или иначе упомянутых в тексте стихотворения, в своеобразной «социальной сети» на основе интерфейса «ВКонтакте». В рассматриваемой нами модели юзер-профиля задействованы такие аспекты, как: имя, портрет/фотография исторической личности, дата рождения, место рождения и проживания, образование, интересы, друзья, подписки по интересам, аудиозаписи, а также личный микроблог. Такая модель продемонстрирована ниже (рис. 2).

Рис. 2

Шаблон творческого задания, предложенного на контрольном этапе



Данное задание является достаточно трудоемким, поскольку подразумевает глубокое погружение в историко-культурный контекст, связанный с каждой исторической личностью, упомянутой в тексте стихотворения. Работа над созданием пользовательского профиля для каждой персоналии не ограничивается лишь биографическими сводками, а предполагает задействование культурных знаний, полученных при детальном разборе текста Томаса Стерна Элиота. Чтобы выполнить данное контрольное задание качественно, необходимо обладать достаточными знаниями об эпохе, в которую жила рассматриваемая личность, ее деятельности, соответствующем историческом и социальном контексте. Поскольку предлагаемое задание является творческим проектом, обучающиеся могут не только полагаться на достоверные исторические факты, но и выдвигать свои предположения, используя воображение и имеющуюся информацию о конкретной личности и особенностях соответствующей эпохи. Также обучающимся предстоит сделать вывод об отличительных чертах **модернизма** – направления, которое смогло объединить исторических деятелей различных периодов и социокультурных контекстов.

Такую масштабную работу, требующую от обучающихся значительных интеллектуальных, творческих и временных вложений, целесообразно выполнять в группах, чтобы затем включить итоговые проекты в созданную в результате выполнения задания глобальную «социальную сеть», способную объединить на первый взгляд не соотносящиеся друг с другом культурные компоненты в единую стройную систему понимания модернистского течения. Приветствуется выполнение студентами **полимодальных проектов**, интегрируемых в страницы создаваемой в учебных целях «социальной сети» (подкасты об авторах-модернистах, учебные диалоги между героями произведений в формате голосовых сообщений, микровидеоролики в популярном сегодня формате «Telegram-кружочка» от лица той или иной персоналии).

Представленный комплекс заданий по развитию общекультурного уровня студентов-филологов разработан с опорой на основные принципы личностно-ориентированного и культурологического подходов, помогающих человеку продуктивно использовать ресурсы иноязычного образования с целью культурного обогащения. Авторская дидактическая разработка построена так, что позволяет обучающимся последовательно и структурно овладевать культурологической информацией через глубокое филологическое прочтение аутентичного иноязычного текста.



Литература

1. Бранская Е. В., Панфилова М. И. Модерн, модернизм, постмодернизм (к определению понятий) // Инновационная наука. – 2015. – № 3. – С. 264–266.
2. Зимняя И. А., Боденко Б. Н., Кривченко Т. А., Морозова Н. А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. – Москва: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 1999. – 66 с. – ISBN 5-7563-0101-1.
3. Махлин В. Л. Филология как опыт чтения (Вспоминая С. Г. Бочарова) // Вестник культурологии. – 2021. – № 1 (96). – С. 81–101.
4. Михайлова С. В. Фемининная идентичность и способы ее объективации в художественном дискурсе XVII века: специальность 10.02.19 «Теория языка»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 2012. – 24 с.
5. Михайлова С. В., Солдатова В. А. Обучение французскому языку как фактор формирования у школьников системы ценностей // Проблемы современной лингводидактики. – Смоленск: Смоленский государственный университет, 2018. – № 14. – С. 127–136.
6. Мухина Н. Н. Технология формирования ценностных ориентаций студентов в процессе межкультурной интерпретации художественного текста // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 10. – С. 93–99.
7. Перлова О. В. Пособие по филологическому чтению и его роль в курсе обучения профессиональной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 3 (663). – С. 76–83.
8. Пономарева Е. М. Филологическое чтение как средство развития общей культуры студентов языкового вуза // Молодежь и наука: слово, текст, личность: к 90-летию юбилею УлГПУ им. И. Н. Ульянова: материалы VI Международной молодежной научно-практической конференции, Ульяновск, 12–13 мая 2022 года. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 2022. – С. 77–79.
9. Рубцова А. В. Обучение продуктивному филологическому чтению на иностранном языке в условиях самостоятельной работы студентов языковых факультетов педагогических университетов (на материале английского языка): автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2006. – 20 с.
10. Тарева Е. Г. Культура в системе современной лингводидактической концептологии // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2019. – № 2 (30). – С. 81–89. – DOI 10.25688/2078–9238.2019.30.2.10.
11. Твердохлебова И. П. Ценностные ориентиры лингводидактических стратегий обучения иностранным языкам и новый социокультурный контекст // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 2. – С. 2–5.
12. Eliot T. S. Collected poems 1909–1962 / T. S. Eliot // Library of congress catalog card number. – 1964. – 221 p.

Михайлова Светлана Владиславовна, канд. филол. наук, доцент кафедры романских языков и лингводидактики ИИЯ Московского городского педагогического университета.

E-mail: mihailovasv@mgpu.ru

Пonomарёва Евгения Михайловна, магистр направления «Педагогическое образование» (профиль «Личностно развивающее иноязычное образование») ИИЯ Московского городского педагогического университета.

E-mail: ponomariovaewgenija@yandex.ru



Сведения об авторе

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ АУТЕНТИЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ



Аннотация

Статья посвящена применению лингвокультурологического подхода при работе старшекласников с образцами аутентичной литературы на примере произведения британского писателя К. Исигуро «Остаток дня». Представленная концепция в рамках методики обучения английскому языку направлена на развитие личности через изучение культуры страны изучаемого языка. Формирование элементарной лингвокультурологической компетенции обучающихся на занятиях возможно с помощью аутентичных художественных текстов. В статье описаны предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы такой работы, приведены примеры анализа культурно-маркированных лексических единиц как источника лингвокультурологической информации и разработки лингвокультурологического поля.



Abstract

CONCEPT OF A DIGITAL ENGLISH-LANGUAGE FICTION READING AID FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

The article is devoted to the application of linguocultural approach in the work of high school students over the samples of authentic literature on the example of the work of British writer K. Ishiguro 'The Remains of the Day'. The presented concept is directed in the methodology of English language teaching to the development of personality through the study of the culture of the country of the learnt language. The formation of elementary linguistic and cultural competence of students in the classroom is possible with the help of authentic literary texts. Pre-textual, textual and post-textual stages of this type of work are described; examples of analysing culturally marked lexical units as a source of linguocultural information in the text of a work of fiction and developing a linguocultural field are given.



Ключевые слова

аутентичное художественное произведение, К. Исигуро, лингвокультурологический подход, элементарная лингвокультурологическая компетенция, культурно-маркированные лексические единицы



Keywords

authentic fiction, K. Ishiguro, linguocultural approach, elementary linguocultural competence, culturally labelled lexical units

Современная антропоцентрическая парадигма рассматривает личность обучающегося в качестве высшей ценности образовательного процесса. Являясь его объектом и субъектом, учащийся становится также субъектом иноязычной и родной лингвокультур, участником диалога культур [10, с. 51]. Такой ракурс демонстрирует важность овладения учащимися знаниями о культуре страны изучаемого языка, что нашло отражение в развитии культуросообразных подходов в обучении английскому языку [3, с. 135] (далее – АЯ), в том числе лингвокультурологического (далее – ЛКП).

Основной целью применения ЛКП на уровне среднего общего образования является формирование элементарной лингвокультурологической компетенции (далее – ЭЛКК), под которой понимается «готовность и способность вторичной языковой личности понимать и порождать речевое высказывание в устной и письменной формах, базирующуюся на знаниях, умениях анализа, понимания и интерпретации инокультурных концептов в процессе сопоставления с аналогичными концептами в родной культуре» [9, с. 285].

Одним из эффективных методов формирования ЭЛКК на профильном уровне обучения АЯ на этапе среднего общего образования становится использование аутентичных художественных текстов как одного из основных источников лингвокультурологической информации. Среди отличительных особенностей содержания профильного обучения АЯ назовем работу с текстами разных жанров (художественными, публицистическими, научно-популярными, документальными и т.д.) [6, с. 15].

Доступным и удобным форматом организации работы старшеклассников с аутентичными художественными произведениями может стать изложенная ниже технология формирования ЭЛКК, позволяющая наиболее эффективно организовать работу с культурно-маркированными лексическими единицами. В рамках статьи предлагается рассмотреть данную технологию на основе фрагмента произведения К. Исигуро «Остаток дня» («*The Remains of the Day*») на примере анализа главы «День второй: после полудня» («*Day two: afternoon*»). Данный фрагмент романа наполнен культурно-маркированными лексемами, несущими обширное количество лингвокультурологической информации о концепте *home*, демонстрирующем тему «Дом» в контексте образа жизни британской аристократии XX в. [5, с. 282–320].

Кратко опишем этапы работы. Целью **вводной беседы (Orientation)** становится формирование у обучающихся мотивации к лингвокультурологическому анализу британской литературы и культуры, стимулирование интереса к изучению значимых культурных концептов, таких как *home*. Учитель знакомит учащихся с новым видом исследовательской деятельности, связанной с анализом литературного текста и изучением британской культуры через призму лингвокультурологии, представляя основные ее категории: культура, языковая идентичность, лингвокультурологическое поле.

Активизация фоновых знаний учащихся по проблемам, затронутым в тексте романа, становится целью **первого этапа – предтекстового (Pre-reading Talk)**, что стимулирует мотивацию к прочтению текста на следующем текстовом этапе в индивидуальном режиме.

Приведем примеры вопросов, предлагаемых учителем для обсуждения учащимися главы «*Day two: afternoon*» при реализации указанной цели:

1. *What do you think it means to be a 'great' butler? What qualities and skills does it involve?*

2. What does a 'distinguished house' look like in the mind of a British butler?
3. To what extent are ideals and moral values important in professional life?
4. What is the place and role of home and household in your culture, and how do you think that is reflected in English culture?

На данном этапе в соответствии с принципом опоры на родную культуру целесообразно использовать *беседу* по теме текста как прием обучения, реактивирующий знания учащихся о понятиях «дом» (*home*), «достоинство» (*dignity*), «долг» (*duty*) в российской и британской культурах, о различиях в трактовке данных понятий и возможных причинах выявленных отличий.

Второй – текстовый – этап (While-reading Activities) работы направлен на организацию процесса восприятия и анализа художественного текста, самостоятельное погружение в смысл прочитанного, изучение контекста культурно-специфической лексики с целью сбора информации для дальнейшего создания лингвокультурологического письменного учебного комментария. Среди целей этапа назовем понимание прочитанного через анализ культурных концептов и лингвокультурем и развитие навыков критического чтения и анализа на базе текста главы «*Day two: afternoon*».

Индивидуальная работа, целью которой является проверка понимания прочитанного текста, предусматривает тестовые задания с выбором одного или нескольких правильных ответов. В качестве примера приведем одно из таких заданий по прочитанному тексту упомянутого произведения:

Decide if the statements are true (T) or false (F).

- a) *The narrator agrees with everything the Hayes Society says about being a good butler.*
- b) *The narrator thinks exactly like the Hayes Society about what a «distinguished household» means.*
- c) *To the narrator, a butler's worth is all about who they work for.*
- d) *For the narrator's father's generation, the best job a butler could have was with a rich and noble family.*
- e) *The narrator thinks his generation of butlers didn't care about ideals as much as the previous one.*

Еще одним заданием на данном этапе работы с текстом романа является поиск в тексте произведения лингвокультурем, связанных с концептом *home*, их анализ с целью дальнейшего составления лингвокультурологического письменного учебного комментария: определение эквивалентов и синонимов для предложенных русских или английских слов и выражений, таких как, например, «*аристократия*», «*викторианский дом*», «*снобизм*», «*дворецкий*», «*слуга*» и др. Такого рода задания усиливают интерактивный характер процесса понимания прочитанного и стимулируют когнитивную активность учащихся.

Третьим этапом работы по формированию ЭЛКК становится *выявление и анализ культурно-маркированных лексических единиц* (ЛЕ), что мы понимаем, вслед за С. В. Михайловой и И. Д. Качуриным, как **контекстуальный уровень** изучения данных единиц, «понимание ЛЕ в аутентичном контексте» [8, с. 69]. Благодаря этому учащиеся знакомятся с особенностями семантической структуры ЛЕ и формируют умения лингвокультурологического анализа. На примере выполненного ранее учителем анализа лингвокультуремы в рамках парной работы учащиеся анализируют несколько лексических единиц, имеющих связь с концептом *home* и требующих пояснения

ввиду наличия лингвокультурологической информации об историческом и культурном фоне, описанном в произведении К. Исигуро «*The Remains of the Day*» (глава «*Day two: afternoon*»). Анализ лингвокультурем проводится с целью дальнейшего составления письменного лингвокультурологического комментария. При выполнении задания дополняется и расширяется фоновая информация об исследуемом культурном явлении [11, с. 17; 12, с. 162].

Логичным продолжением работы по формированию ЭЛКК на профильном уровне средней общеобразовательной школы при чтении аутентичного художественного произведения становится **четвертый этап** — *составление лингвокультурологического письменного учебного комментария*, позволяющего глубже осмыслить культурные и лингвистические аспекты текста. Как письменное пояснительное рассуждение справочно-информационного характера лингвокультурологический письменный учебный комментарий имеет выраженную лингводидактическую направленность. Комментарий интегрирует в своей структуре энциклопедические, культурологические и лингвистические элементы, что позволяет системно и целостно описывать актуальную культурную информацию, закреплённую в массовом сознании учащихся. Основной задачей при составлении данного комментария является рассмотрение культурных явлений через призму межкультурной перспективы [1; 7].

Финальным этапом работы при обучении АЯ является *разработка лингвокультурологического поля*. Основная задача этапа заключается в развитии умений проводить полевые исследования культурно-маркированных лексических единиц с использованием подхода лингвокультурологического поля при обобщении и систематизации учащимися лингвокультурологической информации об изучаемом концепте *home* на основе анализа главы «*Day two: afternoon*» романа К. Исигуро «*The Remains of the Day*». При выполнении задания учитываются следующие составляющие лингвокультурологического поля [2]: **ядро** (лексема-понятие или их группа, задающая смысловое содержание всего поля); центр основных понятий-реалий с их отношениями (синонимия, антонимия и др.); **периферия** (система сопредельных реалий, полей вторичной семантической функции, служащих конкретной реализацией семантики поля).

Наличие указанных структурных элементов предполагает овладение учащимися профильной школы определенными умениями при составлении лингвокультурологического поля:

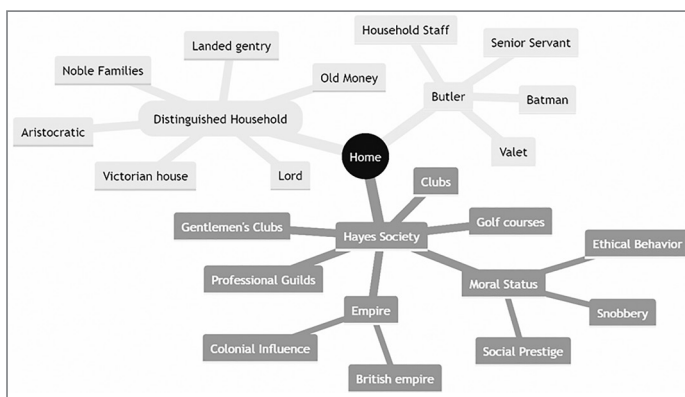
1. Определить субполя первого порядка в процессе обсуждения текста произведения на этапе вводной беседы. В рамках выбранного нами фрагмента произведения К. Исигуро «*The Remains of the Day*» ядром лингвокультурологического поля является концепт *home* («дом»). Субполями первого порядка выступают лингвокультуремы: *distinguished household* (благородный английский дом, отличающийся особым социальным, культурным и историческим статусом); *Hayes society* (вымышленное общество или клуб для поддержания стандартов и традиций среди профессионалов-дворецких); *butler* (дворецкий — не просто слуга, который управляет домашним хозяйством: эта фигура традиционно ассоциируется с высокими стандартами профессионализма).
2. Выявить субполя второго порядка (при наличии) и их взаимосвязь с субполями первого порядка. В рассматриваемом произведении к субполям второго порядка относятся, например, *empire* и *moral status*, тесно связанные с субполем первого порядка *Hayes society*. Субполе *moral*

status относится к набору моральных и этических стандартов, которые оцениваются в рамках *Hayes society*. Эти стандарты определяют не только поведение членов данного общества, но и их восприятие обществом в целом и включают такие лингвокультуры из выбранного нами фрагмента произведения «*The Remains of the Day*», как: *snobbery* (негативное отношение к социальному снобизму как проявлению исключительности и высокомерия по отношению к «менее достойным» слоям населения); *ethical behaviour* (соблюдение высоких этических норм в личном и профессиональном поведении членами высшего британского общества начала XX века); *social prestige* (социальный престиж, подчеркивающий место членов социума в иерархии и их влияние на общество).

Рис. 1

Пример лингвокультурологического поля

3. Заполнить субполя первого и второго порядка единичными лингвокультурами из анализируемой главы «*Day two: afternoon*» романа К. Исигуро «*The Remains of the Day*» после коллективного обсуждения в классе. В качестве иллюстрации приведем пример лингвокультурологического поля, разработанного нами на основе анализируемого фрагмента этого произведения (см. рис. 1).



Таким образом, представленная концепция лингводидактической технологии по чтению аутентичного художественного произведения подтверждает тезис об эффективности формирования ЭЛКК на профильном уровне обучения АЯ на этапе среднего общего образования. Данная технология, как нам представляется, транспонируется применительно и к другим образцам художественной литературы – как на английском языке, так и на любом другом ИЯ, изучаемом в профильных классах старшей школы.

Изучение культурологического фона культурно-маркированных лексических единиц, обобщение проанализированной информации в виде учебного культурологического комментария, разработка собственного лингвокультурологического поля способствуют более глубокому развитию личности школьника, что полностью отвечает требованиям федерального государственного стандарта по подготовке выпускника профильных классов средней общеобразовательной школы.

1. Борботько Л. А., Викулова Л. Г., Воробьева Л. А. Основы межкультурной коммуникации: Государственные и национально-культурные символы. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 277 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология: монография. – М.: Издательство РУДН, 2008. – 335 с.
3. Григорьева Е. Я. Реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию романских языков в системе подготовки магистратуры // Rhema. Рема. – 2019. – № 3. – С. 133–147.
4. Дудич А. Д. Лингвокультурологический комментарий как средство формирования духовно-нравственных ценностей старших школьников // Проблемы семьи и воспитания в науках о языке и коммуникации: слово молодым ученым: сборник статей аспирантов и магистрантов. – М.: Языки народов мира, 2024. – С. 50–57.



Литература

5. **Исигуро К.** Остаток дня (The Remains of the Day): роман. – М.: Эксмо, 2020. – 520 с.
6. **Колесников А. А.** Профильное обучение иностранным языкам: отечественный опыт исследования проблемы // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 5. – С. 12–18.
7. **Луткова Е. С.** Методика формирования элементарной лингвокультурологической компетенции обучающихся в элективном курсе (профильная школа, английский язык) дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2016. – 224 с.
8. **Михайлова С. В., Качурин И. Д.** Корпусные технологии в обучении будущих учителей немецкому языку // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 4. – С. 66–73.
9. **Столярова И. Н.** Диалектика современного межкультурного иноязычного образования: векторы и смыслы: моногр. – М.: Издательский дом «БИБЛИО-ГЛОБУС», 2018. – С. 36–54.
10. **Языкова Н. В.** Иностранные языки: теория и методика обучения: Учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: МГПУ, 2011. – 267 с.
11. **Nořínková A.** The decay of aristocracy in Kazuo Ishiguro's Remains of the Day // Diplomová práce. – Brno: Masarykova univerzita, 2019. – 56 p.
12. **Medvedkina K.** Representation of Englishness in the Narrative Structure of K. Ishiguro's «The Remains of the Day» // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2019. – V. 360. – P. 160–164.



**Сведения
об авторе**

Дудич Антон Дмитриевич, магистр, учитель английского языка, ГБОУ «Школа № 2055» (г. Москва).
E-mail: dudichad@mgpu.ru

АДАПТИВНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ



Аннотация

В статье рассматривается методология и практика применения адаптивного тестирования в образовательных учреждениях. Основное внимание уделяется его преимуществам по сравнению с традиционными методами оценки знаний, таким как индивидуализация процесса тестирования и повышение мотивации учащихся. Адаптивное тестирование позволяет динамически изменять уровень сложности заданий в зависимости от ответов учащихся, что обеспечивает более точное и объективное измерение их учебных достижений. В статье представлены примеры успешного внедрения адаптивного тестирования в школах и университетах, а также анализ практических аспектов использования данного метода при изучении иностранных языков. Кроме того, обсуждаются ключевые инструменты для создания адаптивных тестов и перспективы дальнейшего развития данной методологии.



Abstract

ADAPTIVE TESTING: METHODOLOGY AND PRACTICE OF APPLICATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article examines the methodology and practice of applying adaptive testing in educational institutions. The main focus is on the advantages of adaptive testing compared to traditional assessment methods, such as the individualization of the testing process and increased student motivation. Adaptive testing allows for dynamically adjusting the difficulty level of tasks based on students' responses, ensuring more accurate and objective measurement of their academic achievements. The article presents examples of successful implementation of adaptive testing in schools and universities, as well as an analysis of practical aspects of using this method in foreign language learning. Additionally, key tools for creating adaptive tests and the prospects for further development of adaptive testing methodology are discussed.



Ключевые слова

адаптивное тестирование, иностранный язык, индивидуальный подход, дифференциация обучения, образовательные учреждения, оценка знаний



Keywords

adaptive testing, foreign language, individualized approach, differentiated instruction, educational institutions, knowledge assessment

В современных условиях стремительного развития информационных технологий и глобализации возрастает значимость методов оценки, способных адекватно учитывать индивидуальные особенности и уровень подготовки учащихся. В традиционной образовательной практике часто используются

унифицированные тесты, которые, несмотря на их широкое применение, имеют существенные ограничения. Такие тесты не всегда способны учитывать разный уровень знаний и умений обучающихся, что может приводить к неадекватной оценке их реальных возможностей и потенциала.

Адаптивное тестирование представляет собой инновационный подход к оценке знаний и умений учащихся, который базируется на принципах индивидуализации и дифференциации. Суть такого тестирования заключается в том, что уровень сложности заданий динамически изменяется в зависимости от ответов испытуемого и каждый последующий вопрос подбирается с учетом предыдущих ответов; это позволяет более точно определить уровень знаний учащегося и избежать как чрезмерного упрощения, так и излишней сложности теста. Этот метод обеспечивает более точное и объективное измерение навыков и умений обучающихся, что способствует повышению мотивации и удовлетворенности учебным процессом [2, с. 56].

Кроме того, адаптивное тестирование позволяет существенно сократить время, необходимое для прохождения теста по иностранному языку, так как обучающийся не выполняет задания, уровень сложности которых явно ниже или выше его возможностей. Это особенно важно в условиях повышенной нагрузки на учащихся и стремления к оптимизации учебного процесса. Адаптивное тестирование способствует созданию условий для реализации индивидуальных образовательных траекторий, что является ключевым аспектом современного образовательного процесса, ориентированного на личностное развитие каждого ученика.

Внедрение адаптивного тестирования в образовательную практику связано с рядом методологических и технических вызовов. Разработка эффективных алгоритмов адаптации тестов требует применения сложных математико-статистических методов и значительных вычислительных ресурсов. Кроме того, важной задачей является интеграция адаптивного тестирования в традиционные образовательные процессы и обеспечение его доступности для всех категорий учащихся.

Основная цель данной статьи заключается в теоретическом обосновании методологии адаптивного тестирования, а также в анализе практических аспектов его применения в образовательных учреждениях с целью повышения качества учебного процесса и улучшения учебных достижений обучающихся при изучении иностранного языка.

Для достижения поставленной цели в статье рассмотрены следующие аспекты:

1. Исследование теоретических основ методологии адаптивного тестирования и его преимуществ по сравнению с традиционными методами оценки знаний.
2. Анализ алгоритмов адаптации тестовых заданий и методологии их создания.
3. Анализ результатов практического применения адаптивного тестирования в образовательных учреждениях, включая успешные примеры внедрения и сравнение с традиционными методами.
4. Выявление проблем и определение перспектив дальнейшего развития адаптивного тестирования в образовательной практике.

Понятие адаптивного тестирования. Идея адаптивного тестирования зародилась в середине XX века, однако широкое внедрение данного метода в образовательную практику стало возможным только с развитием

компьютерных технологий. Пионером в области адаптивного тестирования считается Фредерик Лорд, разработавший в 1970-х годах основные алгоритмы и модели, лежащие в основе современных адаптивных тестов. Современное адаптивное тестирование опирается на теорию тестирования (*Item Response Theory, IRT*), что позволяет создавать более сложные и точные модели, обеспечивающие высокую надежность и объективность оценивания [4, с. 4].

Адаптивное тестирование — это современный метод оценки образовательных результатов, основанный на динамической подстройке уровня сложности тестовых заданий в зависимости от ответов испытуемого. Данный метод использует алгоритмы, которые позволяют выбирать следующие задания на основе предыдущих ответов, тем самым обеспечивая максимально точное соответствие сложности вопросов уровню подготовки каждого учащегося. Адаптивное тестирование опирается на принципы теории тестирования по отклику на задание (*Item Response Theory, IRT*) и предполагает использование сложных математико-статистических моделей для точной оценки знаний и умений.

Основная цель адаптивного тестирования заключается в обеспечении объективного, надежного и точного измерения учебных достижений учащихся, что достигается путем исключения вопросов, уровень сложности которых существенно превышает или не соответствует возможностям испытуемого. Этот метод способствует повышению мотивации и вовлеченности учащихся за счет предоставления им задач, адекватных их уровню подготовки, и позволяет сократить время, затрачиваемое на тестирование, без потери качества оценки. Адаптивное тестирование широко применяется в образовательных учреждениях различного уровня, а также в профессиональной подготовке и сертификации [6, с. 475].

Алгоритмы адаптации тестовых заданий. Ключевым аспектом такого типа тестирования являются алгоритмы адаптации, определяющие последовательность и сложность заданий, предлагаемых обучающемуся. Типы алгоритмов включают:

- Точно ветвящиеся алгоритмы (статическое ветвление): этот тип предполагает, что последующий вопрос зависит от строго определенного ответа на предыдущий. В данной концепции отсутствует учет баллов по шкалам, и она скорее относится к адаптивным опросам, чем к адаптивному тестированию.
- Алгоритм завершения по достижении порога крайней группы: процесс тестирования завершается, когда испытуемый достигает определенного количества правильных ответов (верхняя граница) или превышает установленное число допустимых ошибок (нижняя граница).
- Поисковые, или динамически ветвящиеся, адаптивные алгоритмы: иницируются предъявлением задания средней трудности и, в зависимости от успеха или неудачи, переходят к более трудным или менее трудным заданиям. Дихотомические поисковые алгоритмы считаются оптимальными, если нужно найти кратчайший способ измерения.
- Поисковый алгоритм «расходящихся рядов»: после каждой успешной попытки испытуемому предъявляется более сложное задание, а после ошибки — более легкое. В соответствии с правилом «результативной остановки», тестирование прекращается, если правильные ответы начинают чередоваться с ошибками.
- Варьирующая ветвящаяся стратегия адаптивного тестирования с высокой глубиной анализа: включает пошаговую переоценку уровня подготовленности

сти испытуемого на основании всех предыдущих попыток, которая производится после каждого выполненного задания.

- Лестнично-адаптивный алгоритм: испытуемому предлагается начать с заданий самого легкого уровня и при достижении установленного порога переходить к более сложным уровням. Этот метод обладает прозрачной структурой и не предусматривает правил для остановки [3, с. 406].

Практическое применение адаптивного тестирования. Во многих образовательных учреждениях по всему миру адаптивное тестирование успешно применяется для оценки знаний и умений обучающихся. Примеры таких внедрений включают использование адаптивных тестов в школах и университетах, а также в онлайн-образовании и показывают, что адаптивное тестирование позволяет не только повысить точность оценки, но и сократить время, необходимое для прохождения теста, что особенно важно в условиях высокой учебной нагрузки [5, с. 7].

В школах адаптивное тестирование помогает учителям быстро выявлять пробелы в знаниях учеников на уроках иностранного языка и разрабатывать индивидуальные образовательные траектории. В онлайн-образовании адаптивные тесты позволяют поддерживать высокий уровень взаимодействия и мотивации учащихся, предлагая задания, соответствующие их текущему уровню подготовки и способностям. Это особенно актуально в условиях дистанционного обучения, где контроль за прогрессом студентов может быть затруднен [5, с. 7].

Сравнительные исследования показывают, что адаптивное тестирование значительно превосходит традиционные методы оценки по ряду параметров. Во-первых, оно обеспечивает более точное измерение уровня знаний учащихся. Во-вторых, адаптивные тесты сокращают время прохождения теста, так как учащиеся не тратят силы на выполнение слишком простых или слишком сложных заданий. В-третьих, адаптивное тестирование способствует повышению мотивации учащихся, так как задания соответствуют их уровню подготовки, что делает процесс тестирования менее стрессовым и более увлекательным [4, с. 6].

Например, исследования показали, что в условиях традиционного тестирования обучающиеся часто сталкиваются с заданиями, которые либо слишком просты, либо чрезмерно сложны, что негативно сказывается на их мотивации и результатах. При адаптивном тестировании таких проблем удается избежать за счет динамического подбора заданий. Более того, адаптивные тесты позволяют сократить число необходимых вопросов для достижения высокой точности оценки, что экономит время и ресурсы [4, с. 5].

Подводя итог, сделаем вывод, что различие между классическим и адаптивным тестированием заключается в том, что вопросы теста задаются в реальном времени, а выбор следующего вопроса зависит от ответов на предыдущий. Каждый обучаемый проходит тестирование по индивидуальной траектории. Адаптивное тестирование похоже на диалог на устном экзамене, где преподаватель последовательно задает индивидуальные вопросы, выясняя уровень знаний слушателя.

В современном образовании использование цифровых технологий становится неотъемлемой частью учебного процесса [1, с. 46]. Инструменты адаптивного тестирования играют ключевую роль в обеспечении качественной

и объективной оценки знаний учащихся. Они позволяют не только адаптировать тесты под уровень подготовки каждого ученика, но и предоставляют возможности для анализа и улучшения образовательного процесса.

Рассмотрим несколько ключевых цифровых инструментов, каждый из которых служит определенной цели в образовательной среде. Такие платформы, как *EasyTestMaker*, *Quizlet*, *FreeOnlineSurveys*, *Socrative*, *Online Test Pad*, *Interacty* и *iSpring Suite*, дают педагогам возможность создавать оценочные материалы, предоставлять уникальный контент и собирать ценные данные о процессе обучения.

Табл. 1
Сравнение интернет-ресурсов

Интернет-ресурс	Адаптивное обучение	Индивидуализация обучения	Наличие SCORM	Число типов вопросов
EasyTestMaker	Нет	Ограничена	Нет	7
Quizlet	Нет	Ограничена	Нет	4
FreeOnlineSurveys	Нет	Ограничена	Нет	7
Socrative	Нет	Ограничена	Нет	3
Online Test Pad	Нет	Ограничена	Нет	17
Interacti	Нет	Ограничена	Да	3
iSpring Suite	Да	Да	Да	14

Анализ интернет-ресурсов, представленных в таблице, позволяет заключить, что последний (*iSpring Suite*) является наиболее эффективным и удобным инструментом для создания индивидуализированных тестов, способных адаптироваться к ответам учащихся (см. табл. 1). Преимущество *iSpring Suite* заключается в возможности настройки ветвления вопросов, что обогащает образовательный процесс и повышает его адаптивность. Кроме того, уникальной особенностью *iSpring Suite* является его интеграция с широким спектром систем управления обучением, таких как *Moodle* и *Canvas*, *iSpring learn*. Эти характеристики делают *iSpring Suite* предпочтительным выбором для образовательных учреждений, стремящихся внедрить индивидуализированный подход в обучении через использование адаптивного тестирования.

Практические аспекты внедрения. Внедрение адаптивного тестирования требует разработки эффективных алгоритмов адаптации, интеграции с существующими образовательными платформами и обеспечения доступа к соответствующему техническому оборудованию. Важной составляющей успешного внедрения является подготовка преподавательского состава к работе с новыми инструментами оценки и разработка методических рекомендаций по их использованию.

Выводы и рекомендации. На основе анализа теоретических и практических аспектов применения адаптивного тестирования при изучении иностранного языка можно сделать вывод, что этот метод имеет значительные преимущества перед традиционными методами оценки навыков и умений обучающихся. Адаптивное тестирование позволяет более точно и объективно измерять учебные достижения благодаря динамической подстройке уровня сложности заданий. Это способствует повышению мотивации и вовлеченности учащихся в процесс обучения, а также сокращает время, затрачиваемое на тестирование, без потери качества оценки.

Проведенные исследования и примеры успешного внедрения адаптивного тестирования в образовательных учреждениях различных уровней – от школ

до университетов — демонстрируют его эффективность в улучшении учебного процесса. Адаптивное тестирование помогает учителям быстро выявлять пробелы в знаниях учащихся и разрабатывать индивидуальные образовательные траектории, что особенно важно в условиях дистанционного обучения.

Для успешного внедрения адаптивного тестирования в образовательных учреждениях необходимо разработать эффективные алгоритмы адаптации тестовых заданий и интегрировать их в существующие образовательные платформы. Важно также обеспечить доступ к необходимому техническому оборудованию и проводить регулярное обучение преподавателей для работы с новыми инструментами оценки.

Создание банков калиброванных иноязычных заданий, обеспечивающих разнообразие содержания и сложности, является ключевым аспектом для повышения надежности и объективности оценивания. Кроме того, разработка систем мониторинга и анализа результатов тестирования позволит постоянно улучшать качество образовательного процесса.

Адаптивное тестирование доказало свою эффективность и целесообразность применения в различных образовательных контекстах, включая школы, университеты и онлайн-обучение. Дальнейшие исследования и разработки в этой области помогут совершенствовать методологию и практику адаптивного тестирования, обеспечивая высокое качество образования и удовлетворение потребностей каждого учащегося.



Литература

1. **Александров К. В.** Принципы применения ИКТ в обучении иностранным языкам и их отражение в платформе Magister / К. В. Александров, К. Г. Голубева, А. В. Александрова // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 6. – С. 46–54.
2. **Ларин С. Н.** Адаптивное тестирование уровня знаний обучаемых как инструмент реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения образования / С. Н. Ларин, Л. И. Герасимова, Е. В. Герасимова // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 2А. – С. 48–57.
3. **Шмелев А. Г.** Практическая тестология: тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом: практическое руководство. – Москва: Маска, 2013. – 687 с.
4. **Burr S. A., Gale T., Kisielewska J., Millin P., Pêgo J. M., Pinter G., Robinson I. M., Zahra D.** A narrative review of adaptive testing and its application to medical education. // MedEdPublish. – 2023. – Vol. 13. – P. 1–14.
5. **Ebenbeck N., Gebhardt M.** Simulating computerized adaptive testing in special education based on inclusive progress monitoring data // Frontiers in Education. – 2022. – Vol. 7. – P. 1–11.
6. **Huda A, Firdaus, Irfan I., Hendriyani Y., Almasri, Sukmawati M.** The reference librarian and the business professor: a strategic alliance that works // Int. J. Inform. Visualization – 2024. – Vol. 8. – № 1. – P. 473–480.



Сведения об авторе

Юрин Артем Александрович, магистр МГПУ, учитель английского языка.
E-mail: ambvxlence@yandex.ru



Школа педагогического мастерства®
oxbridgeschool.ru

«УСТНЫЙ ЖУРНАЛ»: ВЕБИНАРЫ АВТОРОВ «ИЯШ»

Более 20 часов полезных и интересных лекций с ответами на вопросы, записанные экспертами методики преподавания иностранных языков, которые регулярно публикуют свои статьи в журнале «Иностранные языки в школе».

Доктора и кандидаты наук, ученые-исследователи и преподаватели-практики в рамках авторских вебинаров делятся ценными наработками, открытиями, примерами, готовыми для внедрения в образовательный процесс. Курс лекций постоянно пополняется.



Для получения доступа
необходима регистрация
на платформе. Доступ платный.



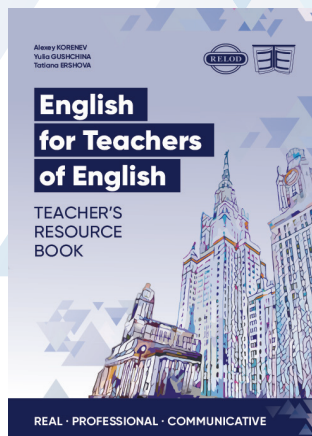
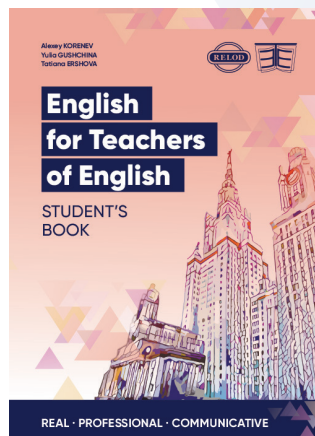


English for Teachers of English

Real. Professional. Communicative.

Интенсивный курс Classroom English для будущих
и практикующих преподавателей английского языка

НОВИНКА
издательства
RELOD



Средство обучения в рамках курсов «Практический курс английского языка», «Язык для специальных целей», «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» и курсов методики обучения иностранному языку для студентов по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование»

Курс повышения квалификации для учителей английского языка в школах и для преподавателей английского языка либо других дисциплин на английском языке в вузах

Инструмент профессионального саморазвития для всех, кто занимается преподаванием английского языка

АВТОРЫ:

Алексей Коренев, канд. пед. наук, доцент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова

Юлия Гуцина, канд. пед. наук, преподаватель факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова

Татьяна Ершова, канд. пед. наук, научный сотрудник Института образования Бергенского университета (Норвегия)

КОМПОНЕНТЫ КУРСА:

- **Student's Book**: современный коммуникативный учебник по английскому языку
- **Teacher's Resource Book**: пособие для преподавателя с методическими рекомендациями
- **Online Practice**: интерактивный курс на платформе oxbridgeschool.ru

Подробнее: relo-online.ru/etc

