

**ФГБОУ ВО «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА»**

На правах рукописи



СОРОКИНА Ангелина Сергеевна

**ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК СПОСОБУ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕДИАЦИИ**

Научная специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, высшее образование)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
д.п.н., доцент А.А. Корнев

Москва – 2026

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации	19
1.1. Медиация как категория современной лингводидактики: генезис, сущность и виды медиативной деятельности	19
1.2. Генезис понятия визуализации в методике обучения иностранным языкам	31
1.3. Типология средств визуализации	42
1.4. Визуализация как способ осуществления медиации в процессе педагогического общения	54
1.5. Развитие методического творчества будущих учителей иностранного языка в контексте обучения визуализации	74
Выводы по главе 1	80
Глава 2. Методические аспекты обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации	86
2.1. Специфика требований к владению профессионально-коммуникативными медиативными умениями в отечественных нормативно-правовых документах	86
2.2. Анализ рабочих программ дисциплин и учебно-методической литературы на предмет развития профессионально-коммуникативных медиативных умений	102
2.3. Анализ сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений у будущих и действующих учителей иностранного языка	109
2.4. Таксономия знаний, навыков, умений и стратегий, необходимых для визуализации как способа осуществления медиации	119
2.5. Модель обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации	134
Выводы по главе 2	139
Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по проверке эффективности комплекса заданий для обучения визуализации как способу осуществления медиации	142
3.1. Организационный этап экспериментального обучения	143
3.2. Этап реализации экспериментального обучения	154

3.3. Этап констатации и интерпретации полученных результатов	163
Выводы по главе 3.....	185
Заключение.....	188
Библиографический список	194
Приложение 1 «Принципы когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Мейера»	226
Приложение 2 «Шкалы медиативных умений и стратегий»	228
Приложение 3 «Матрица средств визуализации в развитии профессионально-коммуникативных медиативных умений»	234
Приложение 4 «Критерии оценивания задания олимпиады»	238
Приложение 5 «Анализ учебно-методической литературы по английскому языку для специальных целей его преподавания»	239
Приложение 6 «Анализ сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений: корпусное исследование»	248
Приложение 7 «Расширенная таксономия»	250
Приложение 8 «Дескрипторы уровней сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений у студентов лингводидактических профилей»	257
Приложение 9 «Примеры выполнения профессионально-ориентированных заданий и материалы экспериментального обучения»	260
Приложение 10 «Диагностика уровня сформированности медиативных умений до экспериментального обучения».....	270
Приложение 11 «Критерии оценивания визуализированных дидактических материалов»	273
Приложение 12 «Примеры визуализированных дидактических материалов»	278
Приложение 13 «Количественный анализ эффективности экспериментального обучения».....	282
Приложение 14 «Анализ транскриптов отрывков коммуникативно-ориентированных уроков участников экспериментального обучения»... 	288

Введение

Актуальность диссертационного исследования. В контексте формирования профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка особую значимость приобретает визуализация, позволяющая решать задачи смысловой переработки, интерпретации и передачи целевого содержания обучения в свете активного процесса цифровизации образования, что отражено в приоритетах государственной программы РФ «Развитие образования» до 2030 года. Как известно, использование визуальных средств и опор (схем, инфографики, мультимедийных презентаций, временных осей и ментальных карт) существенно повышает осмысленность усвоения целевого содержания обучения и мотивацию обучающихся (Векуа Н. Н., Мамаева Е. А., 2022; Изотова Н. В., Буглаева Е. Ю., 2015; Крыленкина А. В., 2025; Никулина Е. Г., 2023; Dörnyei Z., Hadfield, J., 2014; et al.). Внедрение инструментов искусственного интеллекта, в том числе генеративных нейросетей, открывает возможности для создания визуализированных дидактических материалов (автоматической генерации иллюстраций, схем, адаптации целевого содержания обучения к уровневым и возрастным потребностям обучающихся). Кроме того, визуализация может рассматриваться в формировании методического творчества будущих учителей, их профессиональной субъектности и готовности к самостоятельному проектированию визуализированных дидактических материалов (Барышников Н.В., 2024, 2025; Баскакова М.А. Сони́на Н.Н., Шамов А.Н., 2023; Титова С.В., Замковая А.В., 2022).

ФГОС ВО 3++ (направления «Лингвистика», «Педагогическое образование», уровни бакалавриата и магистратуры) предписывают формирование у выпускников профессиональных компетенций, связанных со способностью проектировать образовательный процесс с учетом особенностей обучающихся и осуществлять эффективную педагогическую коммуникацию. Однако анализ данных стандартов, а также карты компетенций и

профессиограммы современного учителя иностранного языка показывает, что требования к владению медиативными умениями либо сформулированы имплицитно, либо отсутствуют в явном виде (Титова С.В., 2022, 2023; Бердичевский А.Л. и др., 2021; Коренев А.А. и др., 2025). Это создает разрыв между реальными профессиональными потребностями учителя, который постоянно выступает в роли медиатора, и существующей системой методической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Следует отметить, что в рабочих программах дисциплин и учебно-методических пособиях по английскому языку для будущих учителей аспект визуализации как способа осуществления медиации представлен фрагментарно, без системной таксономии и методического инструментария формирования соответствующих умений. У выпускников формируются отдельные знания в области медиации, однако отсутствует инвариантное ядро знаний, навыков, умений и стратегий, необходимых для решения профессионально-коммуникативных задач в рамках медиативных видов деятельности. В настоящее время назрела необходимость создания целостной методики развития профессионально-коммуникативных медиативных умений у студентов лингводидактических профилей. Ощущается потребность в разработке таксономии макро- и микро-умений, комплекса профессионально-ориентированных заданий, направленных на формирование медиативных умений при помощи визуализации, а также критериев оценки и средств диагностики сформированности целевых умений.

Степень разработанности проблемы. В отечественной и зарубежной лингводидактике разработаны общие подходы к формированию медиативных умений (Колесников А.А., Денисов М.К., 2012; Сафонова В.В., 2018, 2021, 2023; Чикризова К.В., 2024; Coste D., Cavalli M., 2015; North B., Piccardo E., 2016; Pérez-Sañado M.L., 2025; et al.), однако безотносительно к сфере педагогического общения. Кроме того, отсутствует единое представление о визуализации как способе осуществления медиации. В диссертационных исследованиях,

посвященных профессионально-ориентированному обучению студентов лингводидактических профилей (Власова А.С., 2024; Гущина Ю. А., 2023; Захарова Е.А., 2024; Кац Н. Г., 2022; Машкина Н.П., 2023; Мурунов С. С., 2025; Мыльцева М.В., 2024; и др.), аспект визуализации как способа осуществления медиации либо не рассматривается вовсе, либо затрагивается фрагментарно.

Перспективным направлением является разработка методики развития медиативных умений с помощью технологий искусственного интеллекта (ИИ). Исследователи уделяют внимание изучению условно-творческого вида обратной связи от генеративного ИИ и построению номенклатуры умений ИИ-медиации (Евстигнеев М. Н., 2024; Лобеева П. И., 2024; Мурунов С. С., 2025; Титова С. В., 2025; Четырина Н. В., 2025; Mhamdi N. A., 2026; et al.). Вместе с тем требуется комплексное описание медиативных видов деятельности, которые студенты лингводидактических профилей могут осуществлять с помощью данных технологий в процессе решения профессионально-коммуникативных задач.

Недостаточная разработанность вышеуказанных вопросов свидетельствует о наличии **противоречий** между:

- признанием целесообразности формирования у студентов лингводидактических профилей профессионально-коммуникативных медиативных умений и существующей практикой обучения, в которой данный аспект представлен фрагментарно;
- потребностью в обучении будущих учителей визуализации и неразработанностью соответствующей методики, отсутствием таксономии знаний, навыков, умений и стратегий, характерных для данного способа осуществления медиации.

Данные противоречия определяют **проблему** настоящего диссертационного исследования, а именно: методика обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации.

Объектом исследования является развитие профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка.

Предметом исследования выступает обучение будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации.

Целью исследования является разработка теоретически обоснованной и экспериментально апробированной методики обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации.

Гипотеза исследования заключается в том, что обучение будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации будет способствовать развитию их профессионально-коммуникативной компетенции и проявлению методической креативности, если:

1) оно будет направлено на системное формирование соответствующих профессионально-коммуникативных медиативных умений;

2) будут применяться цифровые инструменты и реализован комплекс профессионально-ориентированного педагогического (а) совместный анализ визуального содержания учебных пособий; б) мозговой штурм, направленный на оптимизацию визуального пространства доски или слайда, адаптацию целевого содержания обучения к возрастным и уровневым потребностям обучающихся (исправление «неудачных» слайдов), подбор образов к лексико-грамматическим концепциям (Holst, Miro, Kandinsky 2.2, GigaChat, Qwen3.8-Max, Dream AI); в) проект по созданию визуализированного дидактического материала (мультимедийной презентации, инфографики) при помощи цифровых инструментов схематизации и транскодирования текстовой информации в визуальную, генерации визуальных опор (Napkin AI, Kimi Slides, Qwen3.8-Max; Gamma; MS PowerPoint, Google Slides, Prezi, Яндекс Презентации, AhaSlides; Mindmeister; Coggle); г) цифровой рассказ (сторителлинг), обеспечивающий разработку единой сюжетной линии и сквозных персонажей для медиации языкового материала (Нейрохолст; Qwen3.8-Max; Leonardo AI); д) дискуссию,

задачей которой является создание структурно-логических схем и системы вопросов на проверку понимания языкового материала и обсуждение их эффективности; е) апробацию готовых дидактических материалов в условиях, приближенных к реальному педагогическому взаимодействию;

3) будут использоваться адекватные средства диагностики и проводиться оценка уровня сформированности целевых умений.

Задачи исследования:

1) уточнить определения понятий «медиация», «виды медиативной деятельности», «профессионально-коммуникативные медиативные умения» и выявить взаимосвязь между видами медиативной деятельности (медиация текста, медиация концепций, медиация педагогического общения) и профессионально-коммуникативными задачами учителя/преподавателя иностранного языка, связанными с медиацией и презентацией языкового материала, созданием и использованием визуальных средств и опор;

2) построить типологию средств визуализации как способа осуществления медиации и выявить их соответствие профессионально-коммуникативным задачам учителя/преподавателя иностранного языка (в рамках трех видов медиативной деятельности);

3) определить профессионально-коммуникативные медиативные умения будущего учителя иностранного языка, способного реализовать потенциал визуализации, и разработать уровневую таксономию знаний, навыков, умений и стратегий, необходимых для осуществления визуализации;

4) создать модель обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации, позволяющему сформировать целевые профессионально-коммуникативные умения;

5) разработать комплекс профессионально-ориентированных заданий для реализации методики обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации и осуществить его экспериментальную проверку.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

- теоретические: анализ научной и учебно-методической литературы по проблеме исследования; классификация и систематизация; контент-анализ; обобщение передового опыта; моделирование;
- эмпирические: педагогическое наблюдение; анкетирование; педагогический эксперимент; методы статистической обработки результатов; интерпретация.

Материалом для исследования послужили учебные и методические ресурсы, визуализированные дидактические материалы, разработанные студентами лингводидактических профилей подготовки и транскрипты фрагментов коммуникативно-ориентированных занятий (*micro-teaching sessions*), видеозаписи учебных занятий, сделанные во время олимпиады по методике обучения иностранным языкам, Всероссийского конкурса «Учитель года».

В качестве **методологической базы** использованы основные положения компетентностного (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд и др.), социокультурного (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев и др.), личностно-ориентированного и деятельностного (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. В. Языкова и др.), коммуникативного (И. Л. Бим, Н. И. Гез, И. Л. Гальскова, Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов и др.) и интегративно-рефлексивного (К. Э. Безукладников, Е. Н. Соловова, Е. Г. Тарева, С. В. Титова и др.) подходов.

Теоретическую базу исследования составили концепции и положения отечественных и зарубежных исследователей, посвященные вопросам:

- *подготовки учителя иностранного языка* (Н. В. Барышников, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. Ф. Коряковцева, Р. П. Мильруд, А. А. Миролубов, В. В. Сафонова, С. В. Титова, J. Harmer, J. Richards, T. Rodgers, P. Ur et al.);

- *медиации в обучении иностранному языку* (М. Н. Евстигнеев, А. А. Колесников, А. А. Коренев, М. С. Переверткина, В. В. Сафонова, К. В. Чикризова, S. Barclay, D. H. Brown, E. Piccardo et al.);
- *визуализации языкового материала* (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. А. Леонтьев, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов, П. В. Сысоев, С. В. Титова, С. Ф. Шатилов, R. Ellis, I.S.P. Nation, N. Spada et al.);
- *развития профессионально-коммуникативной компетенции учителя/преподавателя иностранного языка* (К. Э. Безукладников, И. Л. Бим, Т. А. Дмитренко, Т. А. Ершова, А. А. Коренев, С. Н. Макеева, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова, С. В. Титова, Н. В. Языкова, J. C. Richards, J. Scrivener, M. Spratt, S. Thornbury et al.);
- *педагогического общения* (Л. Г. Викулова, В. А. Кан-Калик, В. И. Карасик, Е. Г. Тарева, M. Coulthard, D. Freeman, S. Krashen, J. Sinclair et al).

Опытно-экспериментальная база исследования – факультет иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, МГИМО (университет) МИД России, Брянский государственный университет имени И. Г. Петровского и Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова.

Этапы и организация диссертационного исследования. Исследование проводилось в период с 2021 по 2026 год и включало в себя три этапа:

- подготовительный этап (2021 г.) — обоснование темы, выдвижение гипотезы, формулирование проблемы, цели и задач, определение методов и планирование исследования;
- основной этап (2022–2024 гг.) — разработка теоретических основ методики развития профессионально-коммуникативных медиативных умений, типологизация, разработка таксономии умений, а также анализ транскриптов видеозаписей уроков для определения проблемных областей для будущего экспериментального обучения; анализ нормативно-правовой базы и программ

курсов в российских вузах; разработка модели обучения и типологии профессионально-ориентированных заданий;

– заключительный этап (2024–2026 гг.) — апробация опытно-экспериментальной работы и проведение экспериментального обучения, статистическая обработка данных, формулирование выводов и заключения.

Достоверность и обоснованность научных результатов обеспечены опорой на достижения лингводидактики и смежных наук, использованием широкого спектра методов исследования.

Научная новизна данного исследования заключается в следующем:

- доказана целесообразность обучения визуализации как способу осуществления медиации будущих учителей иностранного языка с целью формирования у них профессионально-коммуникативных медиативных умений и разработана соответствующая методика;

- выявлена взаимосвязь между медиативными умениями и стратегиями объяснения, визуализации, активизации познавательной деятельности обучающихся и стратегиями сюжетности (сторителлинга);

- определена типология средств визуализации, учитывающая специфику самих языковых явлений, лингводидактических материалов и цифровых инструментов, включая генеративный ИИ, и установлено соответствие между тремя видами медиативной деятельности и профессионально-коммуникативными задачами;

- разработана методика обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации, позволяющая сформировать целевые профессионально-коммуникативные умения.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении лингводидактических представлений о медиации и визуализации в обучении иностранному языку в контексте формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка, а именно:

- уточнены определения понятий «медиация», «виды медиативной деятельности», «профессионально-коммуникативные медиативные умения» и обоснована взаимосвязь между видами медиативной деятельности (текста, концепций, педагогического общения) и профессионально-коммуникативными задачами учителя/преподавателя иностранного языка, связанными с медиацией и презентацией языкового материала, созданием и использованием визуальных средств и опор;

- определена специфика профессионально-коммуникативных медиативных умений студентов лингводидактических профилей (медиация текста, концепций и педагогического общения);

- осуществлено моделирование процесса обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации, позволяющему развивать целевые профессионально-коммуникативные умения;

- дано теоретическое обоснование разработанной методики.

Практическая ценность работы состоит в следующем:

- подробно описана методика обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации и представлены методические рекомендации для педагога и студента по развитию целевых профессионально-коммуникативных умений;

- предложен комплекс профессионально-ориентированных заданий для реализации методики обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации;

- разработан инструментарий для диагностики и оценки сформированности целевых профессионально-коммуникативных умений, в том числе посредством анализа визуализированных дидактических материалов как продуктов медиативной деятельности.

Выводы диссертационного исследования могут служить основой для разработки рабочих программ, проектирования курсов и создания учебно-методических пособий, ориентированных на формирование профессионально-

коммуникативных умений медиации у студентов лингводидактических профилей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Медиация представляет собой вид коммуникативной деятельности учителя иностранного языка, направленной на посредничество между содержанием обучения и обучающимися. Результатом обучения будущих учителей иностранного языка визуализации является сформированность медиативных умений как компонента профессионально-коммуникативной компетенции. Данные умения включают способность к систематическому отбору, адаптации, структурированию и представлению языкового материала, а также к их доступному объяснению с использованием разнообразных средств, обеспечивающих успешную реализацию педагогического дискурса и решение профессионально-коммуникативных задач, возникающих в учебной деятельности.

2. Для решения профессионально-коммуникативных задач учителя иностранного языка в процессе медиации могут использоваться средства визуализации трех типов: а) традиционные (доска, рукописные схемы, плакаты, скетчи, временные оси); б) цифровые шаблонные/авторские (мультимедийная презентация, инфографика, ментальная карта, интерактивная онлайн-доска); в) ИИ-генерируемые (генерация изображений по текстовому описанию, схем, диаграмм и инфографики из текста, визуальных сценариев и серии изображений с сохранением сквозных персонажей).

3. Профессионально-коммуникативные медиативные умения, которые осваивают студенты лингводидактических профилей, соотносятся с тремя видами медиативной деятельности: а) медиативная деятельность при работе с учебными текстами (создание образной и схематичной визуализации для семантизации и структурирования языкового материала, проектирование инфографики, мультимедийных презентаций, ментальных карт, адаптация визуальных материалов (шаблонных и генерируемых) под возрастные и

уровневые потребности обучающихся с учетом социокультурного контекста); б) медиативная деятельность в процессе объяснения концепций (устное вербальное объяснение языкового материала, адаптация метаязыка объяснения, установление причинно-следственных связей в изучаемом материале при помощи элиситации, организация рефлексии и контроля понимания при помощи вопросов на проверку понимания); в) медиативная деятельность в процессе педагогического общения (управление групповой динамикой взаимодействия, создание позитивной обстановки общения, сглаживание коммуникативных сбоев, распределение внимания, поддерживающая обратная связь и управление темпом объяснения).

4. Реализация профессионально-коммуникативных медиативных умений, осваиваемых будущими учителями иностранного языка, возможна на базовом и продвинутом уровнях сформированности профессионально-коммуникативной компетенции. Выход в зону методического творчества (продвинутый уровень) открывает возможности для самостоятельного проектирования авторских визуализированных дидактических материалов с интеграцией стратегий сюжетности (сторителлинга).

5. Обучение будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации способствует развитию их профессионально-коммуникативной компетенции и проявлению методической креативности благодаря тому, что, во-первых, оно направлено на системное формирование соответствующих профессионально-коммуникативных медиативных умений; во-вторых, применяются цифровые инструменты и реализован комплекс профессионально-ориентированных заданий, включающий: а) совместный анализ визуального содержания учебных пособий; б) мозговой штурм, направленный на оптимизацию визуального пространства доски или слайда, адаптацию целевого содержания обучения к возрастным и уровневым потребностям обучающихся (исправление «неудачных» слайдов), подбор образов к лексико-грамматическим концепциям (Holst, Miro, Kandinsky 2.2,

GigaChat, Qwen3.8-Max, Dream AI); в) проект по созданию визуализированного дидактического материала (мультимедийная презентация, инфографика) при помощи цифровых инструментов схематизации и транскодирования текстовой информации в визуальную, генерации визуальных опор (Napkin AI, Kimi Slides, Qwen3.8-Max; Gamma; MS PowerPoint, Google Slides, Prezi, Яндекс Презентации, AhaSlides; Mindmeister; Coggle); г) цифровой рассказ (сторителлинг), обеспечивающий разработку единой сюжетной линии и сквозных персонажей для медиации языкового материала (Нейрохолст; Qwen3.8-Max; Leonardo AI); д) дискуссию, задачей которой является создание структурно-логических схем и системы вопросов на проверку понимания языкового материала и обсуждение их эффективности; е) апробацию готовых дидактических материалов в условиях, приближенных к реальному педагогическому взаимодействию; в-третьих, используются адекватные средства диагностики и проводится оценка уровня сформированности целевых умений.

Личный вклад автора заключается в определении проблемы исследования, ее разработке и формулировании выводов, в их апробации и внедрении в практику.

Апробация и внедрение результатов. Основные положения диссертационного исследования были представлены в докладах и обсуждались на Международном молодежном научном форуме «Ломоносов» (Москва, 2022, 2023), на Международном научно-методическом форуме «Современные концепции профессионально-ориентированного языкового образования» (Москва, 2025), на VII-й Международной научно-практической конференции «Преподавание иностранного языка в профессиональном контексте: традиции, инновации, перспективы» (Тамбов, 2025), на XXX-й Международной конференции Национальной ассоциации преподавателей английского языка «Meeting challenges and using opportunities» (Санкт-Петербург, 2025), на Ломоносовских чтениях (Москва, 2025), на LI-й, LII-й, LIII Международных научных филологических конференциях им. Л. А. Вербицкой (Санкт-Петербург,

2023, 2024, 2025), на IV-й Всероссийской конференции «Педагогический дискурс: вызовы цифровизации и трансформация образовательных практик» (Москва, 2025), на I-й, II-й, III-й и IV-й Международных научно-практических конференциях «Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве» (Москва, 2022, 2023, 2024, 2025), на II-й международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы филологии, переводоведения и лингводидактики в контексте межкультурного взаимодействия» (Брянск, 2024), Летних школах для учителей факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова (Москва, 2024, 2025), Научно-практической конференции «Преподаватель и студент в условиях цифровой трансформации образования» (Москва, 2026). Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (2022–2025 гг.).

Структура диссертационного исследования. Цель и задачи настоящего диссертационного исследования определяют его структуру: диссертация состоит из введения, трех глав с выводами, заключения, библиографического списка из 259 источников и 14 приложений. Общий объем диссертации без приложений составляет 193 страницы. Работа содержит 15 таблиц и 14 рисунков (схемы, диаграммы).

Во введении дана общая характеристика работы, обоснована ее актуальность, сформулированы объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, изложены научная новизна, теоретическая значимость и практическая ценность, представлены методы исследования и перечислены основные положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Теоретические основы обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации» включает: уточнение понятийного аппарата (медиация, медиативная

деятельность при работе с учебными текстами, по объяснению концепций, в процессе педагогического общения, профессионально-коммуникативные медиативные умения, объяснение и семантизация, метаязык объяснения, мультимедийный, мультимодальный, несплошной текст, педагогическая визуализация); анализ генезиса понятия медиации в междисциплинарных и лингводидактических исследованиях; разграничение терминов «визуализация» и «наглядность»; обзор дидактических возможностей средств визуализации в учебном процессе и их типологизация; анализ понятия педагогическое общение в исследованиях педагогического дискурса; обоснование роли медиации в процессе развития методического творчества студентов лингводидактических профилей подготовки и выделение двух уровней (базовый и продвинутый), промежуточные выводы, фиксирующие теоретические положения в основе дальнейшего исследования.

Вторая глава «Методические аспекты обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации» посвящена анализу роли и места целевых профессионально-коммуникативных умений в структуре профессионально-коммуникативной компетенции, формируемой у студентов лингводидактических профилей подготовки. В рамках данной главы сформулированы требования, представленные в образовательных стандартах, программах учебных дисциплин в отечественных вузах, проанализирована учебно-методическая литература, которая относится к сфере английского языка для специальных целей его преподавания; уточнен исходный уровень сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений у студентов лингводидактических профилей подготовки в ходе корпусного исследования транскриптов методической олимпиады и учителей на конкурсе «Учитель года»; разработаны таксономия, модель обучения и матрица визуальных средств, соотнесенная с видами медиативной деятельности.

Третья глава «Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности комплекса заданий для обучения визуализации как способу

осуществления медиации» содержит практическую реализацию исследования: описание организационного этапа, характеристику основных этапов экспериментального обучения и используемого диагностического инструментария (планирование, проектирование рабочей программы дисциплины и ее цифрового обеспечения, комплекс проблемных профессионально-ориентированных заданий), результаты констатирующего среза, анкетирования, формирующего эксперимента; количественно-качественный анализ динамики формирования и развития целевых умений, подтвержденный статистическими методами, интерпретацию обратной связи участников экспериментального обучения.

В приложениях представлены: 1) шкалы Общеввропейских рамочных рекомендаций по языковому образованию CEFR с выделением умений, лежащих в основе медиативных видов деятельности; 2) принципы когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Мейера; 3) матрица средств визуализации в развитии профессионально-коммуникативных медиативных умений; 4) критерии оценивания задания олимпиады; 5) анализ учебно-методической литературы по английскому языку для специальных целей его преподавания; 6) расширенная таксономия; 7) анализ сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений: корпусное исследование; 8) дескрипторы уровней сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений у студентов лингводидактических профилей; 9) примеры выполнения профессионально-ориентированных заданий и материалы экспериментального обучения; 10) анализ транскриптов отрывков коммуникативно-ориентированных уроков участников экспериментального обучения; 11) диагностика уровня сформированности медиативных умений до экспериментального обучения; 12) критерии оценивания визуализированных дидактических материалов; 13) примеры визуализированных дидактических материалов; 14) количественный анализ эффективности экспериментального обучения.

Глава 1. Теоретические основы обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации

1.1. Медиация как категория современной лингводидактики: генезис, сущность и виды медиативной деятельности

На протяжении десятилетий медиация как феномен привлекала внимание исследователей в области права, психологии, конфликтологии, социологии и, позднее, лингводидактики. Существует множество подходов в рассмотрении понятия медиации. Для настоящего исследования принципиально важным является концептуализация медиации в отношении профессионально-коммуникативных видов деятельности будущих учителей иностранного языка, поскольку именно в них раскрывается сущность визуализации как способа осуществления медиации. В связи с этим необходимо обратиться к генезису понятия «медиация» и определить его содержание в лингводидактике на современном этапе.

Термин «медиация» этимологически происходит от латинских слов *mediare* («посредничать») и *medius* («находящийся посередине, нейтральный»). В английском языке существительное *mediation* впервые зафиксировано в 1387 году в переводе Джона Тревизы в значении «вмешательства, действия в качестве посредника» (Oxford English Dictionary, 2001). Медиация в самом широком смысле определяется как «процесс общения между людьми, которые по той или иной причине не могут общаться напрямую, что включает устный и письменный переводы, обобщение информации, запись информации с целью передачи другому лицу, то есть переработка уже существующего текста» (Азимов Э. Г., Щукин А. Н., 2018, с. 159).

Рассмотрим смысловые акценты термина «медиация» на стыке различных наук.

В *юриспруденции* медиация представляет собой добровольный, конфиденциальный и структурированный процесс, в ходе которого нейтральный посредник (медиатор) содействует сторонам спора в достижении взаимоприемлемого соглашения, при этом окончательное решение остается за самими сторонами. Центр эффективного разрешения споров (CEDR, 2005) определяет медиацию как «гибкий и конфиденциальный процесс, в котором нейтральное лицо помогает сторонам выработать договоренности по спорам или разногласиям, при этом стороны полностью сохраняют контроль как над решением уладить конфликт, так и над условиями, на которых конфликт будет разрешен» (Кэрролл Э., Мэки К., 2012). Эффективный медиатор в глобальном бизнесе или международных отношениях должен выполнять сложную работу по «наведению мостов» – преодолению языковых, культурных и ментальных барьеров (там же). Эта метафора «наведения мостов» проявляется и в лингводидактике: учитель иностранного языка систематически выступает в роли медиатора, когда должен адаптировать содержание учебного материала к индивидуальному опыту, уровневому и возрастным потребностям обучающихся, а также обеспечивать коммуникацию между участниками образовательного процесса, принадлежащими к разным лингвокультурам.

Ф. Стрэссер и П. Рэндольф в работе «Медиация: психологический взгляд на разрешение конфликтов» утверждают, что конфликт является естественным и неустранимым явлением человеческого бытия, а не отклонением от нормы. Задача медиатора, согласно их подходу, заключается в работе с динамикой конфликта — ускорении смены парадигмы отношения сторон к спору за счет использования приемов, нацеленных на переосмысление участниками эмоциональных реакций и глубинной мотивации (Стрэссер Ф., Рэндольф П., 2015: 37).

На *социально-философском уровне* Д. И. Салимгареев в диссертационном исследовании предлагает рассматривать медиацию как механизм защиты социального согласия и восстановления коммуникации в современном

российском обществе (Салимгареев Д. И., 2024). Следовательно, конфликт рассматривается как нечто деструктивное, а медиация способствует предупреждению разногласий.

В *психологии и теории познания и обучения* основы медиативного подхода заложены в теории опосредованного обучения (*MLE – mediated learning experience*) Р. Фейерштейна, согласно которой взрослый как посредник целенаправленно фильтрует, интерпретирует и передает информацию обучающемуся. Так, намеренное «опосредование» учебного материала является одним из важнейших факторов развития когнитивных способностей обучающихся (Feuerstein R., 1974, 1975, 1980). Согласно Р. Фейерштейну, не все одинаково способы обучаться через прямое взаимодействие со стимулами среды, следовательно, необходима медиация другого субъекта.

Продолжая идеи Р. Фейерштейна, Дж. Браун определил опосредованный опыт обучения (*mediated learning experience*) как «взаимодействие обучающегося с учебной средой через учителя, который берет на себя роль медиатора» (Brown J., 2002, р. 2). Одной из попыток операционализировать деятельность учителя-медиатора стало описание двенадцати параметров, характеризующих опосредованное обучение. Для данного исследования особое значение приобретают первые три параметра из двенадцати, которые Дж. Браун называет абсолютно необходимыми:

- 1) намеренность и взаимность (связь с личными потребностями обучающихся);
- 2) трансценденция (выход за рамки непосредственной учебной цели используемого материала);
- 3) медиация смысла (объяснение обучающимся, зачем выполняется задание);
- 4) медиация чувства компетентности (создание условий, в которых обучающиеся осознают свои успехи);

- 5) медиация контроля (ускорение, либо замедление темпа педагогического общения);
- 6) медиация поведения, направленного на совместную деятельность;
- 7) медиация индивидуальной и психологической дифференциации;
- 8) медиация целеполагания, постановки и достижения целей;
- 9) медиация трудности (развитие способности справляться с трудностями, предложение заданий, требующих усилий);
- 10) медиация осознания человека как изменяющейся сущности (помощь обучающимся в отслеживании прогресса);
- 11) медиация поиска оптимистичной альтернативы (поощрение поиска альтернативных решений);
- 12) медиация чувства принадлежности (создание атмосферы принятия в группе, преодоление отчужденности).

Именно медиация смыслов, либо смыслообразующая медиация по Дж. Браун, может составлять основу нашего исследования визуализации как посредника между содержанием обучения и обучающимися.

К. В. Чикризова констатирует, что если в большинстве научных дисциплин (юриспруденции, психологии, конфликтологии) медиация понимается, прежде всего, как процедура урегулирования конфликта с участием нейтрального посредника, то в лингводидактике наблюдается принципиальное смещение акцента: любой обучающийся, развивающий умения медиативной деятельности, может самостоятельно выступать в роли медиатора в процессе коммуникации. Это означает, что медиация перестает быть прерогативой исключительно внешнего арбитра и начинает трактоваться как часть коммуникативной компетенции самого субъекта языкового образования, его способность к самостоятельному посредничеству между разными языками, культурами и когнитивными системами (Чикризова К. В., 2024).

В *теории перевода* Т. Б. Косарева вслед за В. Н. Комиссаровым выделяет два главных две формы языкового посредничества: адаптивное

транскодирование и перевод. Под адаптивным транскодированием понимается «вид языкового посредничества, при котором содержание оригинала передается в преобразованной форме, обеспечивающей заданный объем и характер передаваемой информации» (Косарева Т. Б., 2011). К формам адаптивного транскодирования относятся составление рефератов, аннотаций, резюме.

В лингводидактике термин «медиация» закреплен относительно недавно и в последнее время вызывает особый исследовательский интерес в связи с переосмыслением языкового образования, целью которого является подготовка коммуникантов, способных выступать посредниками в условиях плюрикультурного взаимодействия. Одним из первых исследователей в этой области стал Майкл Байрам, который в своей работе «Cultural Studies in Foreign Language Education» в 1989 году заложил основу понимания обучающегося как «межкультурного говорящего», способного выступать посредником между различными лингвокультурами (Byram M., 1989). Это понятие было в дальнейшем концептуализировано в его модели межкультурной коммуникативной компетенции (ICC) в 1997 году, и нашло свое продолжение в документе Европейских рамочных рекомендаций по языковому образованию (CEFR), в котором медиация была представлена как «вербальная посредническая деятельность пользователя языка, помогающая общению между людьми, которые по какой-либо причине не могут взаимодействовать друг с другом напрямую» (CEFR, 2001). Однако, как отмечается в аналитических материалах, для медиации не было разработано иллюстративных дескрипторов, в отличие от трех других видов коммуникативной деятельности.

В обновленной версии Европейских рамочных рекомендаций по языковому образованию 2018 года медиация получила развернутые дескрипторы и описание стратегий. Вместо линейной классификации видов речевой деятельности (аудирование, чтение, письменная речь, говорение) введены виды коммуникативной деятельности: восприятие (*reception*), продукция (*production*), взаимодействие (*interaction*) и медиация (*mediation*) (CEFR, 2018). А в

дополнении 2020 года медиация стала рассматриваться по двум типам: межкузыковая (перевод с одного языка на другой) и внутриязыковая (передача информации в рамках одного языка) (CEFR, 2020).

Что касается трактовки терминов в отечественной лингводидактике, можно отметить следующие.

К. В. Чикризова в своем диссертационном исследовании акцентирует внимание на терминологических расхождениях в отечественной научной литературе, возникающих при переводе разновидностей медиативной деятельности, выделенных в документе Общеввропейских рамочных рекомендаций по языковому образованию (2018) (Чикризова К. В., 2024, с. 52).

В. В. Сафонова в своих публикациях использует такую терминологию: «текстообразующая медиация (англ. *mediating a text*), понятийно-регулятивная медиация (англ. *mediating concepts*), коммуникативно-регулятивная медиация (англ. *mediating communication*)» (Сафонова В. В., 2021).

А. А. Коренев, в свою очередь, предлагает следующие соответствия: «медиация текста, медиация концепций, медиация коммуникации» (Коренев А. А., 2023).

М. Н. Евстигнеев в описании номенклатуры педагогической и ИИ-медиации использует перевод терминов: «медиация текста, медиация идей, медиация в процессе коммуникации» (Евстигнеев М. Н., 2025).

К. В. Чикризова приводит структуру терминов Ю.В. Плехановой и М. А. Степановой, однако с акцентом на смысловую интерпретацию: «медиация текста, медиация идей/значений, медиация взаимоотношений, а также термин О.Ю. Ланкиной, которая предлагает трактовать один из типов медиации как медиацию при решении концептуальных задач (*mediating concepts*)» Под медиативной деятельностью в лингводидактике К. В. Чикризова понимает «вид коммуникативной деятельности, который задействует рецепцию и продукцию для передачи или создания идей, а также для облегчения процесса коммуникации

между говорящими средствами одного или нескольких иностранных языков» (Чикризова К. В., 2024).

Как видно, в современной отечественной лингводидактике отсутствует единообразие в переводе и интерпретации видов медиации.

В настоящем исследовании допустим прямой перевод терминов, однако принципиально важным является разграничение между видами деятельности, решаемыми в классе, поэтому мы руководствуемся концептуальным описанием К. В. Чикризовой, но вместе с тем, предлагаем уточненную терминологию применительно к специфике педагогического общения:

- медиативная деятельность при работе с учебными текстами;
- медиативная деятельность в процессе объяснения концепций;
- медиативная деятельность в процессе педагогического общения.

Данная терминология позволит определить специфику педагогического общения в решении профессионально-коммуникативных задач и определит направления для описания таксономии профессионально-коммуникативных медиативных умений студентов лингводидактических профилей.

В работах В. В. Сафоновой (2018, 2021, 2023, 2024) теория медиации получила развитие в рамках концепции лингвокультурного медиативного образования, ориентированного на подготовку плюрикультурного медиатора. В. В. Сафонова предлагает типологию, которая представляется наиболее адекватной для целей подготовки специалистов к профессиональному межкультурному общению: *текстообразующая медиация, понятийно-регулятивная медиация и коммуникативно-регулятивная медиация*. Автор отмечает: «Термин «коммуникативный вид деятельности» в понятийном плане значительно шире, чем термин «вид речевой деятельности», поскольку последний концентрирует внимание преимущественно на вербальных средствах разных видов речевой деятельности как объекта обучения, в то время как термин «вид коммуникативной деятельности» уже ориентирует на необходимость

обучения как вербальным, так и невербальным средствам иноязычного общения» (Сафонова В. В., 2018, с. 179).

Аналогичную позицию занимает Т. В. Устинова, которая делает акцент на коммуникативно-когнитивной основе овладения иностранным языком и важности развития готовности обучающихся к осуществлению текстообразующей и коммуникативно-регулятивной медиации для решения коммуникативных задач (Устинова Т. В., 2022). В аспекте профессионально-ориентированного обучения данный тезис также имеет немаловажную роль, поскольку учитель, по мнению Е.А. Деревянченко, выступает медиатором культур в процессе обучения вербальным и невербальным нормам поведения в различных лингвокультурах (Деревянченко Е.А., 2024). Схема медиации в глокализованном многоязычном и поликультурном мире представлена на Рисунке 1.

Так, согласно концепции В. В. Сафоновой, коммуникант выступает в роли культурного медиатора в глокализованной плюрикультурной коммуникации и сознательно выбирает диалог культур, нивелируя не-диалог (термин используется вслед за М. С. Каган, 1988). Медиатор способен побуждать других людей создавать благоприятные условия для межкультурного диалога в соответствии с принципом «жить вместе с достоинством и равноправно».

В контексте настоящего исследования особое значение приобретает *педагогическая медиация*. Вслед за Б. Нормом и Э. Пиккардо, которые выделяют четыре разновидности медиации – лингвистическую, культурную, социальную и педагогическую – автор настоящего исследования под педагогической медиацией понимает процесс, в ходе которого учитель «принимает на себя роль посредника во взаимодействии обучающихся с учебной средой, используя язык как основной инструмент медиации (Piccardo E., 2012; North B., Piccardo E., 2016, р. 13–15).

Медиация как вид коммуникативной деятельности в глокализованном многоязычном и поликультурном мире (по материалам В.В. Сафоновой)

ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ И ТЕРМИНОЛОГИЯ

- Работы В.В. Сафоновой (2018, 2021, 2023, 2024)
- CEFR 2018, 2020, Enriching 21st language education, 2022
- Профстандарт «Специалист в области медиации» (Минтруда, 15.12.2014)
- Медиатор – независимое физическое лицо, выступающее посредником между сторонами и способствующее разрешению споров (экономических, семейных, трудовых и др.)
- White Paper on intercultural dialogue (2008) – Living together as equals in dignity

ВИДЫ МЕДИАЦИИ

ТЕКСТООБРАЗУЮЩАЯ	ПОНЯТИЙНО-РЕГУЛЯТИВНАЯ	КОММУНИКАТИВНО-РЕГУЛЯТИВНАЯ
• Устный и письменный перевод исходной информации • Образно-схематическое преобразование • Трансформация исходной информации	• Фасилитация исследовательского взаимодействия в проектной группе • Создание понятийно-концептуального пространства • Управление вербальным взаимодействием участников • Стимулирование консенсуса	• Фасилитация плюрикультурного дискуссионного пространства • Помощь в деликатных ситуациях и при разногласиях • Помощь в неформальном общении исследователей

МЕДИАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ

- стратегии объяснения новой концепции
- упрощения текста / изменения плотности текста
- связи с предыдущими знаниями
- адаптация языка
- разбивка информации



МЕДИАТИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

- передача конкретной информации
- объяснение данных / обработка текста
- перевод письменного текста
- ведение заметок
- выражение личного отклика на тексты

УРОВНИ РАЗВИТИЯ МЕДИАТИВНЫХ УМЕНИЙ И РОЛИ МЕДИАТОРА

- Оценивание реальных медиативных умений начинается с уровня B1
- Коммуникативный наблюдатель (A1+)
- Партнер в кросс-культурном взаимодействии (B1)
- Кросс-культурный медиатор (B2)
- Межкультурный медиатор (C1)
- Плюрикультурный медиатор (C2)
- Профессиональный переводчик (>C2+)

Рис. 1. Медиация как вид коммуникативной (коммуникационной) деятельности в глокализованном многоязычном и поликультурном мире (по материалам трудов В. В. Сафоновой).

Существенный вклад в развитие исследований педагогической медиации внесли Д. Косте и М. Кавалли, которые предложили разграничение когнитивной и реляционной медиации. Когнитивная медиация направлена на облегчение

доступа к знаниям и развитие умений работы с информацией, тогда так реляционная – на управление взаимодействием и предотвращение конфликтов (Coste D., Cavalli M., 2015). Эти два вида медиации неразрывно связаны и, как правило, используются в педагогической практике одновременно. Визуализация как способ осуществления медиации может рассматриваться как проявление когнитивной медиации — способности учителя адаптировать содержание и форму подачи информации, делая ее доступной и понятной обучающимся.

В отечественной науке А. А. Колесников и М. К. Денисов обосновали необходимость формирования медиативной компетенции у педагогов и описали интерактивную (через взаимодействие всех участников коммуникации) и неинтерактивную (через посредника без прямой обратной связи) медиацию (Колесников А.А., Денисов М.К., 2012). Так, если учитель включает обучающихся в активное взаимодействие и обсуждение содержания обучения: задает вопросы, организует обсуждение, просит интерпретировать изображения, достраивать схемы, вносить изменения, то речь идет об интерактивной медиации.

Проект The METLA Project (2022–2022), в рамках которого была разработана методическая инструкция для преподавателей иностранных языков, стал ответом на возрастающее значение медиативной деятельности в условиях плюрилингвального и плюрикультурного общества. Руководство направлено на поддержку учителей в интеграции языковой медиации в образовательную практику, что соответствует новым требованиям к обучению (Stathopoulou M. et al., 2023). Б. Норт и Е. Пиккардо утверждают, что медиация является ядром педагогической коммуникации в классе. Однако в их работе отмечается существенный пробел в существующих исследованиях: отсутствие инструментов для оценки медиативных умений педагогов (North B., Piccardo E., 2016).

Аналогичные выводы представлены и в исследовании М. В. Переверткиной и коллектива авторов, которые подчеркивают, что выделение

медиации как коммуникативного вида деятельности стало вызовом для системы подготовки учителей иностранных языков. На основе анализа стенограмм реальных уроков и анкетирования будущих преподавателей английского языка в России авторы приходят к выводу, что именно медиативная деятельность составляет ядро учебной коммуникации. Однако при этом выявляется ограниченное понимание медиативной деятельности и стратегий ее реализации у студентов педагогических вузов, что связано с отсутствием данного компонента в существующих образовательных программах (Perevertkina M. et al., 2020).

На современном этапе в связи со стремительным развитием ИИ интерес приобретают исследования профессионально-ориентированной подготовки будущих специалистов к роли медиаторов в условиях цифровой трансформации, например исследования Цюрихского университета прикладных наук по подготовке переводчиков-медиаторов (проект Interpreting Studies, 2025; Delmore Benites, Ebling, 2025). Уже существуют ИИ-тренажеры для развития медиативных умений в подготовке будущих юристов-медиаторов. В сфере лингводидактики эта проблематика находит отражение в исследованиях, посвященных формированию медиативных умений у будущих учителей иностранного языка и дидактическому потенциалу ИИ-медиации (Евстигнеев М.Н., 2025; Rahimi M., 2024; 2025; Liu G. L. et al., 2025), а также различных видов обратной связи, в том числе условно-творческой, для осуществления медиативной деятельности учителя иностранных языков (Сысоев П. В. и др., 2024; Мурунов С. С., 2025; Титова С. В., 2025; Четырина Н. В., 2025). М. Н. Евстигнеев вводит и обосновывает понятие «ИИ-медиация», анализируя эффективность учителя и генеративного ИИ в осуществлении трех видов медиативной деятельности, представленных в виде номенклатуры. Проведенный анализ выявил распределение сильных сторон между педагогом и генеративным ИИ. Так, ИИ может выступать вспомогательным инструментом и даже осуществлять функцию медиатора текста, но не может в полной мере управлять

групповой динамикой, создавать доброжелательную атмосферу и разрешать конфликты (М. Н. Евстигнеев, 2025). Нельзя не согласиться с тем, что только педагог может осуществлять медиативную деятельность в процессе педагогического общения, поскольку обладает рядом личностных качеств, свойственных только человеку. Однако сегодня рассматривается концептуально новый тип медиации – на базе технологий ИИ, который в настоящий момент недостаточно изучен. ИИ-инструменты могут создавать схемы, транскодировать текст, давать лингводидактическое описание, например, правил использования грамматических конструкций в английском языке, но не могут заменить педагога в тех аспектах педагогического общения, которые требуют личного присутствия, эмпатии и регулирования групповой динамики в режиме реального времени.

Таким образом, в междисциплинарных исследованиях понятие «медиация» интерпретируется через разные функциональные акценты: посредничество, урегулирование, согласование смыслов или обеспечение взаимопонимания. Медиация (языковое посредничество) в настоящем исследовании определяется как вид коммуникативной деятельности, при которой учитель выступает посредником между содержанием обучения и обучающимися: передает, объясняет, адаптирует и делает понятным содержание средствами иностранного языка. При этом медиативная деятельность понимается как совокупность коммуникативных действий учителя, направленных на посредничество между содержанием обучения и обучающимися: его передачу, объяснение, интерпретацию, преобразование, адаптацию в доступную для восприятия форму. В структуре медиативной деятельности учителя иностранного языка выделяются три взаимосвязанных вида: медиация текстов, концепций и педагогического общения. Особое значение в контексте обучения будущих учителей иностранного языка приобретает визуализация.

1.2. Генезис понятия визуализации в методике обучения иностранным языкам

В методической литературе визуализация неразрывно связана с наглядностью. Впервые теоретически обоснованный Я. А. Коменским принцип наглядности базировался на сенсуалистической гносеологии («начало познания – в ощущениях»). В «Великой дидактике» педагог сформулировал постулат о полисенсорной основе познания, требуя задействовать все органы чувств. В современной педагогической психологии этот классический постулат развился в концепцию учета индивидуальных каналов восприятия (визуального, аудиального, кинестетического). К. Д. Ушинский значительно расширил теорию наглядного обучения, разработанную ранее Я. А. Коменским и И. Г. Песталоцци. Как писал сам К. Д. Ушинский: «Помните – дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще: отсюда необходимость наглядного обучения, которое строится не на отвлеченных понятиях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых ребенком» (Ушинский К. Д., 1945).

А. Н. Леонтьев также определил необходимость использования наглядности при работе с младшими школьниками в свете проблемы привлечения и удержания их внимания. «Главная на первый взгляд трудность, с которой встречается здесь учитель, состоит в том, что внимание ребенка постоянно отвлекается, обнаруживает свою неустойчивость, свою неспособность длительно удерживаться на том или ином содержании - на объяснении учителя, на демонстрируемом в классе пособии, на списываемом тексте и т. д. (Леонтьев А. Н., 1987). Согласно А. Н. Леонтьеву, удержать внимание обучающегося младшего школьного возраста можно в том случае, если используемая наглядность предполагает не просто пассивное слушание объяснения, но и включение его в деятельность обучающегося. При этом использование наглядного материала должно быть целесообразным и отвечать на два вопроса, поставленных ученым-психологом: 1) какую роль должен выполнять изучаемый материал в усвоении? 2) в каком отношении находится

предметное содержание данного наглядного материала к предмету, подлежащему усвоению?

В «Современном словаре методических терминов» наглядность трактуется двояко: а) как опора в процессе обучения на дидактический принцип наглядности, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися; б) как использование на занятиях специальных средств обучения (аудиовизуальные средства обучения, мультимедиа, технические средства обучения) (Азимов Э.Г., Щукин А. Н., 2018, с. 182). Также уточняется, что «наглядность определяется как специально организованный показ языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с целью его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности» (там же). Следовательно, наглядность выполняет следующие функции: информирующую, контролирующую, семантизирующую, стандартизирующую, воссоздающую ситуации общения и стимулирующую высказывание.

Согласно классификации И.А. Зимней, наглядность в обучении может быть внешней (перцептивной), опирающейся на чувственное восприятие, или внутренней, реализуемой через представления. Автор рассматривает средства наглядности как многофункциональный инструмент и определяет пять ключевых педагогических целей их применения для развития речевых умений: семантизацию (раскрытие смысла языковых единиц и правил); организацию запоминания (через связь вербального и чувственного образов); создание речевого образа; формирование смысловой опоры для высказывания; моделирование ситуации общения как речевого стимула (Зимняя И.А., 1985, с. 155).

По мнению И.А. Зимней, внешняя (предметная или изобразительная) наглядность является основополагающей при формировании речевых умений и навыков на начальном этапе обучения иностранным языкам. Реализация этой функции осуществляется с помощью показа картинок и схем, которые задают смысловое содержание и логическую последовательность высказывания.

Внутренняя наглядность – следующий этап, на котором внимание обучающегося переключается с языковой формы на смысловое содержание, поскольку образ уже находится в оперативной памяти. В идеале, как отмечает И. А. Зимняя, наглядность должна способствовать «полному переходу от внешней (предметно-изобразительно-перцептивной) наглядности через внутреннюю (образную по представлению) наглядность к внутренней схематически абстрактно-неопределенной программе смыслокомплексов» (там же, с. 159).

В.А. Сластенин выделяет следующие виды наглядности: естественную (предметы объективной реальности), экспериментальную (опыты), объемную (макеты, фигуры), изобразительную (рисунки, фотографии, картины), звукоизобразительную (фильмы), звуковую (аудиозаписи), символическую и графическую (карты, схемы, графики) и словесную (образные словесные описания, примеры) (Сластенин В.А., 2007, с. 182).

Е.Н. Соловова рассматривает изобразительную наглядность как важное средство активизации речевой деятельности обучающихся. Она предлагает использовать визуальные опоры (рисунки, фотографии, схемы) не только для иллюстрации лексических единиц, но и как стимулы для развития продуктивных видов речевой деятельности, особенно монологической и диалогической речи (Соловова Е.Н., 2008). В таком случае изобразительная наглядность выступает в роли визуальной опоры, которая определяется Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным как «воспринимаемая с помощью зрения информация, помогающая принятию решения по восприятию и порождению речи» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2018, с. 43).

А.А. Леонтьев, рассуждая о проблемах наглядности в учебнике иностранного языка, выделяет четыре функции наглядности (Леонтьев А.А., 2016, с. 282–283):

- страноведческую: иллюстрации с изображениями реалий;
- наглядную семантизацию (или «презентацию») лексического материала;

- изображение предметной ситуации: основа для описания по картинке, наглядный комментарий к тексту, поясняющий, кто с кем общается, наглядная мотивация общения, визуальная «подсказка» (опора для высказывания);

- визуальную стимуляцию высказывания (обеспечивающую подстановку конструкции или слова), визуальный эквивалент смысловой части высказывания, визуальный «ключ» к пониманию пространственных отношений.

Вслед за А.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьев подчеркивает, что наглядность должна «служить внешней опорой внутренних действий» (там же). Это означает, что иллюстративный компонент должен быть обоснованно соотнесен с задачей усвоения материала и конкретными учебными действиями. Наглядность эффективна только тогда, когда ее дидактическая цель и функция четко определены. В противном случае наглядный материал становится бесполезным или даже может выступать как отвлекающий фактор.

В педагогической и методической литературе до сих пор отсутствует однозначное разграничение понятий «визуализация» и «наглядность». Исследователи (Н.В. Петкевич, А.Л. Карасик, С.А. Рассада и др.) нередко используют их как синонимы. В англоязычной традиции оба понятия чаще всего соотносятся с термином «*visualisation*»; наглядность эпизодически переводится как «*illustrativeness*», а широкий пласт исследований посвящен использованию визуальных средств в обучении (*visual aids in teaching*).

Ряд ученых считают визуализацию синонимом наглядности.

Так, Т.А. Сырина, опираясь на определение из «Нового словаря методических терминов и понятий», заключает, что в методической литературе «визуализацию и наглядность можно считать синонимичными терминами, обозначающими способы более зримо представить учебный материал (Сырина Т.А., 2016).

Л.Б. Захарова и Е.В. Захарова в своем исследовании, посвященном принципу наглядности в обучении лексике, в англоязычном варианте статьи

переводят его как «visualization principle», фактически не разграничивая эти понятия, а также используют словосочетание «визуализация информации» как равнозначное процессу, обеспечиваемому наглядностью (Захарова Л.Б., Захарова Е.В., 2021).

Однако в некоторых исследованиях прослеживается идея о том, что визуализация — это новый тренд в обучении, который оказывает влияние на педагогический потенциал наглядности. Например, С.В. Аранова и Т.Б. Шурилова утверждают, что в условиях изменяющихся социокультурных реалий и перехода к постнеклассической парадигме образования происходит переосмысление педагогического принципа наглядности (Аранова С.В., Шурилова Т.Б., 2020; Аранова С. В., 2020).

С.А. Рассада полагает, что принцип компьютерной визуализации стал заменой принципу наглядности в связи с развитием средств визуализации, которые по своим дидактическим свойствам превосходят традиционные наглядные пособия (Рассада С.А., 2024).

Г.В. Барабанова пишет о том, что визуализация и наглядность являются «взаимодополняющими методическими принципами, получившими новую интерпретацию в результате развития информационного общества» (Барабанова Г.В., 2015).

Н.В. Иванова предполагает, что визуализация является сжатой информацией, а наглядность — средство целостного восприятия объекта (Иванова Н.В., 2021).

Несмотря на все вышеперечисленные различия во взглядах, целесообразно разграничить эти два понятия. Наглядность является общим педагогическим принципом и включает также слуховую, символическую, словесно-образную, тактильную составляющие. Визуализация является воплощением принципа наглядности, его инструментальной реализацией путем создания зрительных образов, схем, инфографики, презентации. Визуализация не может быть педагогически наглядной, если она дидактически нецелесообразна.

В «Современном словаре методических терминов и понятий» визуализация трактуется двояко. С одной стороны, это «прием представления любой информации в графической форме (в виде рисунков, фотографий, схем, таблиц, карт». А с другой стороны, визуализация — это «общее название приемов представления информации или явления в виде, удобном для зрительного наблюдения и анализа, и в учебном процессе является реализацией принципа наглядности» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2018, с. 43; Даминова С.О., 2015).

По мнению Е. А. Макаровой, визуализация представляет собой способ структурирования и категоризации знаний о внешнем мире с целью их запоминания и последующего воспроизведения. Ее ключевая функция — преобразование больших объемов фактической или цифровой информации в визуальные образы, адекватные для человеческого восприятия (Макарова Е.А., 2010). Исследователь подчеркивает, что визуальные образы сначала воспринимаются на уровне ощущений, затем осмысливаются и, пройдя через процесс интроекции, становятся ментальными конструктами, образом реальности, обладающим личностным смыслом. Данная идея перекликается с теорией концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона (Lakoff G., Johnson M., 1980). Согласно этому подходу, человек мыслит в первую очередь образами, которые находят отражение в языке в виде метафор. Следовательно, абстрактные понятия требуют визуального опосредования — их нужно представлять посредством конкретных символов и образов, доступных для восприятия и интерпретации.

А.А. Вербицкий акцентирует внимание на том, что визуализация содержит в себе наглядный образ, способный стать основой для адекватных мыслительных и практических действий. Этот потенциал визуального образа раскрывается особенно ярко в рамках полимодального обучения, где взаимодействие различных каналов восприятия усиливает эффект запоминания и осмысления информации. В свою очередь, А.В. Попова указывает на возможности

информационных технологий, позволяющих представлять учебный материал в различных формах и способствующих более индивидуализированному и дифференцированному обучению (Попова А.В., 2024).

Визуализация тесно связана с ключевым психологическим механизмом, на который направлено педагогическое воздействие, — визуальным мышлением обучающегося.

По определению Е.А. Макаровой, это «форма мышления, способ творческого решения проблемных задач в плане образного моделирования» (Макарова Е.А., 2010). Интерес к природе образного мышления имеет глубокие исторические корни. Еще мыслители Древней Греции, в частности Аристотель, рассматривали образ и воображение как необходимую основу познания. В трактате «О душе» он утверждает, что «поскольку человек мысленно созерцает, необходимо, чтобы он одновременно созерцал в образах» (Князева Е.Н., 2013). Эта идея находит развитие в современной психологии, где визуальное мышление рассматривается как высшая форма, производная от более элементарных видов.

В психологической традиции принято выделять следующие виды мышления, составляющие основу визуального:

- наглядно-действенное мышление — «совокупность способов и процесс решения практических задач в условиях зрительного наблюдения за ситуацией и выполнения действий с представленными в ней предметами» (Макарова Е. А., 2010). Этот вид, изучавшийся еще И. П. Павловым, доминирует в раннем детстве, но продолжает развиваться и у взрослых (Головин С. Ю., 1998);
- наглядно-образное мышление, которое оперирует уже не реальными предметами, а их психическими образами и представлениями.

Традиционно считается, что в основе визуального мышления лежат наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Визуализация языкового материала опирается прежде всего на наглядно-образное мышление, поскольку именно оно отвечает за создание и оперирование субъективно значимыми

образами, что особенно важно при работе с дошкольниками и младшими школьниками, для которых этот вид мышления является доминирующим (Тихомиров О.К., 1984).

Эффективность визуализации находит убедительное подтверждение в данных психофизиологии. Исследования сенсорного восприятия демонстрируют, что зрительный канал обрабатывает информацию значительно быстрее слухового. Скорость обработки сознательной информации зрительным каналом оценивается в 40 бит/сек, а слуховым — в 30 бит/сек; скорость же бессознательной обработки для зрения составляет около 10 000 кбит/сек, тогда как для слуха — лишь 1000 кбит/сек (Zimmerman B., 1989). Эта физиологическая особенность объясняет, почему, например, изображение змеи вызывает более быструю и эмоциональную реакцию, чем произнесенное слово «змея»: визуальный образ воспринимается непосредственно, в то время как вербальный стимул требует мысленной реконструкции образа.

Вследствие указанной скорости восприятия в психологии был описан эффект превосходства изображения (*picture superiority effect*): визуальные образы запоминаются с большей вероятностью и большей точностью, чем слова (Stenberg G., 2006). Более того, изображения не только легче воспринимаются, но и активнее вовлекаются в процессы глубинной смысловой обработки, что обеспечивает их прочное закрепление в долговременной памяти.

Теоретической основой использования визуализации в обучении выступает когнитивная теория мультимедийного обучения Р. Мейера, основанная на теории двойного кодирования А. Паivio (1971 г.). Согласно этой теории, эффективное обучение происходит при синхронном предъявлении вербальной и визуальной информации, что подтверждается экспериментально выявленным «эффектом мультимедиа»: усвоение материала улучшается на 65–100% по сравнению с использованием только текста (Mayer R., Anderson R., 1991; Paivio A., 1971). Основным ограничением является емкость рабочей памяти, при перегрузке которой возникает когнитивный дисбаланс (Chandler P.,

Sweller J., 1991). Для его предотвращения Р.Мейер разработал систему принципов (приложение № 1), которые позволяют оптимизировать дизайн учебных материалов (презентаций, инфографики), обеспечивая согласованность вербальных и визуальных элементов, снижение избыточной нагрузки и активизацию познавательной деятельности через ассоциативные связи.

В современных исследованиях принято выделять несколько типов визуализации.

1. **Визуализация информации** используется для визуального представления абстрактной информации (как числовой, так и нечисловой) для ее эффективного восприятия (Card S. et al., 1999; Tergan S. et al., 2005). Благодаря визуализации человек может быстро и эффективно воспринимать большие объемы информации. Например, в диссертационном исследовании А.Ю. Сенько инструмент корпусной лингвистики Sketch Engine использован для представления лингвистической информации в наглядной и структурированной форме в предметно-языковом интегрированном обучении (CLIL) и обучении студентов технических специальностей (Сенько А.Ю., 2025).

2. **Визуализация данных** используется для представления числовых данных в адекватном для восприятия виде (графики, диаграммы, гистограммы). В диссертационном исследовании А.П. Малькина использует гистограммы и кластерные диаграммы для визуализации корпусных данных (частотности терминов) с целью демонстрации усвоения специальной лексики студентами неязыковых вузов. Кластерные диаграммы, в частности, позволяют визуализировать лексико-семантические связи, структурировать терминосистемы и отображать ассоциативные связи между специальными терминами (Малькина А.П., 2009).

3. **Визуализация знаний** рассматривается как область, смежная с менеджментом знаний, психологией и педагогическим дизайном. Главной целью визуализации знаний является эффективность трансляции информации, стимуляция когнитивных процессов. Современные работы в области

визуализации знаний исследуют лингводидактический потенциал интерактивных форматов (AI-визуализация, VR), которые усиливают трансляцию информации в смешанном обучении (Муллер О.Ю., 2023).

4. **Когнитивная визуализация** связана не столько с внешним представлением информации, сколько с организацией мыслительных процессов обучающегося через визуальные формы. Как отмечает Н.Н. Манько, когнитивная визуализация является необходимым инструментом решения проблемы активизации учебной деятельности и способствует «переходу от частично интуитивного подхода к созданию дидактической наглядности к целенаправленному проектированию и дидактическому дизайну визуальных средств обучения когнитивно-моделирующего типа» (Манько Н.Н., 2009). Идеи когнитивной визуализации в дальнейшем получили развитие в исследованиях, посвященных когнитивно-визуальной технологии преобразования учебного материала и самостоятельному проектированию визуализации самими обучающимися (Кондратенко О.А., 2013; Путистина О.В., 2021).

Визуализация в настоящем исследовании относится скорее к визуализации информации, однако требуется уточнение термина применительно к сфере педагогического общения.

В условиях стремительного развития информационно-коммуникационной среды и появления новых типов текста наблюдается процесс трансформации линейной текстовой информации в нелинейные, мультимедийные и мультимодальные формы. В этой связи необходимо уточнить содержание медиативной деятельности при работе с учебными текстами. В первоначальной версии Общеевропейских рамочных рекомендаций по языковому образованию 2001 года медиация текстов рассматривалась как «процесс передачи другому лицу содержания текста, которое ему недоступно, часто из-за языковых, культурных, семантических или технических препятствий» (пер. с англ. яз.) (CEFR, 2001).

В обновленной редакции Общеввропейских рамочных рекомендаций по языковому образованию (CEFR Companion Volume, 2020) медиация текстов охватывает целый спектр когнитивных и коммуникативных действий, направленных на переработку исходной информации и адаптацию ее к новой целевой аудитории. Обработка текста (*processing text*) предполагает полное понимание информации и/или аргументов, содержащихся в исходном тексте, с последующим их преобразованием, как правило, в более сжатой и структурированной форме, в соответствии с коммуникативной целью (см. дескрипторы в прил. 2). Важной характеристикой этого процесса является обобщение (*summarising*): медиатор выявляет основные идеи и акценты, перераспределяя или переформулируя их в зависимости от контекста.

Среди основных действий, составляющих медиативную деятельность при работе с текстом, выделяются:

- 1) анализ и синтез информации; сжатие и структурирование содержания;
- 2) упрощение и адаптация уровня языка под потребности адресата;
- 3) перефразирование и переформулирование; объяснение с помощью примеров, аналогий и обобщений;
- 4) объединение информации из разных источников;
- 5) выявление целевой аудитории, коммуникативной цели и авторской позиции исходного текста;
- 6) выбор соответствующего визуального формата для репрезентации информации (например, схема, инфографика, таблица, слайд и др.) (CEFR, 2020, р. 99–101).

Н.Ф. Коряковцева определяет медиацию текстов как вид коммуникативной деятельности, выступающий посредником между источником информации (иноязычным текстом) и ее потребителем. Она обеспечивает доступ к знаниям в условиях многоязычного и поликультурного профессионального пространства (Коряковцева Н.Ф., 2022).

Таким образом, мы можем определить визуализацию как способ осуществления медиативной деятельности учителя иностранного языка по целенаправленному планированию, разработке и внедрению визуализированных дидактических материалов в учебный процесс, стимулирующих коммуникативно-когнитивное развитие и способствующих формированию коммуникативной компетенции у обучающихся. Вследствие разнообразия определений понятия «визуализация» мы предполагаем, что на данном этапе требуется создать типологию средств визуализации в обучении иностранным языкам.

1.3. Типология средств визуализации

В условиях цифровой трансформации языкового образования и расширения арсенала цифровых визуальных средств возникает необходимость в их классификации и систематизации. В данном параграфе на основе обобщения работ в области методики обучения иностранным языкам предлагается типология средств визуализации, включающая четыре критерия: **доминирующая методическая функция, степень интерактивности и адаптивности, технологическая природа и способ создания, а также семиотическая сложность.** Выделение данных критериев обусловлено необходимостью разграничения визуальных средств с учетом их дидактического потенциала и специфики профессионально-коммуникативных задач учителя иностранного языка. Рассмотрим каждый из критериев подробнее.

1. Доминирующая методическая функция — по данному критерию различается семантизирующая, структурирующая, стимулирующе-опорная и рефлексивно-контролирующая визуализация.

Семантизирующая функция реализуется при введении новой лексики. Зарубежная методика накопила значительный опыт визуализации в обучении

лексике. Анализ работ позволяет проследить эволюцию подходов: от практических заданий с изобразительной наглядностью (схемы, карточки, сопоставление текста и изображения) к теоретическому осмыслению функций визуальных опор на уроке и, далее, к использованию визуализации как инструмента развития когнитивных процессов и визуального мышления обучающихся (Gairns R., Redman S., 1986; Wright A., 1976; Arnold J. et al., 2007; Goldstein B., 2008).

Естественным продолжением этой эволюции стали отечественные исследования лингводидактического потенциала флеш-карточек для семантизации лексики. Анализ отечественных работ позволяет выделить несколько основных направлений: компаративный анализ эффективности традиционных и цифровых карточек для семантизации лексики; сопоставительное изучение функциональных возможностей онлайн-сервисов (Quizlet, Anki, Lexilize Flashcards); исследование психологических механизмов запоминания (интервальное повторение, эффект тестирования, мультимодальное восприятие); а также развитие метакогнитивных способностей и вербальной креативности обучающихся (Векуа Н.Н., Мамаева Е.А., 2022; Краснова Т.И., 2022; Никулина Е.Г. и др., 2023; Крыленкина А.В., 2025).

Структурирующая функция характерна для грамматических схем, таблиц, временных линий, а также для ментальных (интеллект-) карт (mind maps). Популяризированный Т. Бьюзеном нелинейный графический метод организации информации имитирует ассоциативное мышление, активируя одновременно вербально-логическое и пространственно-образное мышление (Buzan T., 2006). В методическом контексте ментальные карты выступают как средство когнитивной визуализации, решая задачи структурирования материала, развития памяти, аналитической обработки информации и коммуникативной компетенции (Кравченко Г.В., Петухова Е.А., 2018). Работа с ментальными картами развивает умения:

- визуально выстраивать логические и семантические связи вокруг ключевого языкового явления (грамматического правила, лексической темы), где центральный элемент становится узлом, от которого расходятся ветви-категории (исключения, примеры, сопоставительные формы);

- быстро создавать наглядные схемы для сравнения и противопоставления языковых элементов (например, временных форм глагола) с помощью цвета, размера и пространственного расположения.

Систематический обзор 33 эмпирических исследований (2014–2024 гг.) подтверждает высокую эффективность ментальных карт для запоминания лексики, работы с чтением и на предварительных этапах обучения письменной речи, а технологии цифровых ментальных карт и интеграция инструментов ИИ могут дополнительно повышать эти результаты (Haiyao Zh. et al., 2025).

Инфографика, определяемая как «визуально упрощенное представление сложных данных», функционирует как поликодовый текст, интегрирующий вербальные и невербальные знаковые системы (Голубев О.Б., Горохова Ю.А., 2018, с. 135; Пахомова Е.А. и др., 2021). Методический потенциал инфографики раскрыт в работе Н.Л. Кучеренко, которая предлагает конкретные пути ее использования, например упражнения для контроля понимания прочитанного и проблемные задания (Кучеренко Н.Л., 2021). Создание инфографики требует выполнения пяти интеллектуальных операций: компрессии, обобщения, структурирования, алгоритмизации и мультимодального кодирования (Izotova N. et al., 2021). Можно систематизировать умения, которые необходимо развивать в рамках нашего курса на основе анализа отечественных статей следующим образом:

- выявление сущностных связей в языковом материале (например, между грамматическими категориями) и их транскодирование в целостную визуальную модель (схему, диаграмму) (Никулова Г.А., 2010);

- осознанный отбор и интеграцию разнородных знаковых систем (вербальный текст, иконография, схемы, цветовой код) для создания поликодового текста, облегчающего понимание (Пахомова Е.А. и др., 2021);
- проектирование интерактивной учебной траектории – превращение инфографики в инструмент организации учебной деятельности, где каждый визуальный блок становится опорой для отработки конкретного навыка (Переверткина М.С., Воловатова Т.Н., 2018).

Помимо этого, целесообразно научить будущих учителей анализировать образцовые примеры инфографики (такие образцы можно найти в пособии Дж. Керн «*The Infographic Guide to Grammar*», 2020) с целью определения подходов в проектировании инфографики с помощью цифровых инструментов (например, *Infogram*, *Piktochart*) (Kern J., 2020).

Стимулирующе-опорная функция также раскрывается в методическом потенциале инфографики. Инфографика может служить зрительной опорой для последующего порождения устного или письменного высказывания. Так, в исследовании С.А. Дерябиной и др. предлагается алгоритм работы с учебной инфографикой: отбор инфографики, анализ лексического наполнения, отбор, составление инструкции и создание коммуникативных заданий. Важнейшим элементом признаются опорные конструкции (речевые образцы) для развития устно-речевых умений (Дерябина С.А. и др., 2024). Еще одно исследование подтвердило, что системная работа с инфографическими постерами на когнитивном, коммуникативном и рефлексивном этапах развивает иноязычную монологическую речь, особенно когда обучающиеся сами создают такие опоры (Chelpanova E. et al., 2025).

Рефлексивно-контролирующая функция проявляется в создании условий для осознанного анализа обучающимися собственного понимания языкового или содержательного материала, а также для оперативной диагностики этого понимания со стороны учителя. Визуальные опоры (постеры, интеллект-карты) развивают способность к оцениванию через самостоятельную работу и анализ,

превращая рефлексию в осознанный инструмент. В одном из исследований изучался потенциал постерной презентации как средства визуализации самостоятельного управления учебной деятельностью (self-directed learning) (Marlina N. et al., 2020).

Флеш-карточки, особенно в цифровом формате, также выступают эффективным средством контроля, поскольку предоставляют возможность для систематической самопроверки и отслеживания собственного прогресса. В исследованиях отмечается их высокий диагностический потенциал: регулярное использование цифровых карточек (например, в сервисе Quizlet) позволяет обучающимся самостоятельно оценивать уровень сформированности лексических и грамматических навыков, а преподавателю – оперативно получать данные о динамике усвоения материала (Краснова Т.И., 2022; Рябкова В.В., 2019).

2. Степень интерактивности и адаптивности — по этому критерию мы выделяем статические, динамические и интерактивные средства.

Статические средства — это печатные таблицы, схемы. Традиционно используется доска (меловая, маркерная). Эффективное использование доски предполагает: структурирование пространства доски (например, выделение зон для повторения, новой лексики, грамматики) и четкую композицию, облегчающую восприятие и конспектирование (Scrivener J., 2012).

Динамические средства включают мультимедийные презентации, видеофрагменты. Мультимедийная презентация является сложным объектом методического проектирования, качество которого напрямую определяет когнитивную нагрузку и вовлеченность обучающихся, а следовательно, и мотивацию к освоению целевого содержания обучения (Dörnyei Z., Hadfield J., 2014). Кроме того, включение в учебные материалы визуальных компонентов меняет педагогические стратегии учителя в сторону интеракции и вовлечения обучающихся в осмысление и интерпретацию содержания (Eddy U., 2022).

В настоящее время наблюдается дефицит узкоспециализированных пособий по созданию учебных презентаций, который компенсируется творческой адаптацией универсальных законов визуального дизайна и коммуникации. Например, можно обучать студентов осмысленному применению принципов контраста, выравнивания, близости, повторения к конкретным лингводидактическим задачам (Аранова С.В., 2008; Ronsivalle G., 2011). Опираясь на работы в области визуальных коммуникаций и требования, обобщенные М.В. Пенкиной, можно выделить универсальные принципы оформления учебных слайдов:

- Смысловая компрессия – «1 идея – 1 слайд», использование ключевых слов, исключение избыточного текста.
- Визуальная иерархия и акцентуация – выделение главного через контраст, размер и расположение.
- Когнитивная экономия – применение легко читаемых шрифтов, сбалансированной цветовой палитры, значимых визуальных образов.
- Минимизация «шума» – отказ от декоративных элементов, не несущих смысловой нагрузки (Lidwell W. et al., 2010, Пенкина М.В., 2022).

Интерактивные средства предполагают активное участие обучающихся в изменении визуального контента: совместную работу на онлайн-доске (Miro, Holst), сортировку стикеров, перетаскивание элементов, создание ментальных карт в цифровых сервисах. Анализ педагогической практики подтверждает доминирование платформ, в частности Miro (Логинова М.С., 2021); их дидактическая ценность – в совместной работе в реальном времени, визуальном моделировании (например, сортировка стикеров с неправильными глаголами) и взаимодействии с контентом. Именно интерактивные форматы в наибольшей степени активизируют мыслительную деятельность и требуют от будущего учителя владения специальными методическими приемами (Толмачева Н.С., Быданцева А.Н., 2022).

3. Технологическая природа и способ создания — по этому критерию различаются традиционные (ручные), цифровые шаблонные и цифровые авторские (в том числе генерируемые с помощью ИИ) средства. К *традиционным* относятся меловая доска, рукописные плакаты, карточки, нарисованные от руки ментальные карты (Scrivener J., 2012). *Цифровые шаблонные средства* создаются с помощью готовых конструкторов. Исследователи отмечают необходимость осмысленного применения универсальных принципов визуального дизайна (контраста, выравнивания, близости, повторения) к лингводидактическим задачам (Аранова С.В., 2008; Ronsivalle G., 2011). *Цифровые авторские средства* предполагают оригинальный дизайн – например, собственную инфографику, разработанную в профессиональных редакторах, или изображения, сгенерированные нейросетями (Kandinsky, Шедеврум, Midjourney, ChatGPT). В диссертации С.С. Мурунова визуализация отнесена к условно-творческому типу обратной связи от ИИ, а использование генеративного ИИ связано с формированием генеративно-методических умений педагогов (Мурунов С.С., 2025).

Нельзя не согласиться с П.В. Сысоевым, что на данном этапе ИИ пока рассматривается как дополнительное средство, обогащающее учебный процесс (Сысоев П.В., 2023). Изображения и визуальный контент, созданные ИИ, не могут в полной мере претендовать на полноценное визуальное средство обучения. Однако не исключено, что они могут быть самостоятельными визуальными опорами при условии их адаптации к лингводидактическим целям. Кроме того, студенты используют генеративные нейросети в личных целях, а, следовательно, есть возможность научить их использовать для целей обучения.

4. Семиотическая сложность — данный критерий различает *монокодовые* и *поликодовые* визуальные средства. В педагогических и лингводидактических исследованиях существует ряд исследований «текстов новой природы» (Кибрик А.А., 2010; Казакова Е.И., 2016; Браташ В.С., Галактионова Т.Г., 2020). Эти тексты — несплошные, мультимодальные и

мультимедийные конструкции — различаются степенью нелинейности и вовлеченности модальностей восприятия: мультимодальный текст конструирует значение через семиотически разнородные знаки (текстовые, визуальные и аудиальные) (Кибрик А.А., 2010), мультимедийный дополняется интерактивными элементами (анимацией, QR-кодами) (Казакова Е.И., 2016), а скетчноутинг структурирует информацию (Браташ В.С., 2020). В исследовании А.А. Сибгатуллиной студенты лингводидактических профилей во время практики самостоятельно преобразовывали учебные тексты по иностранному языку в мультимодальные форматы, дополняя их интернет-ресурсами (видео, инфографикой, аудио), тем самым компенсируя недостаточную наглядность стандартных учебников (Сибгатуллина А.А., 2022).

Следовательно, термин *«монокодовые средства»* используется для одного типа знаковой системы: например, только изображение или только схему (грамматическая таблица без текстовых пояснений). *Поликодовые средства* интегрируют несколько семиотических кодов — вербальный (текст), иконический (изображения), пространственный (композиция), цветовой, а иногда и звуковой (в видео). К ним относятся инфографика, мультимедийная презентация, интерактивная доска с размещением текста, графики и анимации, а также интернет-мемы являются примерами поликодовых средств, поскольку интегрируют изображение и текстовый комментарий.

В описании трансформации, преобразования текста из одного кода в другой, например, визуально-текстовый, используется термин «транскодирование». Данный термин встречается в исследовании ИИ-медиации М.Н. Евстигнеева, который под транскодированием понимает «создание и интерпретацию инфографики и другие графические формы, например таблицы, графики, ментальные карты» (Евстигнеев М.Н., 2025, с. 1074). О.В. Соколова вслед за Л.В. Манович предлагает широкое определение транскодирования — «это базовый механизм, лежащий в основе перевода сообщения из одного формата в другой, прежде всего, из аналогового в цифровой») и предлагает

классификацию видов транскодирования: визуальный, аудиальный и синтетический (Соколова О.В., 2024). Это достаточно удачный термин для описания процесса преобразования одного кода в другой, например, при проектировании инфографики, от педагога требуется не просто изменить код (перекодировать), но и адаптировать, убрав что-то лишнее, добавив дополнительные графические и визуальные пояснения, то есть транскодировать ее. Таким образом, мы можем спроектировать типологию средств визуализации по четырем критериям (см. Рис. 2).

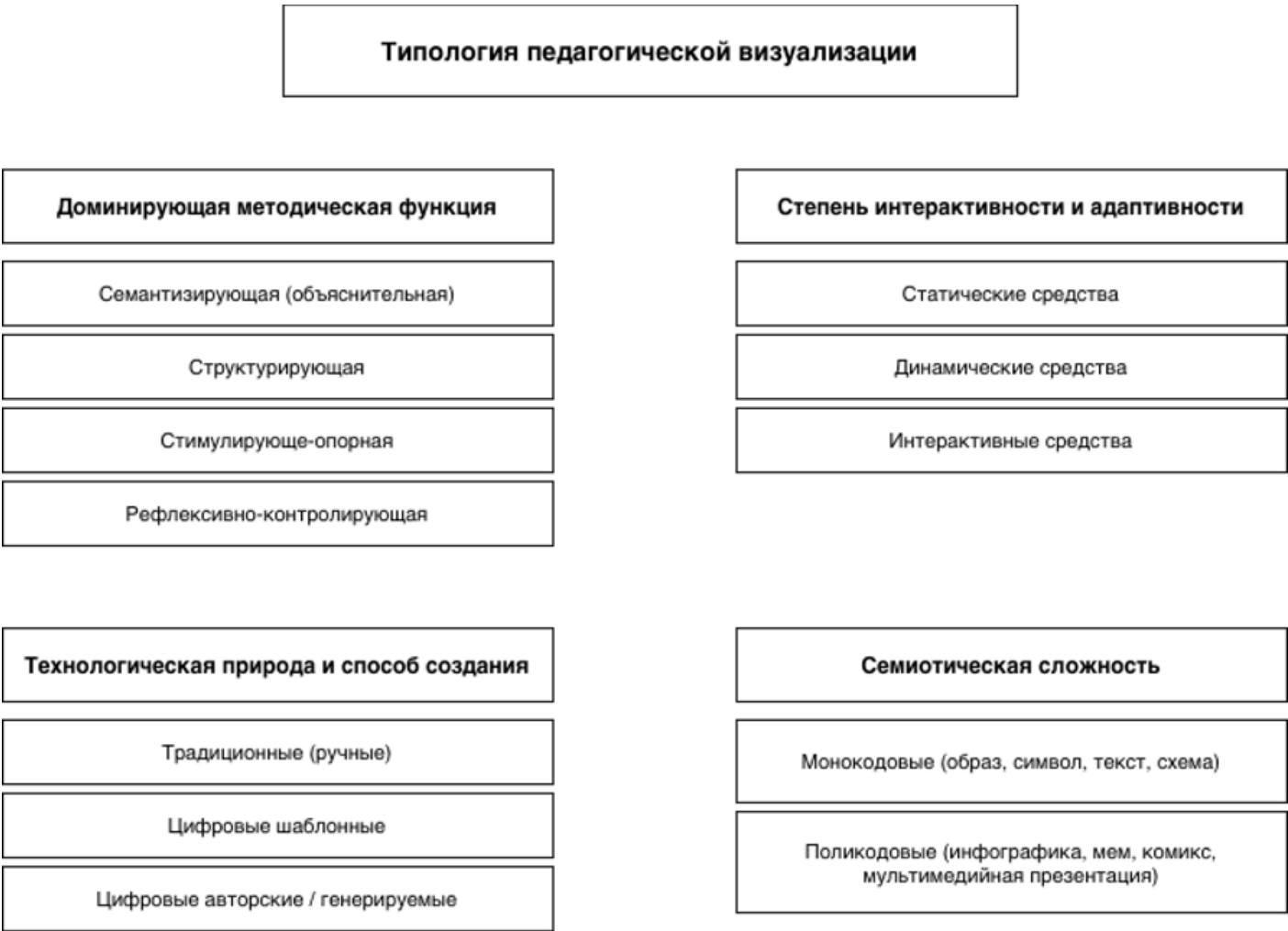


Рис. 2. Типология педагогической визуализации.

Для дальнейшей систематизации дидактического потенциала средств визуализации представим конкретные цифровые шаблонные / авторские

средства, инструменты на основе технологий генеративного искусственного интеллекта в сопоставлении с видами медиативной деятельности и профессионально-коммуникативными задачами учителей иностранного языка. Принципами отбора средств визуализации являются доступность в образовательных учреждениях РФ, наличие бесплатного доступа, системность, дидактическая целесообразность, интерактивность, адаптивность, семиотическая адекватность и полифункциональность. В таблице 1 приведены цифровые шаблонные/авторские и ИИ-генерируемые средства и инструменты визуализации, соотносимые с медиативной деятельностью при работе с учебными текстами.

Таблица 1

Цифровые шаблонные/авторские и ИИ-генерируемые средства и инструменты визуализации

Виды медиативной деятельности и профессионально-коммуникативные задачи	Цифровые шаблонные / авторские средства и инструменты визуализации	Инструменты на основе технологий генеративного искусственного интеллекта (GenAI)
<i>Медиативная деятельность при работе с учебными текстами:</i> визуализация лексических единиц, грамматических правил	Изображения с лицензией CC0 или CC BY (Flickr; Pinterest; Perfectstock; Rupixel); интерактивные онлайн-доски (Holst; VK Доска; Классапер; МТС Линк; Unidraw (Т-банк); Miro, MyBoards (Ростех); sBoard (Skolkovo); Яндекс Доска; Pruffme.	Генерация изображений (GigaChat; Kandinsky; Шедеврум; Алиса AI Art; Dream Wombo AI; Freepik AI; Supa AI; Reve AI), временных осей (Napkin AI; MyLens AI), интерактивные доски с элементами ИИ (Teachguin; Miro; Genial.ly).

Разработка и адаптация учебной мультимедийной презентации	1)Статичная (линейная) презентация: MS PowerPoint; Keynote; Яндекс Презентации Genial ly, Prezi; Powtoon; AhaSlides; DiaClass; 2)Динамическая (нелинейная) презентация: Prezi; Genial.ly; 3)Интерактивная презентация (с обратной связью): AhaSlides; DiaClass; Meanchart; Интерум.	1) Статичная (линейная) презентация: Qwen AI, SimpleSlide, Slidy AI, Gamma AI; Magic Slides, Сократик, Slider AI; Kimi AI 2) Динамическая (нелинейная) презентация: Gamma AI, SUPA AI; 3) Интеграция видео: Powtoon, Powtoon AI.
Разработка и адаптация учебной инфографики	Онлайн конструкторы инфографики: Infogram; Visme; Genial.ly; Piktochart; Ideal.ly	Автоматическое создание инфографики по текстовому описанию: Napkin AI; MyLens AI; GetMind AI; Fabula AI; Генерация из данных (таблиц, схем): Study AI; Napkin AI.
Разработка и адаптация ментальной карты	Онлайн конструкторы ментальных карт: IOctopus; Xmind; Unidraw (Т-банк); Яндекс Доска; sBoard (Skolkovo); Draw.io.	ИИ-транскодирование текста: EdrawMind; Napkin AI.
Разработка и адаптация визуального сторителлинга, комикса со сквозными персонажами	Создание персонажей и комиксов: Character AI; Нейрохолст; Qwen AI; Study AI; KAI Comic; Manga AI; My Comics AI.	
Разработка анимации и учебного видео	Создание коллажа и преобразование в видео: Kandinsky Video 1.1; Steve AI; Kling AI.	

Далее, мы обратились к исследованию П.В. Сысоева и др., в котором была разработана матрица инструментов искусственного интеллекта для лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе шести видов обратной связи от генеративного ИИ (Сысоев П.В. и др., 2024). Таким образом, спроектирована матрица средств визуализации в обучении будущих учителей иностранного языка, однако ее структура и содержание определяются задачами настоящего исследования. Так, в качестве системообразующего компонента выступают три вида медиативной деятельности, а в качестве классифицируемых элементов – цифровые шаблонные/авторские средства визуализации и инструменты на основе технологий генеративного ИИ. Такое построение матрицы позволяет систематизировать многообразие средств визуализации и продемонстрировать, с помощью каких средств и технологий может быть организовано целенаправленное обучение студентов тому или иному виду медиативной деятельности в процессе решения профессионально-коммуникативных задач. Полная матрица представлена в прил. 3.

Подводя итог, для обучения визуализации как способу осуществления медиации могут использоваться средства визуализации трех типов: 1) традиционные (доска, рукописные схемы, плакаты, скетчи, временные оси); 2) цифровые шаблонные/авторские (мультимедийная презентация, инфографика, ментальная карта, интерактивная онлайн-доска); 3) ИИ-генерируемые (генерация изображений по текстовому описанию, схем, диаграмм и инфографики из текста, визуальных сценариев и серии изображений с сохранением сквозных персонажей). Предложенная типология средств визуализации служит ориентиром в обучении медиативной деятельности при работе с учебными текстами. Однако, как было отмечено ранее, визуализация не ограничивается созданием продукта медиативной деятельности, а находит воплощение и в процессе педагогического общения. В следующем параграфе

будут рассмотрены два сопутствующих вида медиативной деятельности: в процессе педагогического общения и объяснения концепций.

1.4. Визуализация как способ осуществления медиации в процессе педагогического общения

Специфика медиации в процессе педагогического общения требует обращения к базовым понятиям, раскрывающим его природу: «дискурс», «педагогический дискурс» и «педагогическое общение».

Дискурс как компонент социокультурного взаимодействия представляет собой единство языковой формы, значения и действия (коммуникативного события или акта). Вслед за Э. Бенвенистом, можно определить дискурс так: «Дискурс — это речевое произведение, которое возникает каждый раз, когда мы говорим, при этом нашим объектом является самый акт производства высказывания, а не текст высказанного» (Бенвенист Э., 1974, с. 312). Так, Э. Бенвенист первым противопоставил индивидуальную речь, присваиваемую говорящим, и социально обусловленную речь, или так называемое «объективное повествование» (*discours vs récit*). Впоследствии дискурс рассматривался уже в контексте прагматики высказывания и социолингвистических факторов, и были выделены его различные типы: устный и письменный, политический, юридический, медицинский и т.д. Особое место среди них занимает педагогический дискурс, который реализуется в образовательной среде и предполагает специфические роли участников (учитель, ученик), статусно-ролевые отношения и коммуникативные стратегии, направленные на организацию учебной деятельности и социализацию обучающихся.

Понятие «педагогический дискурс» начало формироваться в ходе общенаучного «дискурсивного поворота» и оформилось как отдельное направление исследований в 70-е годы XX века. Его выделение стало

результатом применения общего дискурс-анализа к сфере образования и постепенного осмысления ее как особого институционального типа коммуникации. Фундаментальными в изучении структуры вербального взаимодействия в классе стали работы Дж. Синклера и М. Култхарда (1975). В своей модели дискурс-анализа они не только описали микроструктуры педагогического общения (урок, транзакция, обмен, шаг, акт), но и предложили концепцию «трехчастного обмена» *I–R–F (Initiation — Response — Feedback)*, или «вопрос–ответ–оценка». Исследователи убедительно показали, что типичная структура обмена «учитель спрашивает — ученик отвечает — учитель оценивает» лежит в основе процедур педагогического контроля, включая проверку понимания языкового материала (Sinclair J., Coulthard M., 1975).

В отечественной лингводидактике педагогический дискурс активно исследуется в рамках институционального подхода (Карасик В.И., 2000, 2023), теории коммуникативных стратегий (Олешков М.Ю., 2006, 2012) и лингводидактики (Тарева Е.Г., Викулова Л.Г. и др.). В.И. Карасик выделяет педагогический дискурс как один из ключевых типов институционального общения, наряду с политическим, религиозным, медицинским и др. Стратегии педагогического дискурса, по В.И. Карасику, включают объясняющую, оценивающую, содействующую, организующую и контролирующую стратегии. Значительный вклад в разработку коммуникативной структуры педагогического дискурса внес М.Ю. Олешков, который в своих работах, в частности в монографии «Моделирование коммуникативного процесса», выделил четыре основные коммуникативные стратегии, лежащие в основе педагогического дискурса:

1. информационно-аргументирующую стратегию, направленную на сообщение информации, создание общего пресуппозиционального фона, инструктаж и обоснование учебного материала;

2. манипулятивно-консолидирующую стратегию, нацеленную на объединение участников коммуникации вокруг общих целей и задач, поддержание дисциплины и управление вниманием;

3. экспрессивно-апеллятивную стратегию, служащую для выражения эмоционального отношения к учебному материалу и учащимся, а также для мотивации и вовлечения в процесс обучения;

4. контрольно-оценочную стратегию, реализуемую в актах проверки знаний, выставления оценок и коррекции ошибок (Олешков М.Ю., 2006; 2012).

Любое педагогическое воздействие требует от учителя, во-первых, анализа ситуации, во-вторых, оперативного пересмотра возможных вариантов решения, в-третьих, выбора оптимального метода и лишь затем организации самого воздействия. При этом первые две стадии могут протекать неосознанно, но они всегда присутствуют (Кан-Калик В.А., 1987; Леонтьев А.А., 1979). После решения общей педагогической задачи и выбора метода воздействия учитель формирует на их основе коммуникативную задачу, которая является производной по отношению к педагогической: «Коммуникативная задача есть та же педагогическая задача, но переведенная на язык коммуникации» (Кан-Калик В.А., 1987, с. 16). Она носит вспомогательный, инструментальный характер и определяет способы коммуникативной реализации воздействия.

А.А. Леонтьев, развивая идеи Н.В. Кузьминой, связывает умения учителя с тремя основными группами, соответствующими видам педагогической деятельности: конструктивными (отбор и организация учебного материала, его адаптация), организаторскими (организация собственной деятельности и деятельности обучающихся) и коммуникативными (обеспечение эффективного взаимодействия и обмена информацией) (Леонтьев А.А., 1979). Применительно к задачам данного исследования конструктивные умения отражаются в способности педагога трансформировать абстрактную вербальную информацию в наглядные визуальные формы, а организаторские умения обеспечивают грамотное включение визуальных элементов в структуру объяснения. Как

отмечал А.А. Леонтьев, особое место среди личностных качеств педагога занимают дидактические способности, которые включают «способность к реконструкции учебного материала, свободному обращению с ним, антидогматичность, умение оценить трудность материала для обучающихся, находчивость и изобретательность» (Леонтьев А.А., 1979, с. 8). Похожие идеи развивала и Г.И. Щукина, подчеркивая, что в вербальной деятельности «проявляются профессиональные качества учителя, его эрудиция, педагогическое мастерство, умение строить свои отношения с учащимися» (Щукина Г.И., 1986).

Важный для нас аспект адаптации речи учителя в процессе медиативного акта выделен С.Ф. Шатиловым, который отмечал необходимость «формировать адаптивный уровень владения устной речью, позволяющий вести урок на коммуникативно-речевой основе во всех классах средней школы путем трансформации и адаптации своих индивидуально-речевых возможностей к речевым возможностям учащихся» (Шатилов С.Ф., 1975).

Параллельно с развитием общих теорий педагогического дискурса в последние годы активно развивается направление, посвященное специфике иноязычного профессионального педагогического дискурса (ИППД). Как отмечает И.И. Головчанская, изучение данного типа дискурса требует междисциплинарного подхода на стыке лингвистики, психологии фонетики и лингводидактики. Автор обосновывает важность изучения качественных характеристик звучащей речи под углом зрения их коммуникативного воздействия, что позволяет выделить просодические маркеры иноязычного педагогического дискурса. ИППД рассматривается как компонент системы профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка (Головчанская И.И., 2018).

Британский ученый С. Уолш разработал методологию дискурс-анализа, специально направленную на оценку эффективности педагогического взаимодействия. Ученый предложил оценивать не только формальные

характеристики трехчастного обмена, но и качество педагогического диалога в целом, включая анализ «объяснительных эпизодов» (*explaining episodes*) и обратной связи. Предложенное С. Уолшем понятие *Classroom Interactional Competence (CIC)* – компетенции в области педагогического взаимодействия – тесно связано с развитием умений целенаправленного объяснения (*goal-oriented explaining*). Согласно С. Уолшу, компетентный в области взаимодействия учитель умеет управлять диалогом, удерживать внимание и адаптировать как вербальные, так и визуальные средства для обеспечения понимания учебного материала (Walsh S., 2011; 2013). В русле данного исследования принципиально важным является обращение к методологии С. Уолша для анализа эпизодов медиативной деятельности в речи студентов лингводидактических профилей.

Современные исследования развивают этот подход и ориентированы на поиск объективных, в том числе автоматически фиксируемых маркеров эффективного педагогического дискурса. Так, существуют корпусные исследования речевых паттернов учителей через автоматический анализ записей уроков, которые позволяют выделить маркеры результативности, такие как конструкция «обратите внимание», вопросительные конструкции, повелительное наклонение и использование пауз. Эти данные помогают определить, какие речевые стратегии способствуют лучшему усвоению материала (Mamaev I. et al., 2024).

На основе обобщения можно выделить пять основных показателей успешной медиативной деятельности в процессе педагогического общения:

- позитивная атмосфера общения;
- сглаживание коммуникативных сбоев;
- распределение внимания;
- поддерживающая обратная связь;
- управление темпом объяснения.

Далее мы рассмотрим медиацию концепций как важную составляющую педагогического общения. Учителю неизбежно приходится объяснять языковой

материал, активизировать познавательную деятельность обучающихся, а также задавать вопросы, проверяющие понимание. Объяснение языкового материала является по своей природе *видом медиативной деятельности в процессе передачи (объяснения) концепций*.

Согласно Общеευропейским рамочным рекомендациям по языковому образованию, медиация концепций осуществляется в ситуациях, когда коммуникатор выполняет официальную или неофициальную роль фасилитатора, наставника или преподавателя (CEFR, 2018). Стимулирование понятийного обсуждения (*encouraging conceptual talk*) представляет собой вид медиативной деятельности по передаче концепций, в рамках которого учитель выстраивает систему опор (*scaffolding*), позволяющую обучающемуся самостоятельно прийти к формулированию нового для него понятия или закономерности (см. дескрипторы в прил. 2). Ввиду специфики педагогического общения требуется конкретизация: в условиях урока термин «передача концепций» приобретает значение «объяснение концепций».

Среди наиболее выдающихся работ по объяснению в области *коммуникативистики* можно выделить работы Дж. Брауна, согласно которому объяснение – это коммуникативный акт, цель которого заключается в содействии пониманию с учетом контекста, интонации, интерактивности и обратной связи (Brown G., 2006, p. 195). Дж. Браун приводит несколько определений объяснения как с герменевтической, так и педагогической точек зрения. «Объяснение — это попытка обеспечить понимание проблемы другими людьми» (англ. *Explaining is an attempt to provide understanding of a problem to others*) (Brown G., Atkins M., 1986, p. 63). Помимо того, что объяснение нацелено на обеспечение понимания у других, Дж. Браун отмечает и другие функции объяснения: обеспечение условий для обучения, прояснение неоднозначных моментов, помощь в овладении определенной процедурой, снижение уровня тревожности, изменение установок и поведения, содействие в обретении самостоятельности, развитие личной автономии, а также углубление

собственного понимания у объясняющего (Brown G., 2006). Отдельное внимание уделяется объяснению в классе, где оно выделяется как средство педагогической коммуникации. Обозначены ключевые стратегии планирования объяснения и группа умений: точное определение терминов, использование точных и недвусмысленных языковых средств, структурированная и логичная организация материала, а также использование визуальных стимулов (Brown G., Armstrong S., 1989).

Как подчеркивает Н. Беннетт, одного владения предметной областью знаний недостаточно: некоторые педагоги обладают высоким уровнем знаний, но при этом не умеют доходчиво объяснять материал (Bennett N., 2003). По мнению Дж. Кальдерхед на качество объяснения влияют такие факторы, как уровень понимания обучающихся, их индивидуальные особенности, а также внешние условия обучения: время, пространство, организация учебной среды и наличие необходимого оборудования (Calderhead J., 1996). Так, нелогичное изложение материала, несоответствие уровня объяснения подготовленности аудитории, отсутствие акцентов на ключевых моментах, трудности в ведении конспекта, неэффективное использование аудиовизуальных средств, а также механическое зачитывание текста с заметок являются главными проблемами, особенно в лекционном формате (Brown G., 2006).

Обратимся к *психологической природе* объяснения. Мы можем выделить теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и механизм формирования и формулирования мысли средствами иностранного языка И.А. Зимней. Согласно теории П. Я. Гальперина (1952 г.), любое умственное действие проходит через шесть этапов: 1) этап мотивации; 2) формирование ориентировочной основы будущего действия; 3) этап материальных или материализованных действий 4) этап внешнеречевых действий; (без опоры на реальные предметы) 5) этап внутренней речи про себя; 6) этап умственных действий (Гальперин П.Я., 2002). В методике обучения иностранным языкам С.Ф. Шатилов, опираясь на концепцию П.Я. Гальперина,

предложил поэтапный подход к объяснению языкового материала, состоящий из ориентировочно-подготовительного этапа (предъявление речевого материала в ситуации и контексте и первичное выполнение упражнения по образцу), стандартизирующего (автоматизация навыка) и варьирующего (создаются коммуникативные установки для более вариативного применения навыка) (Шатилов С.Ф., 1991).

И.А. Зимняя выделяет четыре базовых принципа процесса формирования и формулирования мысли: принцип от общего к частному, принцип одновременного действия всех уровней, принцип сопряженности уровней и принцип конечного соответствия. Особенно интересным в контексте рассматриваемой нами проблемы является принцип одновременного действия всех уровней на основе актуализации ранее сложившихся и упрочившихся межуровневых связей. Из этого следует, что объяснение языкового материала должно строиться таким образом, чтобы у обучающихся возникали устойчивые ассоциации с изучаемым материалом, что возможно при использовании, например, лексико-грамматических ассоциограмм (слово и его семантическое поле) для изучения функционирования слов в словосочетаниях и предложениях (Зимняя И.А., 1985).

В лингвистике объяснение связано с таким понятием, как *метаязык*. Под метаязыком в современной науке понимается «язык второго порядка для описания, анализа и интерпретации другого языка», либо «язык лингвистики, при помощи которого описываются свойства естественного языка, выступающего как язык-объект» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2018, с. 161). Фундаментальное обоснование этой категории дано Р.О. Якобсоном в 1956 году, который выделил метаязыковую функцию речи, реализуемую всякий раз, когда язык применяется в рефлексии о самом языке (Кравченко М.А., 2024). Следовательно, язык для лингводидактического описания языкового материала по своей сути является *метаязыком объяснения*.

Объяснение языкового материала в обучении иностранным языкам представляет собой сложный коммуникативный процесс, сочетающий в себе диалогичность, визуализацию и эвристический метод, который эволюционировал от сократовского метода.

И.Л. Бим трактует объяснение не только как «раскрытие закономерностей того или иного речевого действия или серии действий, либо выделение их существенных признаков (ориентиров), но и организацию путем соответствующего инструктажа самостоятельного поиска учащимися этих ориентиров» (Бим И.Л., 1977, с. 230-231).

Выбор способа объяснения обусловлен возрастными и уровневыми потребностями обучающихся. А.Н. Щукин рекомендует отводить на объяснение не более 10–12 минут и отмечает, что в группе детей младшего школьного возраста сам процесс объяснения не вызывает интереса, поэтому учителю необходимо вводить языковой материал «в виде речевой модели, включая ее в контекст рассказа, песни, игры и т.д.». (Щукин А.Н., 2006, с. 279).

Переходя к рассмотрению понятия «языковой материал», который будет основным в процессе медиации концепций, нельзя не упомянуть имя Л.В. Щербы, который впервые разграничил такие ключевые для методики понятия, как «речевая деятельность», «языковая система» и «языковой материал», а также определил принципы их выделения (Щерба Л.В., 1974). Так, Л.В. Щерба определил принцип дифференцированного подхода к изучению языкового материала в зависимости от цели его усвоения, продуктивного или рецептивного.

Под языковым материалом подразумеваются «фонемы, буквы, интонационные конструкции, слова, словосочетания, готовые фразы, грамматические формы и структуры и т. п., подлежащие изучению в процессе овладения языком» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2018, с. 404).

Языковой материал является частью лингвистического компонента содержания обучения (Рогова Г.В. и др., 1991). Это означает, что он не

существует сам по себе, а подчинен общей методической цели – научить общению. Следовательно, его отбор и организация носят не произвольный, а строго дидактический характер: материал должен быть необходимым, достаточным, функциональным и аутентичным для решения конкретных коммуникативных задач на определенном этапе обучения.

Согласно подходу Р.К. Миньяр-Белоручева, содержание обучения структурировано по дихотомическому принципу и включает две взаимосвязанные группы: знания (языковой материал) и навыки и умения (речевая деятельность). В состав знаний автор включает лингвистические элементы, понимая под языковым материалом «фонемы, просодические средства, буквы, лексические структуры и формы, а также лексический фон, национальные реалии и тематический материал» (Миньяр-Белоручев Р.К., 1996, с. 108). С.Ф. Шатилов отдельно включает знание правил оперирования языковым материалом, тем самым подчеркивая необходимость перехода от знания языкового материала к умению его использовать (Шатилов С.Ф., 1986).

Вопросы введения лексического материала подробно рассматриваются в работах отечественных лингводидактов, таких как А.А. Миролубов (1981), И.Л. Бим (1988), Е.И. Пассов (1989), Р.К. Миньяр-Белоручев (1990), Е.Н. Соловова (2002), Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез (2004), Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова (2008). Этап введения лексического материала подразумевает разъяснение значения слова (семантизацию), его фонетического и графического компонентов, а также лексическую и грамматическую валентность слова (сочетаемость). Схематически можно представить основные способы семантизации (см. Рис. 3).

Представляется необходимым обобщить все данные способы до семи основных, которыми студенты должны овладеть в ходе обучения: 1) дефиниция (определение); 2) синонимы / антонимы; 3) визуализация; 4) жесты / мимика; 5) пример (контекст); 6) актуализация парадигматических отношений (слово в лексической системе); 7) перевод.



Рис. 3. Способы семантизации лексики в отечественной лингводидактике.

При этом важно понимать какой способ приемлем в той или иной ситуации, для какой именно лексической единицы. Выбор способа семантизации не может быть универсальным, он должен определяться характером самого слова. Эффективность того или иного способа напрямую зависит от лексико-семантической группы слова, например отнесенность имени существительного к классу «конкретных» или «абстрактных» понятий (слова *country* или *land* требуют не перевода, а культурно-ориентированной визуализации и контекста) (Goddard C., 2020).

Аналогичные выводы представлены в работе А.А. Прокубовского, который предложил шкалу эффективности способов семантизации для разных типов лексических единиц. Например, наглядность (жесты, рисунки) наиболее эффективна для конкретной лексики и глаголов движения, в то время как малоупотребительная и устаревшая лексика требует развернутого описания или толкования (Прокубовский А.А., 2012).

Вместе с тем эмпирические исследования доказывают, что по крайней мере 75% учителей английского как второго языка иногда или часто используют такие способы, как произнесение слова вслух, приведение его в контексте, простое определение, а также запись слова на доске. При этом значительно реже применяются способы визуальной семантизации (Rossiter M.J. et al., 2016).

Использование родного языка вряд ли можно назвать неожиданным. Зарубежные исследователи считают, что родной язык воспринимается многими педагогами как «кратчайший путь» к сознанию обучающегося, позволяющий быстро донести смысл. Некоторые исследователи отмечают, что при использовании родного языка (L1) в качестве способа семантизации наблюдается лучшее удержание слов во времени: по сравнению с семантизацией через дефиниции на иностранном языке (L2) уровень забывания оказывается ниже. Кроме того, чем выше когнитивная нагрузка (learning burden) при изучении слова (а использование только L2 представляет препятствие для обучающихся, особенно начального уровня), тем более выражено его забывание со временем (Awaludin A., 2013; Alhatmi S., 2022; Tsagari D., Giannikas C., 2020; Zuo M., Walsh S., 2023; Barclay S., Pellicer-Sanchez A., 2025).

Как отмечает П. Нейшн, введение лексического материала представляет собой пошаговый и многоаспектный процесс, в ходе которого обучающиеся осваивают не только значение слова, но и его фонетическую, морфологическую, синтаксическую и прагматическую составляющие. Это означает, что семантизацию нельзя свести исключительно к его переводу на родной язык (Nation P., 2001; 2008).

Безусловно, переводной способ не лишен существенных недостатков. Во-первых, чрезмерная опора на родной язык может препятствовать формированию прочных ассоциативных связей в рамках изучаемого языка, необходимых для автоматизации и долговременного хранения лексических единиц. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез справедливо отмечают, что переводной способ позволяет

сэкономить время на объяснение языкового материала, однако увеличивает риск межъязыковой интерференции (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2013, с. 323).

Это не означает, что от переводного способа семантизации языкового материала необходимо полностью отказаться. В некоторых ситуациях использование перевода может быть оправданным. А.А. Коренев, цитируя работы С. Г. Тер-Минасовой, Н.В. Барышникова и Дж. Каммингса, отмечает важность проведения параллелей между родным и иностранным языками, позволяющим лучше понять иноязычную или родную культуру. Помимо этого, родной язык может быть использован для уточнения значений лексических и грамматических единиц в ситуациях сходства с родным языком (Коренев А.А., 2023, с. 347).

Так, мы разделяем позицию Е.Н. Солововой, которая, опираясь на труды П. Хэгболдта (Language Learning, 1925; 1935), отмечает отсутствие универсального способа семантизации лексических единиц. Выбор конкретного способа определяется особенностями лексической единицы, характеристикой самих обучающихся и профессиональной компетенцией учителя (Соловова Е.Н., 2006). Исходя из этого, можно сделать вывод, что все способы семантизации обладают определенной ценностью, и их выбор не должен ограничиваться исключительно использованием перевода.

Помимо способов семантизации, студентов необходимо научить тому, как организовать языковой материал с помощью выстраивания ассоциативных связей в ментальном лексиконе обучающихся (термин введен Э. Трисман в 1960 г. и Р. Олдфилдом в 1966 г.). В этом контексте визуализация выступает полноценным способом медиации концепции. Р.П. Мильруд предлагает визуализировать ментальный лексикон с помощью ассоциативных карт, где слова образуют ситуативные, семантические и коллокационные группы (Мильруд Р.П., 2001, с. 155), ссылаясь на работу Ж. Эйтчисон «Words in the Mind» (1994).

Однако, вопреки распространенному мнению о пользе тематических групп, исследования показывают, что усвоение семантически связанных слов на начальном этапе может вызывать интерференцию. Еще в 1931 г. А. Макгиг и В.Т. Макдоналд доказали, что усвоение синонимов сопровождается худшими результатами, чем усвоение неродственных слов. Это открытие легло в основу «Теории интерференции»: похожие элементы памяти конкурируют друг с другом. Позже Т. Тинкем и Р. Вэринг установили, что усвоение семантически несвязанных слов происходит на 47–97% быстрее, а использование семантически связанных слов целесообразно только на этапе повторения или систематизации, но не при первичном вводе (Tinkham T., 1993; Waring R., 1997). Исключение составляют закрытые семантические ряды (числительные, дни недели, месяцы). Следовательно, не все лексические единицы нужно вводить одновременно, особенно если они семантически близки. Так, необходимо снизить риск интерференции за счет разных визуальных образов для семантически близких понятий.

Наконец будущие учителя иностранного языка должны научиться сбалансированно вводить лексические единицы в рамках одного урока. Существует закономерность, обнаруженная американским ученым-психологом Дж. Миллером, согласно которой объем кратковременной памяти, как правило, может вместить не более 7 ± 2 элементов (например, цифр, слов, букв) (Miller G.A., 1956).

Безусловно, данный показатель не является универсальным. Ряд исследователей подчеркивают, что количество лексических единиц может варьироваться в зависимости от возраста, уровня владения языком, степени абстрактности лексических единиц, а также индивидуальных когнитивных особенностей обучающихся (Baddeley A. et al., 1975). В контексте обучения лексике это подтверждается исследованием Т. Фицпатрика, который показал, что без системы повторения изучаемые лексические единицы не переходят в долговременную память (Fitzpatrick T. et al., 2008). Однако данное число часто

принимается как ориентир при планировании количества новых лексических единиц на уроке.

Что касается введения грамматического материала в процессе медиации концепций, следует разграничивать подходы по характеру предъявления грамматического явления в соответствии с терминологией Е.Н. Солововой: эксплицитный подход – предполагает непосредственное предъявление и вербализацию грамматического правила; имплицитный подход – исключает прямое формулирование правила, ориентируясь на его естественное усвоение через контекст и речевую практику (Соловова Е.Н., 2002). В рамках эксплицитного подхода выделяются дедуктивный метод – от общего правила к частным примерам его применения и индуктивный метод – от анализа частных примеров к самостоятельному выводу обучающимися обобщающего правила (там же). Эксплицитно-дедуктивное объяснение характерно для грамматико-переводного метода (XVIII–XIX вв.), в то время как имплицитный подход стал основой прямого метода (конец XIX – начало XX в.).

Схема эволюции подходов к объяснению грамматического материала представлена на Рис. 4.

В рамках коммуникативного подхода особый интерес представляет эвристическая технология обучения, которая предлагает альтернативный взгляд на медиацию концепций как на организацию поисковой деятельности учащихся, в процессе которой они сами «открывают» языковые явления (метод «управляемых открытий» в англоязычной литературе). Теоретической основой послужила теория обучающего открытия (*Discovery Learning Theory*) Дж. Брунера (1960-е гг.), утверждающая, что знания лучше формируются в процессе самостоятельного поиска и анализа, а не пассивного получения готовой информации (Richards J., Rodgers T., 1986). Эта концепция, тесно связанная с идеями конструктивизма Ж. Пиаже, рассматривает обучающегося как активного субъекта, который конструирует знание через взаимодействие с учебным материалом.

Эволюция подходов к объяснению грамматического материала



Рис. 4. Эволюция подходов к объяснению грамматического материала.

Еще одно интересное мнение насчет необходимости объяснения языкового материала можно найти в работах создателей метода *Dogme ELT* С. Торнбери и Л. Меддингс, которые радикально отвергали предписанные материалы, утверждая приоритет «живого» языка, возникающего в спонтанном общении. Однако в дальнейшем С. Торнбери в своих работах «How to Teach Grammar» (1999), «Uncovering Grammar» (2001) заявил о том, что эту позицию необходимо пересмотреть и интегрировать осознанное обучение грамматическим структурам. В этом аспекте его позиция перекликается с гипотезой замечания Р. Шмидта (1990), согласно которой обучающиеся должны обращать внимание на языковые формы, используемые в речи. Критики исключительно имплицитного подхода, такие как Р. Эллис, П. Лайтбаун и Н. Спада, указывают на то, что

эксплицитное объяснение важно в условиях ограниченной языковой среды, так как помогают обучающимся осознанно контролировать речь и достигать грамматической точности (Ellis R., 2006).

Отечественных эмпирических исследований, целенаправленно проверяющих гипотезу «замечания» (*noticing*) Р. Шмидта, найдено немного. Большинство работ по этой теме принадлежат зарубежным авторам. Однако одно из немногих исключений представляет исследование Н.В. Борисовой (2024), проведенное среди студентов журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, в котором сделан вывод о том, что обучающиеся с высоким уровнем языковой подготовки предпочитают эксплицитное объяснение грамматических правил. Вместе с тем, исследователь отмечает высокие результаты тестирования после обучения, которое сочетало эвристическую технологию (*guided discovery*) и стратегию замечания языковых форм (*noticing*) Дж. Брунера (Борисова Н.В., 2024).

И, наконец, в зарубежной методической традиции инструментом, который наиболее точно отвечает задачам новой парадигмы медиации концепций, становятся вопросы, направленные на проверку понимания новых концепций (*concept checking questions, CCQs*).

Вопросы на проверку понимания языкового материала можно отнести к приемам обучения. Согласно определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, прием обучения — это «конкретные действия и операции преподавателя, цель которых – сообщать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач процесса обучения. К приемам объяснения нового материала относятся анализ, синтез, сравнение, классификация, а также сопоставление и др.» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2018, с. 244). С другой стороны, вопросы относятся и к «средству педагогического управления познавательной деятельностью обучающихся» (там же, с. 49).

Вместе с тем наблюдается существенная проблема терминологического перевода. Причина заключается в том, что, как отмечают Л.А. Пониделко и О.А.

Алещенко, многие термины, широко используемые в англоязычной методической литературе, такие как *concept checking questions (CCQs)*, *instruction checking questions (ICQs)*, *elicitation/ elicit*, *guided discovery*, *noticing*, *scaffolding*, не имеют прямых аналогов в русскоязычных источниках. Это лексико-терминологическое несоответствие зачастую становится препятствием для формирования у преподавателей английского языка профессионально-коммуникативной компетенции и ограничивает их готовность к использованию указанных методов и приемов в собственной практике (Пониделко Л.А., Алещенко О.А., 2024). Более того, современная терминосистема методики обучения иностранным языкам характеризуется нестабильностью: новые термины появляются и распространяются достаточно быстро, не успевая пройти процессы адаптации и систематизации в языке (Кузьминова Е.А., 2025).

Можно согласиться с данным замечанием, поскольку очевидно, что в отечественной методической литературе англоязычный термин *Concept Checking Questions (CCQs)* либо совсем не переводится (Демьяненко М.А., 2016; Кузнецова Е.А., 2025), либо получает множество вариантов перевода.

А.А. Коренев предлагает формулировку «вопросы на проверку понимания содержания», которые входят в группу стратегий активизации познавательной деятельности обучающихся (Коренев А.А., 2023).

А.И. Снина предлагает термин «проверочные концептуальные вопросы» (Снина А.И., 2025).

Можно было бы вслед за А.А. Миролубовым обозначить подобные вопросы термином «контрольные вопросы» по аналогии с понятием «контрольные упражнения», целью которых является проверка сформированности умений оперировать языковым материалом как в продуктивном, так и в рецептивном аспектах (Миролубов А.А., 1999). Однако, на наш взгляд, следует уточнить, что именно является объектом контроля в рамках рассматриваемого приема. Прежде всего это должен быть контроль

степени понимания и усвоения языкового материала, лексических единиц и грамматических структур.

Стремясь к терминологической точности и лаконичности, мы будем использовать термин «вопросы на проверку понимания языкового материала» (ВПП), который наиболее полно отражает их функциональное назначение.

На начальном и среднем уровне владения языком вопросы на проверку понимания (ВПП) позволяют учителю не только убедиться в понимании обучающимися языкового материала, но и способствуют формированию связной и осмысленной устной продукции. Такие вопросы можно рассматривать как элемент инцидентного усвоения языка: как отмечает Д. Роджерс, обучающиеся нередко усваивают грамматические структуры и лексику, не осознавая этого напрямую, благодаря включению ключевых слов и выражений в формулировку вопросов (Rodgers D., 2015).

В трудах зарубежных авторов есть разграничение между такими типами вопросов, как вопросы с известной информацией (*display*) и вопросы, направленные на поиск информации (*referential*) (Long M., Sato C., 1983; Brock C., 1986; Wright B., 2016). Исследователи подчеркивают, что чрезмерное использование вопросов с известной информацией (*display questions*) может свести диалог к формальному допросу, не стимулирующему продуктивную речь. По этой причине использование ВПП нередко подвергается критике. Однако оптимальной стратегией представляется дидактически обоснованное чередование и интеграция вопросов в процесс медиативной деятельности по объяснению концепций.

Эмпирические данные зарубежных исследований подтверждают высокую эффективность использования грамотно сформулированных ВПП в процессе обучения иностранному языку. Группы обучающихся, в которых учителя систематически применяли ВПП в ходе объяснения лексики и грамматических структур, значительно опередили своих сверстников по уровню сформированности лексико-грамматических навыков. При этом студенты обеих

групп обучались по сходной структуре: ознакомление с лексическим материалом включало работу с формой, значением и произношением, далее следовали устные и письменные упражнения, завершившиеся этапом активного использования изученной лексики. Также, можно заключить, что использование ВПП способствует усилению познавательной мотивации обучающихся (Brock C., 1986; Dörnyei Z., 2020; Rabani K. et al., 2024).

Проведенный анализ отечественной и зарубежной методической литературы позволяет сформулировать перечень требований в области видов медиативной деятельности в процессе педагогического общения и объяснения концепций, способом осуществления которых является визуализация:

- владение разными способами семантизации (дефиниция, синонимы/антонимы, визуализация, жесты, пример, парадигматические отношения, перевод) и их осознанный выбор в зависимости от характера лексической единицы;
- учет когнитивных ограничений при работе с новым материалом: дозированный объем вводимой лексики (ориентировочно 7 ± 2 единицы);
- снижение риска интерференции за счет использования разных визуальных образов для сематически близких понятий;
- адекватный и дидактически целесообразный выбор подходов и методов объяснения грамматического материала (имплицитный, эксплицитно-дедуктивный, эксплицитно-индуктивный);
- формулирование вопросов на проверку понимания языкового материала (ВПП).

Визуализация неразрывно связана с процессом объяснения языкового материала, который представляется как вид медиативной деятельности учителя иностранного языка по передаче концепций, направленный на осмысление обучающимися формы, значения и функционирования языкового явления; реализуемый через вербальные, паралингвистические и визуальные средства; предполагающий диалогическое взаимодействие, адаптацию языка объяснения

под возрастные, уровневые и когнитивные потребности обучающихся и использование вопросов для проверки понимания (ВПП).

Основными характеристиками эффективности объяснения являются: обеспечение понимания, диалогичность, наличие обратной связи, переформулирование, упрощение, установление аналогий, контроль понимания с помощью приемов обучения, адаптивность (учет возрастных, уровневых и когнитивных особенностей обучающихся), а также использование визуальных средств и опор. Вариативность используемых приемов становится неотъемлемой составляющей методического творчества учителя иностранного языка.

1.5. Развитие методического творчества будущих учителей иностранного языка в контексте обучения визуализации

Следует заметить, что методическое творчество учителя часто становилось объектом исследования в педагогических и методических трудах. Так, В.А. Сластенин выделил личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры как важный фактор творческой самореализации личности. Согласно его трактовке, педагогическое творчество представляет собой интегративный процесс, который, с одной стороны, есть «процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога», а с другой, жестко детерминирован профессиональными требованиями. Оно предполагает не спонтанность, а владение современными концепциями обучения и воспитания, развитое профессиональное мышление и способность к анализу ситуаций для принятия методически целесообразных решений (Сластенин В.А., 2007, с. 44).

В трактовке Г.М. Коджаспировой педагогическое творчество раскрывается через умение находить нестандартные, оптимальные решения в изменчивых условиях обучения. Применительно к вопросам настоящего

исследования это означает развитие у будущих педагогов вариативности и гибкости при проектировании различных визуальных форматов (см. Рис. 5).



Рис. 5. Характерные черты педагогического творчества
(Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю., 2000).

В настоящее время происходит возрождение интереса к проблематике методического творчества будущего учителя иностранных языков в Пятигорской научной школе. Н.В. Барышников отмечает, что зависимость от готовых рекомендаций книги для учителя (КДУ) ведет к утрате методического интереса и творческого начала у будущих учителей иностранных языков, которые привыкают работать по шаблону (Барышников Н.В., 2024, с. 32). Противоречие заключается в том, что, с одной стороны, стандарт регламентирует профессиональную деятельность (там же, с. 42), а с другой — целью модернизации является подготовка «учителя новой формации», способного к авторским методическим решениям (Барышников Н.В., 2025, с. 14). Выход из этого противоречия автор видит в развитии умения педагога проектировать собственные дидактические материалы. Это актуализирует вопрос о целенаправленном обучении будущих учителей сбалансированному

сочетанию нормативных требований и творческого подхода в создании учебных материалов.

Возникает закономерный вопрос о степени необходимости развития у студентов умений создавать авторские визуализированные дидактические материалы (ВДМ) в реальных условиях профессиональной деятельности. Как справедливо отмечает В.О. Дуда, условие, предполагающее «поиск оптимальных методов презентации языкового и речевого материала, его тренировки и контроля усвоения», оказывается труднореализуемым на практике, поскольку ориентированность на готовый учебно-методический комплекс (УМК) зачастую исключает потребность в самостоятельном поиске альтернативных приемов, технологий и способов обучения (Дуда В.О., 2024). Действительно, в ряде случаев обращение к авторским разработкам может не являться обязательным, так как учебно-методический комплект уже содержит необходимый набор средств и рекомендаций. Однако, как показывают результаты эмпирических исследований, подавляющее большинство учителей иностранного языка не удовлетворены качеством материалов в учебнике и вынуждены дополнять их собственными разработками, стремясь к вариативности (Борзова Е.В., Шеманаева М.А., 2024). В связи с этим именно визуализация учебного материала способна стимулировать отход от шаблонных решений, снижать зависимость педагога от готовых методических предписаний и способствовать формированию его индивидуального стиля преподавания.

Необходимое и достаточное (объяснение языкового материала с опорой на УМК) таким образом определены, но вопрос о профессиональной субъектности будущего педагога остается открытым. Ведь учитель, который безусловно владеет необходимым минимумом и достаточным набором инструментов, остается в границах репродуктивного – он способен воспроизводить известные решения, но не порождать новые.

Данный тезис согласуется с положением о субъектности учителя, которое рассматривается в работе М.А. Баскаковой, Н.Н. Сониной и А.Н. Шамова, где

креативность учителя анализируется с различных сторон и предлагается обширный перечень ее проявлений. Все перечисленные авторами формы творческой активности предполагают отход от заданной учебником траектории образовательной деятельности в обучении письменной речи (Баскакова М.А. и др., 2023).

Конкретизация таких форм творческой активности будущих учителей иностранного языка может быть осуществлена через обращение к модели трансдисциплинарных когнитивных навыков, лежащих в основе креативного мышления. Д. Хенриксен предлагает семь таких навыков, которые могут быть сформированы у будущих учителей в качестве основы их креативной педагогической деятельности: восприятие, выявление паттернов, абстрагирование, телесное мышление, моделирование, игра и синтез (Henriksen D., 2018). Применительно к медиативной деятельности в процессе объяснения концепций каждый из этих навыков находит свое конкретное воплощение: уловить, какой именно аспект правила вызывает затруднение; использовать жесты и движение при семантизации; создавать визуальные схемы и опоры; экспериментировать с форматами подачи; комбинировать разные приемы.

В методике обучения иностранным языкам процесс осуществления медиативных видов деятельности должен учитывать опыт обучающихся и их возрастные и уровневые потребности, что соответствует принципам личностно-ориентированного обучения, личностного и личностно-деятельного подходов, в рамках которых обучающийся рассматривается как активный субъект образовательного процесса, обладающий индивидуальным, субъективным опытом (Языкова Н.В., 1970; 2023; Зимняя И.А., 1991; Машарова Т.В., 1999; Леонтьев А.А., 2005). Это выражается в том, что языковые знания не передаются «непосредственно от учителя к ученику, как считалось раньше, а формируются в процессе личностно-значимой деятельности» (Бим И.Л., 2001, с. 5). Как отмечает А.Л. Бердичевский, следует уделять особое внимание использованию коммуникативных ситуаций и средств, побуждающих обучающегося к речевой

активности (Бердичевский А.Л., 2004). В свою очередь, М.В. Клименко и Л.А. Слепцова подчеркивают, что «использование инфографики на занятиях по иностранному языку реализует учебный, воспитательный, развивающий и познавательный потенциалы иноязычного образования посредством визуализации информации и визуализации знаний», тем самым гарантируя реализацию личностно-ориентированного подхода (Клименко М.В., Слепцова Л.А., 2021, с. 27).

При этом, как справедливо отмечает В.В. Сафонова, «только детальный социокультурный анализ учебных материалов, во-первых, позволяет выявить социализирующие характеристики, скрытые в конкретном учебном издании, а, во-вторых, прогнозировать потенциальный негативный социализирующий эффект и установить методические причины его появления» (Сафонова В.В., 2012, с. 205). Именно такой подход — критический отбор содержания и адаптация материалов с учетом лингводидактических задач и социокультурного контекста — может стать основой для методического творчества студентов лингводидактических профилей.

Представляется, что студенты должны овладеть умениями работать с учебно-методическим комплексом (УМК) как регламентированным средством обучения в соответствии с требованиями ФГОС на всех уровнях образования **как необходимое и достаточное**. Выход за эти рамки, **в зону креативного**, открывает возможность для преобразования и обогащения имеющихся методических решений, творческого поиска принципиально новых идей и их практической реализации.

Методическое творчество студентов лингводидактических профилей может проявляться в авторском проектировании визуализированных дидактических материалов (ВДМ), трансформируя линейные учебные тексты в мультимодальные. С. В. Титова и А. В. Замковая разработали методические основы проектирования визуализированных дидактических материалов (ВДМ) в обучении иностранным языкам как инструмента активизации познавательной

деятельности и формирования коммуникативной компетенции в условиях цифровой образовательной среды. Особое внимание в их работах уделяется «созданию проблемно-ориентированных заданий, направленных на развитие критического мышления, а также методическим подходам к отбору, структурированию и визуализации учебной информации» (Титова С.В., Замковая А.В., 2022). Изучение особенностей формирования визуального мышления и визуальной грамотности на базе цифровых инструментов является, по мнению авторов, одной из приоритетных областей в сфере методики обучения иностранным языкам.

Такое положение позволяет ввести в понятийный аппарат данного исследования важное разграничение: «*визуализация*» как процесс проектирования и создания дидактических материалов и «*визуализированный дидактический материал*» как конечный продукт медиативной деятельности. Это разграничение дает возможность анализировать деятельность учителя (процессуальный аспект) отдельно от ее материального воплощения (результативный аспект).

Таким образом, ключевой задачей профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка становится формирование способности к методически обоснованному созданию ВДМ. Современные студенты лингводидактических профилей зачастую демонстрируют высокий уровень владения цифровыми инструментами и технологиями. Однако этого недостаточно. Как показывает практика, при создании авторских ВДМ начинающие учителя не всегда учитывают такие методически значимые факторы, как уровневые и возрастные особенности обучающихся, социокультурный контекст, конкретные цели обучения, внутреннюю структурированность и последовательность подачи материала, а также принцип целесообразности и взаимосвязи всех элементов обучения. Иными словами, за технологической простотой создания визуального продукта нередко теряется его дидактическая ценность. Представляется необходимым научить будущих

учителей иностранного языка использованию всего творческого потенциала визуализации как способа осуществления медиации с учетом методических, общедидактических и социокультурных факторов для сбалансированного внедрения в визуально-насыщенное образовательное пространство.

Выводы по главе 1

1. Теоретический обзор ключевых работ междисциплинарных и лингводидактических исследований показал, что изначально рассматриваемое как процесс посредничества между конфликтующими сторонами данное понятие эволюционировало в обеспечение взаимопонимания и вербальную посредническую деятельность пользователя языка, и «наведение мостов» в плюрикультурном общении и обучении иностранным языкам. В дальнейшем в вербальную посредническую деятельность была включена невербальная составляющая. В контексте обучения студентов лингводидактических профилей, будущих учителей иностранных языков, медиация рассматривается как вид коммуникативной деятельности, при которой учитель выступает посредником между содержанием обучения и обучающимися, передает, объясняет, адаптирует и делает доступным содержание обучения средствами (вербальными и невербальными) иностранного языка.

2. В настоящем исследовании также используется понятие «медиативная деятельность» для конкретизации, поскольку оно акцентирует деятельностный характер решения профессионально-коммуникативных задач и позволяет выделить отдельные виды такой деятельности (при работе с учебными текстами, в процессе педагогического общения и объяснения концепций). Данное разграничение необходимо для целенаправленного обучения студентов лингводидактических профилей, будущих учителей иностранного языка визуализации.

3. В рамках современных исследований в области педагогической медиации выделяются два взаимосвязанных типа медиации: когнитивная и реляционная, причем медиация в обучении языку охватывает языковой, культурный, социальный и педагогический аспекты. В отечественной науке А. А. Колесниковым и М. К. Денисовым предложено разграничение на интерактивную и неинтерактивную медиацию. В условиях цифровой трансформации большее значение приобретают исследования в области развития медиативных умений у студентов лингводидактических профилей с помощью технологий ИИ. Генеративный ИИ может стать вспомогательным инструментом в процессе обучения медиативным видам деятельности при работе с учебными текстами, при объяснении концепций, но не вполне может осуществлять функцию самостоятельного медиатора в процессе педагогического общения.

4. С медиативными видами деятельности соотнесены понятия *«объяснение языкового материала»*, *«семантизация лексических единиц»*, *«вопросы на проверку понимания языкового материала (ВПП)»*, *«наглядность»* и *«визуализация»*.

5. Систематизированы способы семантизации лексики (дефиниция, синонимы/антонимы, визуализация, жесты/мимика, пример/контекст, актуализация парадигматических отношений, перевод), а также показана необходимость осознанного выбора способа семантизации в зависимости от типа лексической единицы, возраста и уровня обучающихся. В области объяснения грамматического материала обосновано разграничение эксплицитного и имплицитного подходов, а также дедуктивного и индуктивного методов. Доказано, что в современной лингводидактике наиболее перспективным является сбалансированный подход, сочетающий эвристическую технологию и стратегию «замечания» (*noticing*) языковых форм с целенаправленным эксплицитным объяснением. Обоснована роль вопросов на

проверку понимания языкового материала (ВПП) как приема и средства активизации познавательной деятельности обучающихся.

6. Визуализация является способом осуществления медиативной деятельности при работе с учебными текстами, который включает целенаправленное планирование, разработку и внедрение визуализированных дидактических материалов в учебный процесс, стимулирующих коммуникативно-когнитивное развитие и способствующих формированию коммуникативной компетенции у обучающихся. При этом наглядность рассматривается как родовое понятие, обозначающее дидактический принцип и все виды сенсорных опор (зрительных, слуховых, тактильных); визуализация — как процесс и результат представления учебного содержания в форме, доступной зрительному восприятию, и как частный случай реализации принципа наглядности применительно к визуальному каналу восприятия.

7. Визуализация также является способом осуществления медиативной деятельности по объяснению концепций, направленным на осмысление обучающимися формы, значения и функционирования языкового явления; реализуемый через вербальные, паралингвистические и визуальные средства; предполагающий диалогическое взаимодействие, адаптацию метаязыка под уровень аудитории и использование вопросов для проверки понимания (ВПП). Рассмотрены исследования в области коммуникативной и психологической природы медиативной деятельности по передаче концепций, исходя из чего сделан вывод, что основными характеристиками эффективности данного процесса являются: обеспечение понимания, диалогичность, наличие обратной связи, переформулирование, упрощение, установление аналогий, контроль понимания с помощью приемов обучения, адаптивность (учет возрастных, уровневых и когнитивных особенностей обучающихся), а также визуализация. Медиация концепций не сводится к трансляции готовых знаний от учителя к ученику, а организуется как процесс конструирования языковых закономерностей в ходе личностно-значимой речевой активности. Необходимо

учитывать субъективный опыт, возрастные и уровневые потребности обучающихся, что соответствует принципам личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов.

8. Разработана типология средств визуализации по четырем критериям:

- доминирующая методическая функция (семантизирующая, структурирующая, стимулирующе-опорная, рефлексивно-контролирующая);
- степень интерактивности и адаптивности (статические, динамические, интерактивные);
- технологическая природа и способ создания (традиционные/ручные, цифровые шаблонные, цифровые авторские/генерируемые с помощью ИИ);
- семиотическая сложность (монокодовые и поликодовые визуальные средства).

Типология позволяет классифицировать многообразие визуальных инструментов и служит методическим ориентиром для целенаправленного развития у студентов умений проектировать, отбирать и адаптировать визуальные дидактические материалы в соответствии с профессионально-коммуникативными задачами. На основании типологии визуальных средств в обучении составлена матрица соответствия средств визуализации видам медиативной деятельности и профессионально-коммуникативным задачам и возможности целенаправленного обучения в соответствии с ОС МГУ.

9. Медиативная деятельность в процессе педагогического общения представляет собой сложную многоуровневую структуру в рамках педагогического дискурса. На основании обобщения выделены пять основных показателей успешной медиативной деятельности в процессе педагогического общения: позитивная атмосфера общения; сглаживание коммуникативных сбоев; распределение внимания; поддерживающая обратная связь; управление темпом объяснения.

10. Обоснована целесообразность развития методического творчества студентов лингводидактических профилей через создание авторских визуализированных дидактических материалов (ВДМ). Показано, что ориентация на готовые УМК формирует репродуктивный уровень профессиональной деятельности, тогда как целенаправленное обучение проектированию ВДМ стимулирует отход от шаблонных решений, развивает вариативность и гибкость педагогического мышления. Введено разграничение «визуализации» как процесса и «визуализированного дидактического материала» как продукта, что позволяет анализировать деятельность учителя отдельно от ее материального воплощения. Установлено, что для успешного проектирования ВДМ недостаточно владения цифровыми инструментами; необходима сформированность умений учитывать возрастные, уровневые, социокультурные и дидактические факторы.

11. Выделены два уровня подготовки студентов лингводидактических профилей для обучения визуализации как способу осуществления медиации. Базовый уровень – владение базовыми способами семантизации, принципами наглядности, умение работать с готовым УМК и следовать требованиям ФГОС, способность выбирать между разными моделями проектирования урока, подходами и методами объяснения грамматического материала, способами семантизации, адаптировать объяснение под тип языкового явления и возраст учащихся, проектировать простые авторские ВДМ с использованием цифровых инструментов. Креативный уровень – способность выходить за рамки заданных стандартов и готовых методических решений: преобразовывать и обогащать имеющиеся приемы, осуществлять творческий поиск оригинальных идей (в том числе через авторское проектирование ВДМ), воплощать их в профессиональной деятельности. Это обеспечивает инновационную готовность и формирует профессиональную субъектность будущего учителя.

Таким образом, анализ источников создает необходимую понятийную и методологическую базу для разработки методики обучения визуализации как

способу осуществления медиации. Определены направления для анализа нормативно-правовых документов, рабочих программ и учебно-методической литературы, а также принципы построения таксономии знаний, навыков и умений и стратегий во второй главе диссертационного исследования.

Глава 2. Методические аспекты обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации

2.1. Специфика требований к владению профессионально-коммуникативными медиативными умениями в отечественных нормативно-правовых документах

Следуя традициям подготовки студентов лингводидактических профилей, сложившимся в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова, компетентностный подход в настоящем исследовании реализуется через рассмотрение профессионально-коммуникативной компетенции (ПКК) будущего учителя.

Как отмечает С.В. Титова, в настоящее время существует острая необходимость в аналитическом обобщении имеющихся образовательных моделей и стандартов для создания единой карты компетенций (профессиограммы) педагога иностранного языка. Данная необходимость обусловлена тем, что федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям 45.03.02 «Лингвистика» и 44.03.01 «Педагогическое образование» предписывают вузам самостоятельно формулировать требования к профессиональным компетенциям выпускников и определять их трудовые функции. При этом вузы должны опираться на изучение требований рынка труда, обобщение отечественного и зарубежного опыта, консультации с ведущими работодателями (Титова С.В., 2022, с. 135; ФГОС Лингвистика; ФГОС Педагогическое образование). Однако отсутствие единой, универсальной модели профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка порождает проблему нехватки валидных методов оценки компетентности как действующих педагогов, так и выпускников лингводидактических профилей. В исследовании А. А. Коренева, А. П. Гулова и П. И. Касаткина отмечается, что в 27 из проанализированных компетенций отсутствует их однозначная соотнесенность с конкретным видом

профессиональной деятельности, что подрывает системообразующую основу самого понятия «компетенция» (Коренев А.А. и др., 2025).

Важно четко различать понятия «компетенция» и «компетентность». Несмотря на многочисленные трактовки в научной литературе, мы придерживаемся позиции, что данные термины не являются синонимичными.

Как отмечает К.Э. Безукладников, компетенция формируется в процессе обучения и профессионального опыта и «является личностным психологическим новообразованием, включающим в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности <...> По мере развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка она укрупняется и интегрируется с другими компетенциями» (Безукладников К.Э., 2009). Следовательно, компетентность является фактической степенью овладения компетенциями.

А.А. Коренев определяет *компетенцию* как «совокупный набор знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения определенной деятельности, помогающих человеку действовать в различных, в том числе и новых ситуациях» (Коренев А.А., 2016). В трактовке А.В. Хуторского, *компетенция* рассматривается как «нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере» (Хуторской А.В., 2017, с. 86). *Компетентность* следует понимать как степень освоения компетенции, единство теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности (там же). Представляется, что данное разграничение органично вписывается в существующие карты компетенций и может рассматриваться нами как основное.

К.С. Махмурян описывает профессиональную компетентность учителя иностранного языка как синтез, единство содержательного и структурного компонентов, которая базируется на следующих видах компетенций. Данная схема представляется одной из наиболее детализированных (см. Рис. 6). В структуре профессиональной компетентности, по К.С. Махмурян, центральное

место занимает билингвальная коммуникативная компетенция, которая включает способность учителя строить эффективное речевое взаимодействие на уроке (Махмурян К.С., 2005, с. 35–37).

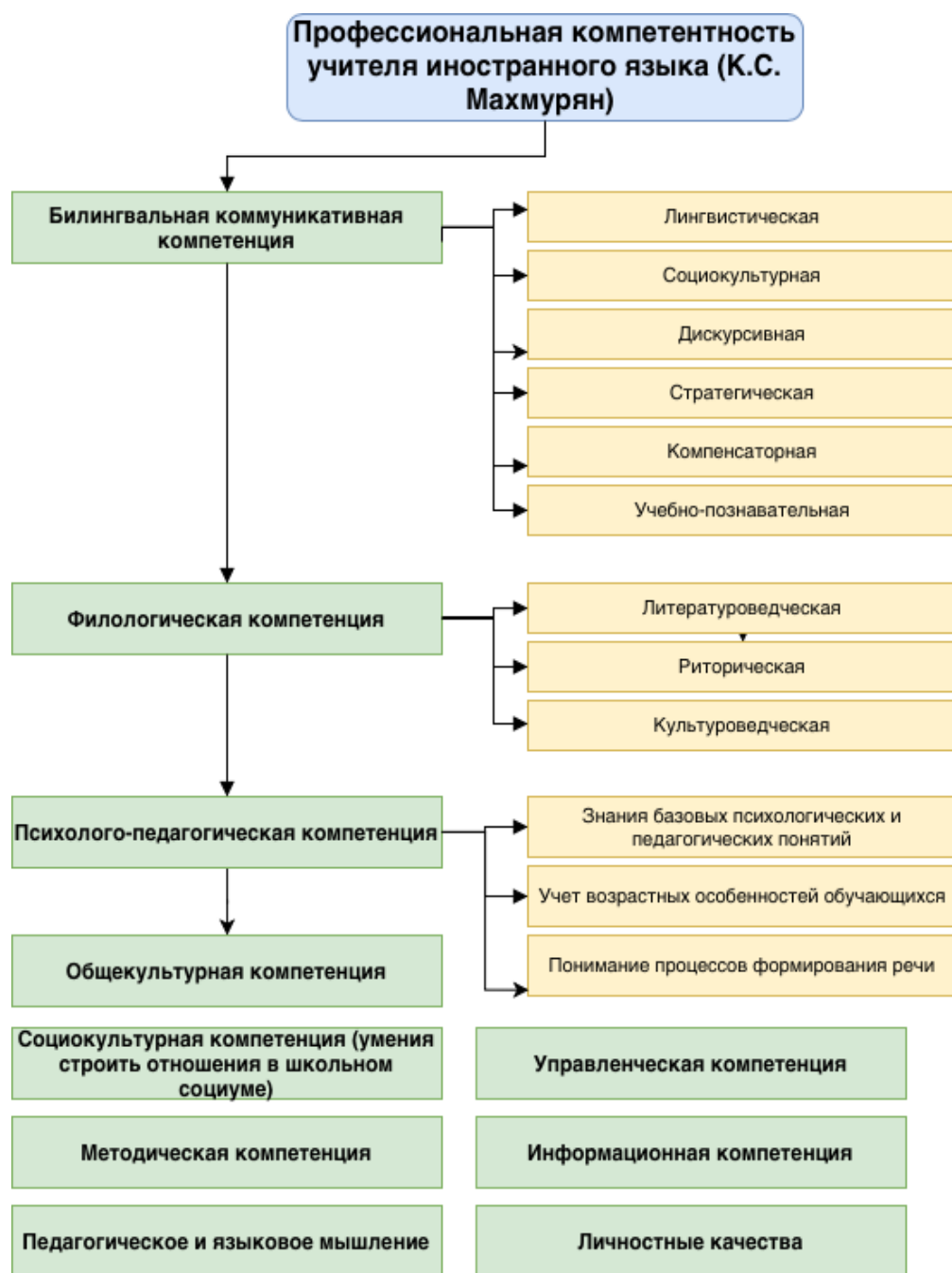


Рис. 6. Схема профессиональной компетентности (Махмурян К.С., 2005).

Н.В. Языкова и С.Н. Макеева предлагают определение «методической компетенции» в структуре профессиональной компетентности, которая включает следующие компоненты: коммуникативная, информационно-

коммуникационная, общекультурная, психолого-педагогическая, социальная, управленческая и филологическая (Языкова Н.В., Макеева С.Н., 2015, с. 32). Примечательно, что способность создавать визуальные средства и опоры является частью конструктивно-технологической субкомпетенции, выделяемой авторами в составе методической компетенции учителя иностранных языков (Языкова Н.В., Макеева С.Н., 2012, с. 6).

В свою очередь, Е.Н. Соловова, рассматривая профессиональные компетенции учителя иностранного языка, выделяет несколько взаимосвязанных аспектов, включая предметную компетенцию (научные знания в области преподаваемого предмета) и иноязычную коммуникативную компетенцию, которая традиционно включает в себя языковую, речевую, социокультурную и компенсаторную составляющие. Согласно ее подходу, профессионально-коммуникативная компетенция (далее – ПКК) является одним из ключевых компонентов коммуникативной компетенции наряду с языковой, речевой и социокультурной компетенциями (Соловова Е.Н., 2004).

Данный аспект находит отражение и в работах Н.В. Изотовой, которая в рамках компетентностного подхода определяет ПКК как «основной результат подготовки будущего учителя к педагогическому общению», акцентируя внимание на подготовке педагога к фасилитирующему общению как оптимальному в процессе иноязычного образования (Изотова Н.В., 2014).

По мнению Г.А. Никитиной, ПКК включает следующие составляющие: лингвистическая (знание о требованиях, предъявляемых к речи учителя), прагматическая (использование тех или иных языковых средств общения, стратегий и тактик взаимодействия в зависимости от ситуации) и педагогическая (умение педагога взаимодействовать с обучающимися, принимая во внимание профессиональную специфику педагогического общения) (Никитина Г.А., 2016, с. 86).

Проблематика формирования ПКК также получила развитие в исследованиях целого ряда отечественных ученых. В докторской диссертации

Ю.В. Еремина рассматриваются теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета (Еремин Ю.В., 2001). Е.В. Тимохина в своей диссертации разработала методику формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка, раскрыла ее дидактическое значение и предложила модель формирования данной компетенции на занятиях по иностранному языку (Тимохина Е.В., 2015). В.В. Сафонова вносит вклад в разработку проблематики коммуникативной компетенции и ее многоуровневого описания в методических целях, уделяя особое внимание социокультурным аспектам и лингвокультурной медиации в профессиональной деятельности педагога (Сафонова В.В., 2018).

Согласно А.А. Кореневу, ПКК представляет собой «часть единой плюрилингвальной коммуникативной компетенции личности, интегративную совокупность знаний, навыков, умений, способностей, ценностных ориентаций и личностных качеств, позволяющую осуществлять общение на определенном языке в рамках конкретной профессии и обеспечивающую решение коммуникативных задач, характерных для данной сферы профессиональной деятельности» (Корнев А.А., 2022, с. 157). Мы придерживаемся данного определения в работе, поскольку модель обучения визуализации как способу осуществления медиации должно базироваться на уровневой таксономии знаний, навыков, умений, а также стратегий, которые, в свою очередь опираются на способности, ценностные ориентации и личностные качества будущих учителей иностранного языка.

Наравне с различными взглядами на определение и содержание ПКК учителя иностранных языков, компетентностные модели также не отличаются единообразием. В исследованиях научной школы Московского городского педагогического университета особое внимание уделяется качеству педагогической речи (Тарева Е.Г., Викулова Л.Г., 2020). В «Профессиограмме современного учителя иностранного языка» (2021) под авторством А.Л.

Бердичевского, Е.Г. Таревой и Н.В. Языковой описываются необходимые умения, методические функции, требования к коммуникативной компетенции в условиях цифровизации образования. При этом пристальное внимание уделяется вопросам взаимодействия учителя и обучающихся в контексте педагогического дискурса (Бердичевский А.Л. и др., 2021).

В то же время в коллективной монографии «Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования» (2023) под редакцией С.В. Титовой акцент смещается на системное осмысление компетентностного подхода. Авторы (ведущие специалисты в области методики преподавания иностранных языков и лингводидактики: В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.В. Титова, Е.Г. Тарева, А.А. Коренев, И.А. Басова, Е.В. Маринина, И.В. Харламенко), предлагают комплексную модель профессиональных компетенций современного учителя и преподавателя иностранного языка. Особое внимание уделено разработке и апробации многоуровневых шкал оценки медиативных умений и стратегий студентов с разным профилем подготовки; построению модели профессионально-коммуникативной компетенции; интеграции лингвокультурного и культурного компонентов в преподавание иностранных языков; анализу различных лингвокультурных подходов, применимых в современной образовательной практике. Авторы подчеркивают, что современный педагог должен владеть не только языком, но и «совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков, которые образуют целостную, динамически развивающуюся систему и эволюционируют с накоплением опыта» (Титова С.В., 2022; 2023). Так, если первая модель акцентирует внимание на коммуникативной стороне педагогической деятельности и особенностях дискурсивного взаимодействия, то вторая концепция ориентирована на интегративную структуру компетенций как основу профессионализма языкового педагога.

Среди зарубежных подходов к описанию профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков можно выделить ряд

моделей, каждая из которых предлагает собственное видение структуры и содержания необходимых знаний, умений и профессиональных качеств. Так, в модели «Компетентностный состав профессиональной деятельности» Дж. Ричардса подчеркивается важность как языковой и методической компетенции, так и умений рефлексии, управления обучением и развития профессионального сознания (Richards J., 2010). Документ «*Cambridge English Teaching Framework*» (2018) предлагает поэтапную структуру профессионального роста преподавателя и выделяет ключевые компоненты профессионально-коммуникативной компетенции, такие как знание обучающихся, методика преподавания, планирование, использование ресурсов, оценивание и постоянное профессиональное развитие (CETFramework, 2018).

Для настоящего исследования принципиально важно определить поле умений в структуре ПКК, которыми должен обладать будущий учитель иностранного языка для эффективной визуализации учебного (в т.ч.) языкового материала.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин дают следующее определение профессиональным умениям учителя: «Профессиональные умения преподавателя – умения, которыми должен владеть преподаватель для успешного осуществления профессиональной деятельности. В состав профессиональных умений преподавателя входят четыре группы умений: конструктивные умения – связанные с отбором и организацией учебного материала; организаторские умения – связанные с организацией педагогом собственной деятельности и деятельности учащихся; гносеологические (исследовательские) умения – позволяющие преподавателю правильно учитывать индивидуальные особенности личности учащихся; коммуникативные умения – обеспечивающие процесс педагогического общения на уроке» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2018, с. 263).

А.И. Щербаков и А.В. Мудрик рассматривают педагогические умения в собственно дидактическом плане как сводящиеся к трем основным:

- 1) умение переносить известные педагогу знания, варианты решения, приемы воспитания и обучения в условия новой педагогической ситуации;
- 2) умение находить для каждой педагогической ситуации новое решение;
- 3) умение создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые примеры решения конкретной педагогической ситуации (Щербаков А.И., Мудрик А.В., 1979, с. 18).

Л.В. Павлова и И.Р. Пулеха, развивая эти идеи применительно к обучению иностранным языкам, детально раскрывают формирование *лингводидактических умений*. Авторы определяют их как «синтез лингвистических и методических знаний, реализующийся через языковые и речевые действия, соответствующие педагогическим функциям и являющиеся средством их осуществления в процессе овладения иностранным языком» (Павлова Л.В., Пулеха И.Р., 2019). Объяснение языкового материала в их работе относится к продуктивным лингводидактическим умениям. Можно отчасти согласиться с тем, что объяснение относится к продуктивным умениям, однако мы предполагаем, что объяснение относится к *медиативным умениям*.

Особую актуальность для настоящего исследования приобретает подход, связанный с выделением *профессионально-коммуникативных умений*. Этот термин является более узким и конкретным по отношению к родовому понятию «профессиональные умения» и фокусируется на центральном для предмета «Иностранный язык» коммуникативном компоненте, который лежит в основе успешной профессиональной деятельности. Классическая традиция изучения профессиональных умений учителя получила свое воплощение в современных исследованиях профессионально-коммуникативной компетенции, где центральное место отводится речевому поведению педагога. Дж. Ричардс среди двенадцати коммуникативных умений учителя иностранных языков выделяет «умение подбирать примеры к изучаемым лексическим и грамматическим единицам, а также давать им грамотные и понятные обучающимся объяснения»

(Richards J., 2010, p. 103). Это соотносится с данным в настоящем исследовании определением медиативной деятельности по объяснению концепций.

Примечательно, что ни в одной из вышеуказанных моделей ПКК до сих пор недостаточно исследовано поле *профессионально-коммуникативных умений*, которыми должен обладать выпускник для успешного решения *профессионально-коммуникативных задач* в области визуализации как способа осуществления медиации. Исключения составляют лишь рекомендации в учебно-методических пособиях, таких как: пособие П.Ур, в котором детально разрабатываются практические аспекты объяснения концепций (Ur P., 2012), Дж. Скривенер, который рассматривает вопросы управления учебной деятельностью в классе (Scrivener J., 2012) и С. Торнбери, который пишет про формирование у будущего учителя «адаптивной экспертизы» — способности гибко подбирать способы и приемы объяснения в зависимости от уровня и потребностей обучающихся (Thornbury S., 2017).

Из современных публикаций особый интерес представляет статья С. Финдайзен и Ю. Сайфрид «*Explaining skills of prospective teachers*», в которой авторы систематизируют универсальные критерии оценивания умений объяснять новый материал (см. Рис. 7).

В рамках указанного исследования были выделены пять аспектов качества объяснения:

- 1) содержание (адекватность и полнота);
- 2) взаимодействие учителя с обучающимися (обратная связь, реакция на вопросы, вовлечение);
- 3) структурное оформление речи (логика, последовательность, связность);
- 4) визуализация (использование наглядных средств);
- 5) языковое оформление (ясность, доступность, лексико-грамматическая точность).

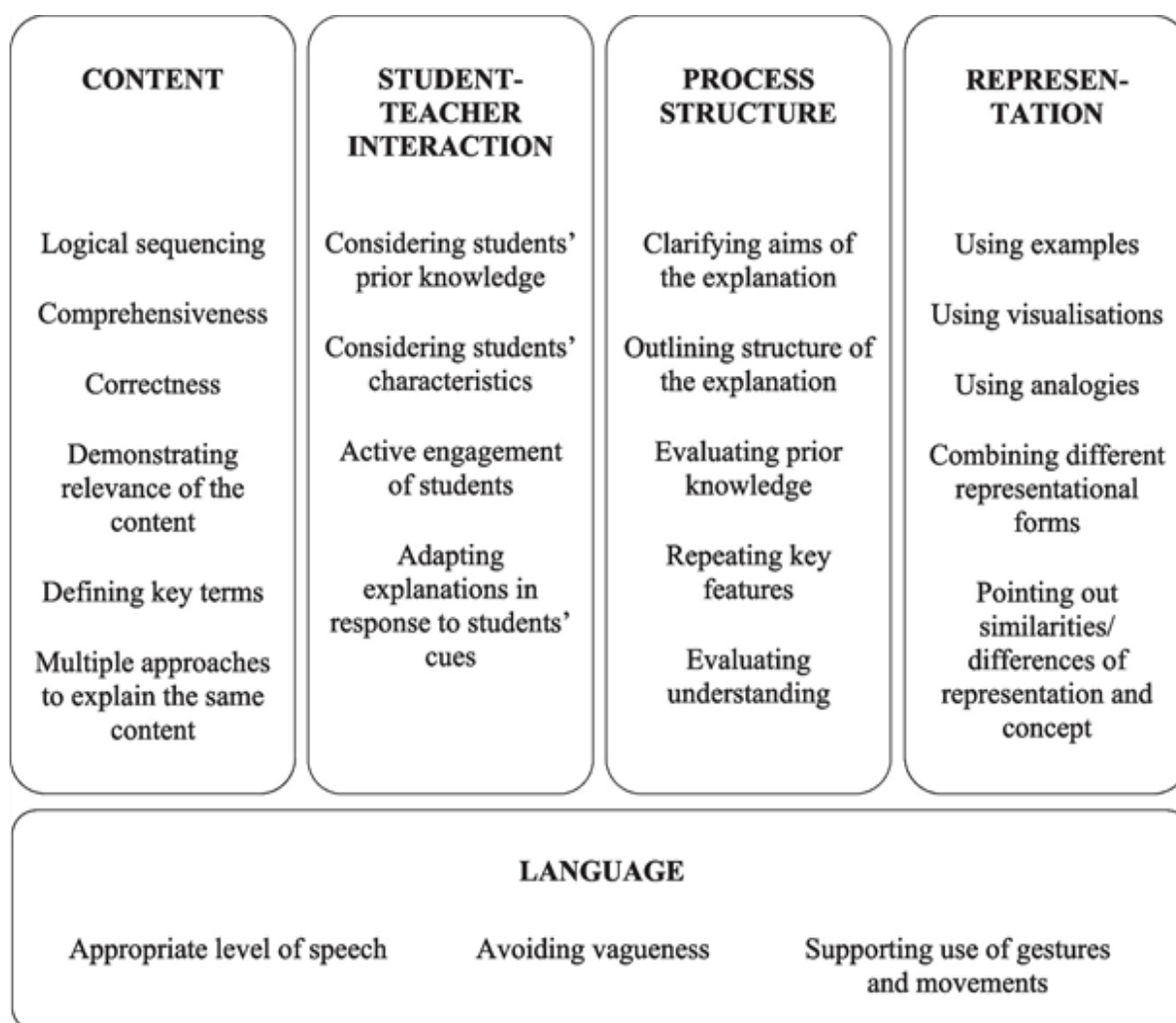


Рис. 7. Спецификация умений объяснения у будущих педагогов
(Findeisen S., Seifried J., 2023).

Вместе с тем большинство исследований не предлагают валидных и надежных шкал для измерения целевых умений. Исключения носят локальный характер. Например, на олимпиаде по методике обучения иностранным языкам, организованной факультетом иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, разработаны критерии, позволяющие оценить уровень владения профессионально-коммуникативными медиативными умениями (см. Прил. 4). Критерий «Презентация учебного материала» оценивает логичность и структурированность изложения, широту диапазона способов предъявления информации (включая визуальные), а также способность участника олимпиады

к переформулированию и вариативному объяснению материала с учетом обратной связи от обучающихся. Выделяются четыре уровня: от высокого (свободное варьирование стратегий) до низкого (практическая неспособность к переформулированию).

Возникает необходимость обратиться к анализу нормативно-правовых документов, регламентирующих профессиональную подготовку учителя иностранного языка: федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), профессиональных стандартов педагога, а также примерных основных образовательных программ высшего образования. Их рассмотрение позволит, во-первых, определить, в какой степени профессионально-коммуникативные медиативные умения находят отражение в нормативной базе, а во-вторых, выявить возможные дефициты и противоречия между требованиями стандартов и реальной практикой подготовки будущих учителей иностранного языка. Проанализированы следующие нормативно-правовые документы:

- 1) ФГОС ВО 3++ (направление подготовки «Лингвистика», уровни бакалавриата и магистратуры);
- 2) ФГОС ВО 3++ (направление подготовки «Педагогическое образование», уровни бакалавриата и магистратуры);
- 3) Образовательный Стандарт МГУ (далее — ОС МГУ) (направление интегрированной подготовки «Лингвистика»);
- 4) Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Несмотря на то, что в нормативно-правовых документах прямого указания на целенаправленное обучение визуализации как способу осуществления медиации в данных документах нет, мы можем выделить требования, которые предполагают формирование и развитие целевых умений для профессиональной деятельности:

Требования к владению иностранным языком для осуществления коммуникации в том числе в профессиональной сфере общения. Для создания визуализированного дидактического материала и его устного объяснения от педагога требуется достаточное владение иностранным языком, поэтому данная компетенция будет основополагающей в ходе разрабатываемого в рамках настоящего диссертационного исследования курса (ОС МГУ: ИК-2; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ОПК-3; магистратура УК-4, ОПК-4; «Педагогическое образование»: бакалавриат УК-4, ОПК-7; магистратура УК-4). В ОС МГУ по направлению интегрированной подготовки «Лингвистика» также выдвигается требование к владению «первым и вторым иностранным языком на уровне, необходимом для эффективной профессиональной деятельности в области преподавания» (ОС МГУ: ПК-5). Курс в рамках диссертационного исследования будет адресован студентам, изучающим английский язык в качестве первого иностранного (уровень владения английским языком B2-C1).

Требования к владению системой лингвистических знаний (разной степени углубленности). Владение системой лингвистических знаний («об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях») напрямую связано с целевыми умениями. Владение системой лингвистических знаний позволяет учителю видеть языковые явления в их взаимосвязи для осуществления медиации концепций, создания визуальных моделей, отражающих структуру языка. А сопоставительный анализ позволяет выявить общие и специфические черты у родного и изучаемого языка для адаптации метаязыка объяснения (ОС МГУ: ПК-1; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ОПК-1; магистратура ОПК-1).

Требования к подготовке и проведению учебных занятий и учебных/учебно-методических материалов, осуществлению контроля и оценки уровня знаний обучающихся. Для организации самостоятельной деятельности и

контроля знаний обучающихся учителю иностранных языков необходимо уметь осуществлять медиацию, в том числе с помощью визуализации (ОС МГУ: ПК-13; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ПК-5).

Требования к использованию эффективных образовательных технологий организации учебного процесса на основе современных научных достижений в области образования. В рамках разрабатываемого курса предполагается научить будущих учителей использовать арсенал средств визуализации по разработанной типологии, а также инструментов, в том числе на базе технологий ИИ, что будет способствовать развитию навыков и умений работы с современными информационными технологиями (ОС МГУ: ПК-16; ИК-3; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ПК-1; магистратура ОПК-3, «Педагогическое образование» ОПК-9).

Требования к индивидуализации обучения, развития и воспитания, проектированию и реализации образовательного процесса по иностранному языку в различных образовательных контекстах. Проектирование и реализация образовательного процесса подразумевает использование различных методов и приемов, включая визуализацию и вопросы на проверку понимания языкового материала в различных образовательных контекстах, а также с учетом образовательных потребностей обучающихся. Подразумеваются также и психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся (ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ОПК-1 ПК-4, магистратура ОПК-3, «Педагогическое образование»: ОПК-6).

Требования к владению умениями осуществлять эффективное межкультурное взаимодействие в том числе в профессиональной деятельности. При планировании визуализации для урока с группой обучающихся, включающих представителей разных культур, необходимо учитывать, что символы, образы и способы передачи информации могут интерпретироваться по-разному. Учителя иностранных языков начального и среднего общего

образования в Российской Федерации, являющейся многонациональным государством, должны учитывать возможное культурное разнообразие в группах обучающихся, поэтому особенно важно избегать изображений, несущих негативное социализирующее воздействие, например изображения, содержащие культурные, национальные, религиозные и гендерные стереотипы и выбирать такие визуальные элементы и примеры, которые будут понятны и приемлемы для всех. Таким образом, необходимо научить студентов лингводидактических профилей осуществлять роль плюрикультурного медиатора и поддерживать принцип диалога культур и цивилизаций, выбирать материалы, отражающие универсальные человеческие ценности и традиционные ценности в соответствии с законами Российской Федерации, что соответствует социокультурному подходу и выдвигаемым в документах требованиям (ОС МГУ: ПК-1, ПК-2, ПК-3; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат УК-5, ОПК-4; магистратура УК-5, ОПК-5; «Педагогическое образование»: бакалавриат ОПК-4).

Требования к владению умениями создавать, упрощать, редактировать систематизировать и реферировать различные типы текстов. Несмотря на то, что в ОС МГУ «Лингвистика» нет прямого указания на умения работать именно с учебным текстом, а подразумеваются публицистические, медийные и деловые тексты, это требование может рассматриваться и в контексте медиации учебного текста. Это важно учитывать при создании мультимедийных презентаций, инфографики и других учебных материалов: ОС МГУ: ПК-14.

В профессиональном стандарте «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) упоминаются ИКТ-компетентности: общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая, которые подразумевают владение умениями создавать мультимедийную презентацию, инфографику, ментальные карты с использованием средств и инструментов визуализации. Также можно выделить трудовые действия, для

реализации которых необходимы знания, навыки и умения в области визуализации. Трудовые действия включают:

- Разработка (освоение) и применение современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде, а также информационные, цифровые образовательные ресурсы. Данное трудовое действие тесно связано с умениями визуализировать языковой материал и предполагает понимание принципов обучения, особенностей восприятия и усвоения визуальной учебной информации, создания индивидуальной траектории обучения и оценки эффективности учебных материалов.

- Использование разнообразных форм, приемов, методов и средств обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования. В этом контексте важной характеристикой учебного процесса является его персонализация. Представляется возможным научить студентов лингводидактических профилей подготовки разрабатывать собственные учебные материалы, однако необходимо уточнить уровень профессионально-коммуникативной компетенции, который будет достаточным для осуществления методического творчества.

- Использование и апробация специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В контексте данного исследования предоставляется целесообразным научить студентов лингводидактических профилей подготовки учитывать особые потребности и различные способности обучающихся при выборе способов объяснения и визуализации языкового материала. Например, обучающиеся с особыми образовательными потребностями (дети с гиперактивностью или синдромом

дефицита внимания) нуждаются в элементах привлечения внимания, которые помогут сфокусироваться на целевом содержании обучения.

- Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения, а также развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. Помимо этого, визуализация должна способствовать развитию других ключевых компетенций: познавательная активность, самостоятельность, творческие способности, культура здорового образа жизни, а также таких социальных компетенций, как поликультурное общение в со-изучении языков и культур, формирование гражданской позиции и др.

Таким образом, во всех проанализированных нормативно-правовых документах профессионально-коммуникативные медиативные умения определяются имплицитно. Визуализация как способ осуществления медиации не прописывается ни в структуре ПКК в отечественных и зарубежных моделях, ни в документах, за редким исключением на уровне локальных документов и рекомендаций. Наблюдается серьезное противоречие между потребностями образовательной практики и нормативным закреплением необходимых умений в области визуализации как способа осуществления медиации. Формирование у будущих учителей иностранного языка умений в области визуализации как способа осуществления медиации остается в зоне ответственности конкретных учебных заведений и разработчиков программ дисциплин.

2.2. Анализ рабочих программ дисциплин и учебно-методической литературы на предмет развития профессионально-коммуникативных медиативных умений

В контексте настоящего исследования целесообразно рассмотреть, отражены ли в рабочих программах отечественных вузов такие элементы содержания обучения, как профессионально-коммуникативные медиативные умения в области визуализации, а также выявить степень их включенности в структуру методической подготовки будущего учителя иностранных языков. Содержание обучения – «базисная категория методики; совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2018, с. 282).

С этой целью проведен анализ рабочих программ бакалавриата и магистратуры, реализуемых в отечественных вузах, готовящих специалистов в области преподавания иностранных языков. Среди них: МГУ имени М.В. Ломоносова, МГИМО (У) МИД России, МГЛУ, РУДН им. Патриса Лумумбы, БГУ имени академика И.Г. Петровского, МПГУ, Пятигорский государственный университет, МГПУ. Анализ вышеуказанных программ позволит установить, насколько системно и полно в содержание обучения включены компоненты, связанные с развитием медиативных умений, а также каким образом эти умения интегрированы в профессионально-коммуникативную подготовку студентов лингводидактических профилей.

В рабочей программе дисциплины *«Профессиональные аспекты языковой деятельности (английский)»*, реализуемой на ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова, содержатся элементы, связанные с формированием профессионально-коммуникативных медиативных умений в области визуализации, хотя этот термин в явном виде не используется. Например, модуль 1. «Английский язык для общения в классе» включает: *управление процессами в классе и регулирование дисциплины; инструкции и задания; объяснение и реакция на ответы обучающихся*, что относится к медиативной деятельности в процессе

педагогического общения и объяснения концепций. В числе планируемых результатов — владение навыками использования образовательных платформ и других ИКТ-средств косвенно предполагает умения осуществлять медиацию учебных текстов с помощью цифровых и мультимедийных средств. В других программах, реализуемых на факультете иностранных языков МГУ им. М.В. Ломоносова, аспекты, связанные с визуальным сопровождением объяснения грамматических и лексических явлений, а также с использованием мультимедийных средств, либо представлены фрагментарно, либо вовсе не конкретизированы (Сборник методических трудов, 2024).

Наиболее полно аспект визуализации как способа осуществления медиации представлен в структуре программы дисциплины «Профессионально-коммуникативные компетенции преподавателя иностранного языка» направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» для магистратуры МГИМО (У) МИД России 2024 года. Модуль 8 «*Введение и визуализация языкового материала*» направлен на формирование компетенции ПК-7, связанной с проектированием образовательного процесса с учетом целей, задач, результатов, ресурсов и особенностей обучающихся. Содержательно модуль ориентирован на формирование и развитие конкретных знаний, умений и навыков в области визуализации как способа осуществления медиации. Особое значение придается созданию обучающимися мультимедийных учебных презентаций, что не только способствует овладению визуальными средствами, но и предполагает интеграцию современных цифровых инструментов в структуру объяснения языкового материала.

Анализ содержания рабочей программы дисциплины «Практикум по профессиональной педагогической коммуникации» (направление подготовки 45.03.02 *Лингвистика*, профиль: *Теория и методика преподавания иностранных языков и культур*, МГЛУ) позволяет выделить несколько компонентов, связанных с развитием целевых профессионально-коммуникативных умений (Практикум по профессиональной педагогической коммуникации, РПД, 2020).

Программа включает раздел, посвященный лексическому аспекту обучения, где рассматриваются методические способы семантизации, упражнения на активизацию лексики и особенности работы с текстом на разных этапах речевого обучения. В рамках первого тематического блока подчеркивается роль визуализации как одного из средств семантизации, особенно в условиях работы с лексическими трудностями. Например, в заданиях для текущего контроля студентам предлагается разработать задания на семантизацию, тренировку и речевую активизацию сложных лексических единиц (например, *negligible* – *neglectful* – *negligent*) при помощи визуальных средств.

Дополнительный интерес представляет раздел, посвященный лексическому потенциалу текста. В нем обучающиеся осваивают принципы отбора, структурирования и адаптации учебных текстов, определяют их уровень сложности и целевую аудиторию. Эти умения прямо соотносятся с видами медиативной деятельности при работе с учебными текстами и по передаче концепций, что проверяется и в рамках промежуточной аттестации. Таким образом, программа демонстрирует реализацию компетенции, направленной на овладение приемами и средствами визуализации. В частности, подчеркивается необходимость развития умений самостоятельной разработки учебных материалов, адаптированных под конкретные цели и потребности обучающихся, что напрямую связано с профессионально-коммуникативными медиативными умениями в области визуализации как способа осуществления медиации.

Анализ рабочей программы дисциплины «Теория и методика преподавания иностранных языков» в РУДН (магистратура, образовательная программа «*Иностранные языки и межкультурная коммуникация*», 2024) позволяет выделить специализированный блок, посвященный использованию изобразительной наглядности в процессе обучения иностранному языку (Методика преподавания иностранных языков, РПД, 2024). В рамках данного блока осуществляется формирование у магистрантов комплекса методических умений, необходимых для применения наглядных средств на занятии. В

частности, студенты осваивают следующие профессионально значимые действия: анализируют типы изобразительной наглядности с позиций педагогической и методической целесообразности; отбирают визуальные средства с учетом целей оптимизации речемыслительной активности учащихся в конкретной учебной ситуации; разрабатывают фрагменты уроков, в которых медиативная деятельность при работе с учебными текстами служит инструментом когнитивного, языкового, речевого и социокультурного развития; проводят занятия с использованием различных видов наглядности, включая как условные (символические, схематические), так и реальные визуальные ресурсы.

Рабочая программа дисциплины «Теория и методика преподавания иностранных языков» под редакцией Е.Н. Солововой, реализуемая в магистратуре Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», также акцентирует внимание на значимости изобразительной наглядности как важного компонента современного урока иностранного языка. В рамках курса подробно рассматриваются цели, функции и педагогическая целесообразность использования различных типов визуальных средств, включая иллюстрации, схемы, фотографии и инфографику. Особое внимание уделяется роли изобразительной наглядности в формировании компонентов коммуникативной компетенции: языковой, речевой и социокультурной. Программа формирует у студентов способность критически анализировать и отбирать визуальные средства в соответствии с конкретной учебной ситуацией, а также разрабатывать фрагменты занятий, направленные на когнитивное и коммуникативное развитие обучающихся (Теория и методика преподавания иностранных языков, ВШЭ, РПД, 2016). Таким образом, в рамках дисциплины обеспечивается подготовка будущих учителей к осознанному и целенаправленному использованию изобразительной наглядности.

В рабочих программах дисциплин в Брянском государственном университете имени академика И.Г. Петровского обобщенно упоминаются средства визуализации в образовательном процессе, однако методически не

конкретизируются (Основы методики обучения иностранным языкам, Методика обучения и воспитания по английскому языку, Современные образовательные технологии, РПД, БГУ, 2023). В программах дисциплин указаны формулировки тем: «*Формирование лексического навыка*», «*Формирование грамматического навыка*», однако их основная цель – формирование у обучающихся знаний о способах семантизации лексического материала, подходах и методах объяснения грамматического материала, а не медиативных умений и, тем более, стратегий в области визуализации как способа осуществления медиации.

В Московском Педагогическом Государственном Университете (МПГУ) акцент смещен с компетентностного подхода на анализ педагогического дискурса как формы реализации профессиональной деятельности преподавателя. В программе дисциплин мы обнаружили фрагменты обучения объяснительной речи как одного из ключевых жанров педагогического дискурса будущих педагогов иностранных языков в программе дисциплины «*Педагогическая риторика*» (Педагогическая риторика, МПГУ, РПД, 2012). В теме 4.1. «*Объяснительный монолог как педагогический речевой жанр*» подробно рассматривается объяснительная речь педагога, включая обзор функций объяснительной речи: она направлена на передачу концепций, формулировку правил, инструкций, обобщений, коммуникативную цель объяснения, особенности подачи информации, роль невербальных средств, визуальной наглядности, аудио- и видеоматериалов. Также в курсе подчеркивается значимость интонации, выразительности, логичности, уместности и доступности речи, что напрямую влияет на качество объяснительной речи. Обновления к данной рабочей программе дисциплины также выложены на сайте Университета, однако они касаются не содержания, а учебно-методического сопровождения.

В Пятигорском Государственном Университете (Новороссийский филиал) в рабочей программе дисциплины «*Методика преподавания иностранного языка*» (2023) представлены темы, охватывающие подходы к

обучению лексической и грамматической компетенциям, включая цели, задачи, активный и рецептивный минимумы; типологию трудностей; принципы отбора и организации материала; алгоритмы формирования навыков; комплекс упражнений и критерии контроля (Методика преподавания иностранного языка, ПГУ, РПД, 2023). Однако прямых упоминаний о визуализации, изобразительной наглядности, работе с изображениями, схемами, графиками, инфографикой, видео и т.п. в содержании дисциплины нет.

В Московском Городском Педагогическом Университете (МГПУ) существует несколько программ, в которых прослеживается упоминание целевых умений. Программа по методике преподавания иностранных языков охватывает аспекты объяснения языкового материала, уделяя внимание отбору, поэтапному усвоению и методическим приемам подачи грамматических, лексических и фонетических элементов (Методика преподавания иностранных языков и культур, МГПУ, РПД, 2024). Хотя термин «визуализация» как таковой в явной форме не фигурирует в структуре курса, элементы визуального сопровождения реализованы через такие компоненты, как видеолекции, аудиовизуальное восприятие, а также цифровые и мультимодальные образовательные ресурсы, интегрируемые в обучение. Это позволяет сделать вывод, что визуализация рассматривается в рамках современного мультимодального подхода, включенного в цифровую дидактику и методы ИКТ-обучения иностранным языкам. Вариативный модуль *«Техника речи современного педагога»* в структуре подготовки специалистов по преподаванию иностранных языков акцентирует внимание на развитии умений структурированного устного изложения материала. Важным компонентом становится использование наглядных средств как неотъемлемой части педагогической риторики, что подтверждает значимость визуализации (Техника речи педагога, МГПУ, РПД, 2024).

И еще один вариативный модуль предполагает овладение технологиями проектирования учебного процесса. Визуализация, использование ИКТ

инструментов, а также моделирование структуры урока становятся неотъемлемыми компонентами эффективного педагогического взаимодействия в пространстве современного урока (Основы педагогического проектирования: современные представления о структуре урока, МГПУ, РПД, 2024). Таким образом, в рабочих программах дисциплин МГПУ хотя и не встречается термин «визуализация» в явном виде, в образовательной парадигме реализуется несколько модулей, направленных на овладение как умениями выступать на публике, использовать наглядные средства, так и проектировать собственные учебные материалы.

Подводя итог, анализ рабочих программ в отечественных вузах позволяет сделать вывод о фрагментарном и разнонаправленном включении аспекта визуализации как способа осуществления медиации в методическую подготовку. Чаще мы наблюдаем формирование знаний, чем развитие целевых умений, тем более – стратегий. Ни в одной из программ виды медиативной деятельности не описаны в своей интегративной связи, например, как визуализация и транскодирование текста, объяснение языкового материала, формулирование вопросов на проверку понимания, или использование графических схем, в частности временных осей при представлении грамматических структур. Вследствие этого уровень сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений у выпускников лингводидактических профилей подготовки оказывается неоднородным и зависит от уровня образования (бакалавриат или магистратура), концепции конкретной образовательной программы, а также от степени интеграции визуальных и мультимодальных компонентов в содержание учебных дисциплин. Помимо этого, наблюдается терминологическая неясность в использовании терминов «визуализация» и «наглядность», вследствие чего многие ошибочно могут принимать их за синонимы.

Далее был проведен анализ отечественных и зарубежных учебных пособий на предмет формирования и развития целевых умений (см. Прил. 5). Анализ

позволил систематизировать профессионально-ориентированные задания следующих типов:

1. Визуализация грамматических структур через временные оси (*timelines*);
2. Формулирование ВПП;
3. Интерактивные задания на интерпретацию речевых ситуаций (в том числе на основе транскриптов аудиторных фрагментов);
4. Дидактически целесообразное использование средств и опор визуализации в обучении иностранным языкам;
5. Структурирование информации на слайде / визуальном пространстве доски;
6. Разработка и проведение мини-презентации с элементами сторителлинга и обсуждаемых приемов визуализации.

Так, поскольку ни в одном из рассмотренных пособий нет единого комплекса профессионально-ориентированных заданий для обучения визуализации как способу осуществления медиации, нам предстоит это сделать в рамках разрабатываемого курса с опорой на указанную типологию.

2.3. Анализ сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений у будущих и действующих учителей иностранного языка

На факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова в период с 16 октября 2023 года по 17 марта 2026 года, были проведены I-я, II-я и III-я олимпиада «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде». В мероприятии приняли участие более 100 студентов из различных высших учебных заведений России, представивших собственные методические разработки. Олимпиада состояла из трех этапов,

исследовательский интерес из которых представляет второй — полуфинальный. На данном этапе участникам предлагалось провести коммуникативно-ориентированный фрагмент урока или занятия по иностранному языку продолжительностью до 20 минут в очной или дистанционной форме. Именно этот этап лег в основу последующего анализа профессионально-коммуникативных медиативных умений.

В контексте анализа визуализации как способа осуществления медиации особое значение приобретает критерий **К4** — «Презентация учебного материала». Для получения высокого балла по данному критерию участник должен продемонстрировать не только способность грамотно адаптировать материал под уровень обучающихся и визуально его представить (например, с помощью слайдов или цифровой доски), но и овладение стратегиями, такими как: отбор и структурирование целевого содержания обучения; представление языкового материала в визуальной форме; контроль за степенью понимания материала в реальном времени; поддержание учебной динамики и мотивации обучающихся на протяжении всего фрагмента занятия.

Таким образом, критерий К4 проверяет уровень сформированности медиативных умений в области создания визуализации (мультимедийной презентации) и устного вербального представления (объяснения концепций).

Для анализа затранскрибированы записи с применением подхода к исследованию классного дискурса, разработанного С. Уолшем: аннотирование режимов взаимодействия, представленных в монографии *Exploring Classroom Discourse: Language in Action* (Walsh S., 2011). При помощи технологии *NLP (natural language processing)* *Speech2Text* и *Transkriber* собраны и затранскрибированы 90 отрывков занятий общей длительностью более 50 часов. Далее транскрипты были подвергнуты дополнительному редактированию

(разделение на роли «учитель-обучающиеся» и устранение ошибок, связанных с шумом или фонетическими ошибками)¹.

В области медиативной деятельности при работе с учебными текстами мы наблюдаем, что визуализация использована в 60% занятий, однако в остальных занятиях визуализация совершенно не интегрирована (комментарии жюри: «Нет визуальных средств вообще. Вначале написала на доске 6 слов и попросила их перевести на русский язык», «Хором повторяют слова, визуализации нет». В остальных фрагментах зафиксированы ошибки, которые сопровождаются комментариями жюри. К ним относятся:

1) отсутствие адаптации содержания к уровневым и возрастным потребностям обучающихся («слишком детское визуальное оформление для старшей школы», «слайд не адаптирован, мелкий шрифт, перегружен информацией»);

2) использование визуальных элементов, не соответствующих принципам социокультурной приемлемости, например, мемы с нецензурной лексикой;

3) преобладание декоративной функции слайдов в ущерб их учебной и коммуникативной направленности («учитель запрещает записывать лексику во время объяснения», «все занятие мы видим один слайд»).

Лишь 20% фрагментов демонстрируют высокий уровень: системное использование визуальных средств, адаптированных под уровневые и возрастные потребности и интегрированные в профессионально-коммуникативные задачи. Использованы интерактивные платформы: Wordwall, LearningApps, Genially, Miro, Holst. В трех фрагментах использованы инструменты ИИ для генерации изображений по запросу: FusionBrain AI; Gigachat; Kandinsky и создания персонажей: Character AI.

¹ С корпусом транскриптов можно ознакомиться по ссылке:
<https://docs.google.com/document/d/1efxNYgg1u0eDh30DAdBmxE2ijve3gIp5ZKFLb3CjKWQ/edit?usp=drivesdk>

В области медиативной деятельности в процессе объяснения концепций наблюдались особые затруднения. Так, на одном из занятий со студентами неязыкового вуза (уровень владения иностранным языком — B1), участник олимпиады в течение почти двух минут зачитывал теоретический материал со слайдов в ускоренном темпе, не делая пауз для осмысления информации и не обращаясь к слушателям с уточняющими вопросами. Показательно, что единственный вопрос, направленный на оценивание усвоения материала “*Is that clear?*” не вызвал активного отклика со стороны студентов. В результате объяснение продолжалось в том же монологическом режиме, при этом обучающиеся оставались пассивными слушателями. Только на 11-й минуте занятия участник впервые привлек студента к озвучиванию примеров, тогда как до этого все примеры зачитывались преподавателем со слайда. Отдельной проблемой стало отсутствие адаптации собственной речи (*language grading*). Например, на занятии для обучающихся 4 класса (уровень A1) участник использовал термины *interdental*, *tendency*, *particular*, *dedicated*, что не соответствует языковому уровню обучающихся.

Еще на одном уроке участник нецелесообразно использовал индуктивный метод при введении грамматической темы уровня C1 (*cleft-sentences*), вызывающая затруднения у обучающихся уровня B1. Однако данный метод оказывается неэффективным: обучающиеся испытывают трудности при анализе, что, вероятно, связано либо с непониманием инструкций учителя, либо сложностью самого материала. В дальнейшем участник переходит к прямому объяснению грамматических правил. Однако и этот этап урока оказывается не полностью успешным: объяснения оказываются трудными для восприятия, что связано как с чередованием английского и русского языков, так и с использованием терминов (“*emphasis*”, “*clause*”), неизвестных обучающимся.

Помимо этого, некоторые участники испытывают затруднения в неподготовленных ответах на вопросы обучающихся. Например, на одном из занятий в вузе студент задает вопрос: “*Is self driving cars and automated vehicles*

the same word? Участник олимпиады не дает четкого разграничения между *"self-driving cars"* и *"automated vehicles"*. Он только говорит, что одно — это тип другого, без дальнейших комментариев. После ответа "Ок" от обучающегося, участник не дает дальнейших разъяснений или примеров. Он просто переходит к следующему вопросу.

Данные наблюдения свидетельствуют о недостаточной готовности участников олимпиады к осуществлению медиативной деятельности по объяснению концепций, несмотря на наличие дидактических материалов (мультимедийной презентации, флеш-карточек, раздаточных материалов).

Кроме того, в речи некоторых участников были зафиксированы языковые ошибки:

- грамматические (неверный порядок слов, пропуски вспомогательных глаголов в вопросах);
- лексические (использование неаутентичных или некорректных формулировок: *"Let's come up to this task вместо Let's come to this task; I mixed you up вместо I got you mixed up / I confused you"*);
- ошибки в построении косвенных вопросов: *"How do you think what is it?"* вместо *"What do you think it is?"*

Для семантизации лексики участники чаще всего использовали **перевод** (60%). Например, *"For example, travel agents это турагенты. Self-service check-outs это кассы самообслуживания в магазинах."* **20%** случаев составляют объяснения через **дефиниции**. Например, *"Solstice is the shortest or longest day of the year, да, на русском это будет день солнцестояния, да, когда день длинный, the longest day of the year"*. **10%** объяснений основаны на **примерах**. Например, *"If I were him I would eat, at first I would eat healthier food instead of noodles, something like vegetables."* Меньше внимания уделяется таким способам, как **синонимы** (*"It's eh, it is a synonym for a word advice. But bear in your mind that advice is uncountable"*) и **визуализация (остальные 10%)**.

Следующий этап анализа медиативной деятельности по объяснению концепций был посвящен вопросам на проверку понимания (ВПП), которые задавали участники олимпиады. На основе анализа 90 транскриптов мы насчитали в общей сложности около 387 ВПП, которые участники задают в 52 уроках (58%), но с разной степенью эффективности. ВПП чаще всего встречаются с обучающимися уровнями Pre-Intermediate (A2-B1) и Intermediate, Upper-Intermediate (B1-B2). ВПП часто используются для проверки понимания лексического материала (например, *"off the beaten track"*, *"solstice"*). Участники олимпиады демонстрируют различный уровень владения умением задавать ВПП: одни умеют задавать продуманные, целенаправленные вопросы, а другие ограничиваются простыми вопросами на перевод или определение. Более подробный анализ эффективности формулируемых ВПП представлен в прил. 6.

Таким образом, **медиативная деятельность в процессе объяснения концепций** остается наиболее проблемной областью у студентов лингводидактических профилей, особенно в сфере формулирования ВПП, когда даже собственная языковая грамотность оказывается уязвимым звеном (согласование, вспомогательные глаголы при формулировании прямых и косвенных вопросов, лексические кальки с русского языка). В 22% фрагментов участник задает вопрос, но затем сам отвечает на него, не дожидаясь ответа учеников или не выдерживая достаточной паузы, либо переводит на русский язык. Причины могут быть в воспроизведении академического метаязыка из курсов методики и языкознания без адаптации к реальной аудитории, отсутствии умений переформулирования сложных понятий, либо неспособности оценить уровень языковой компетенции обучающихся и, соответственно, выбрать адекватные языковые средства в процессе медиации концепций.

В области **медиативной деятельности в процессе педагогического общения** мы проанализировали корпус по пяти критериям: позитивная атмосфера общения, сглаживание коммуникативных сбоев, распределение внимания, поддерживающая обратная связь и управление темпом объяснения.

Данный показатель является наиболее развитым (29% высокого уровня, 38% среднего уровня и 33% низкого уровня).

Позитивная атмосфера, поддерживающая обратная связь являются наиболее сильной стороной педагогического общения (42%). Участники используют позитивные эпитеты и поощрения: *You're my hero, busy bee, brilliant, fantastic, wonderful word*, используют имена обучающихся при обращении и демонстрируют эмпатическое принятие состояния обучающихся: *You're very tired. I see; It's fine, take your time*. Но при этом обратная связь в ряде случаев лишена конкретики, что отмечено в комментариях жюри (фрагмент 88: «не происходит исправление ошибок, отсутствует конструктивная обратная связь (слово *amazing* повторяется 4 раза).

С другой стороны, сглаживание коммуникативных сбоев является одной из наиболее проблемных областей: только 22% фрагментов демонстрируют высокий уровень. Это напрямую связано и с процессом медиации концепций: участники не способны реагировать на непонимание обучающихся, перефразировать, повторять, замедлять речи и часто переходят в раздражение. В области медиации концепций наблюдается лекционный формат, возможности для взаимодействия обучающихся остаются ограниченными, а роль обучающихся пассивна. Распределение времени продолжительности речи в процессе медиации концепций приведена в таблице 2.

Таблица 2

**Усредненные показатели продолжительности речи в процессе
медиации концепций**

Целевая аудитория	Учитель: средняя продолжительность фразы (сек.) и количество слов	Обучающиеся: средняя продолжительность фразы (сек.) и количество слов
4–7 класс (A1-A2)	10 сек., 15 слов	4 сек., 3 слова

8–11 класс (B1-B1+)	16 сек., 20 слов	10 сек. 9 слов
Студенты (A2-B1)	16 сек., 21 слово	6 сек., 7 слов

Возникает закономерный вопрос: сохраняются ли подобные затруднения у учителей, уже имеющих опыт работы и признанных профессиональным сообществом? Для ответа на этот вопрос, а также для выявления лучших образцов педагогической практики (*best practice*), которые могут служить ориентиром при разработке методики обучения студентов, был предпринят анализ уроков финалистов и победителей всероссийского конкурса «Учитель года России» в период с 2018 по 2022 год. В отличие от олимпиадных заданий студентов, которые оценивались в учебных (симулированных) условиях, конкурсные уроки проводились с реальными обучающимися в естественной образовательной среде. Анализ транскриптов и видеозаписей уроков проводился по тем же параметрам. В качестве исследовательского материала использовались видеозаписи 20 уроков английского языка. Для их анализа были применены методы качественного контент-анализа, транскрибирования и методической разметки.

Медиативная деятельность при работе с учебными текстами в конкурсных уроках соотносится с широким спектром профессионально-коммуникативных задач: изложение материала урока, демонстрация вербального и визуального контента, актуализация имеющихся знаний обучающихся, объяснение грамматического материала и контроль его усвоения. Отдельные учителя используют визуальные опоры также в качестве ориентиров для рефлексии и организации дискуссии. Например, на уроке, посвященном теме путешествий, педагог начинает занятие со слайда с заголовком «*The tower of progress*» и раздает обучающимся карточки с изображениями известных небоскребов мира, предлагая фиксировать в них прогресс выполнения заданий

по ходу урока. Мультимедийные презентации используются на всех занятиях, они отличаются высокой степенью структурированности и позволяют отслеживать план урока и последовательность этапов.

В области **медиативной деятельности по объяснению концепций** мы наблюдаем устойчивую тенденцию: грамматико-переводной метод остается преобладающим (67% случаев) — особенно в старших классах, несмотря на его ограниченную эффективность для развития коммуникативных умений. Визуализация применяется фрагментарно: в 50% уроков — как вспомогательный иллюстративный инструмент, и лишь в 33% — как полноценный способ семантизации. На одном из уроков в 5-м классе, посвященном школьным предметам, учитель просит обучающихся переводить появляющиеся на экране слова на русский язык, практически не используя потенциал визуального ряда для контекстуальной догадки или речевой практики. В конце занятия обучающиеся повторяют изученные слова хором.

На одном уроке в 8-м классе (тема «*Travelling*») также наблюдается доминирование грамматико-переводного метода, которое проявляется в механическом сопоставлении лексики с переводом, фронтальной проверке с акцентом на воспроизведение иноязычных эквивалентов и отсутствии контекстуализации. Несмотря на разницу в возрасте обучающихся, оба урока демонстрируют ограниченность коммуникативного подхода: в 5-м классе лексика усваивается через хоровое повторение, в 8-м — через составление предложений с переводом на русский язык, что не способствует формированию устно-речевых умений.

В совокупности эти наблюдения свидетельствуют о том, что как у студентов лингводидактических профилей, так и у действующих учителей наблюдаются две взаимосвязанные проблемы. В одних случаях у них сформированы базовые медиативные умения, однако они не переходят в зону методического творчества, оставаясь в границах следования рекомендациям УМК и воспроизведения шаблонных решений (чтение-перевод-упражнение).

Переводной способ семантизации остается доминирующим, особенно у действующих учителей. Это свидетельствует о том, что они сами были обучены в рамках традиционной грамматико-переводной методики, а студенты лингводидактических профилей, в свою очередь, воспроизводят ту же модель, перенимая ее у своих наставников. В результате как учителя, так и будущие педагоги затрудняются выйти за пределы этой парадигмы и апробировать альтернативные способы семантизации, например, с опорой на уже имеющиеся в арсенале средства визуализации. Аналогичная ситуация наблюдается и в области объяснения грамматики: устойчиво доминирует эксплицитно-дедуктивный подход. При этом объяснение нередко сводится к зачитыванию правил с доски или слайда и представляет собой затянутый монолог учителя с минимальной активизацией познавательной деятельности обучающихся при помощи вопросов. Даже в тех случаях, когда педагоги пытаются использовать индуктивный метод, они не всегда реализуют его методически грамотно: например, предлагают для анализа слишком сложный языковой материал, не соответствующий уровню подготовки обучающихся.

Так, будущие и действующие учителя английского языка часто демонстрируют средний уровень сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений, что выражается в отсутствии вариативности используемых методических методов, способов и приемов. Совокупность этих наблюдений станет основой проектирования таксономии знаний, навыков, умений и стратегий в рамках проектируемого курса.

2.4. Таксономия знаний, навыков, умений и стратегий, необходимых для визуализации как способа осуществления медиации

В рамках разрабатываемой таксономии мы считаем целесообразным разделить группу умений на базовый и продвинутый уровни в соответствии с принципами компетентностного подхода, опираясь на подходы к типологизации знаний, навыков и умений в работах зарубежных авторов (Brown D., Abeywickrama B., 2010), а также отечественных авторов (Соловова Е.Н., Большакова Е.А., 2014; Родоманченко А.С., 2014), систематизации стратегий (Коренев А.А., 2023), в диссертационных исследованиях (Чикризова К.В., 2024; Гущина Ю.А., 2023; Ершова Т.А., 2020). Такой подход представляется логичным и методически обоснованным.

Отдельным элементом в рамках профессионально-коммуникативной компетенции можно выделить профессионально-коммуникативные стратегии. Н.Н. Сметанникова трактует стратегии как осознаваемую программу действий, которую обучающийся формирует для обработки и усвоения информации. Такая программа сохраняется в памяти в виде устойчивого алгоритма, аналогичного базе данных, и может быть повторно активирована в сходных коммуникативных ситуациях. Стратегияльный подход, по мнению исследователя, отличается высокой технологичностью и операциональностью, позволяя выстраивать обучение как систему управляемых и воспроизводимых действий (Сметанникова Н.Н., 2011; 2018).

Н.Ф. Коряковцева также использует термин «стратегии» в описании общеучебных стратегий, включающих две ключевые группы умений: информационные (связанные с переработкой информации в процессе рецептивной или продуктивной текстовой деятельности) и учебно-информационные, направленные на решение комплексных учебных задач. Кроме того, Н.Ф. Коряковцева дифференцирует специальные учебные стратегии

и учебно-информационные стратегии и умения (Коряковцева Н.Ф., 2010, с. 109–111).

В диссертационном исследовании К.В. Чикризовой используется термин «глобальные умения» в описании таксономии (Чикризова, 2024). В рамках настоящего исследования мы предлагаем отказаться от использования термина «глобальные умения» во избежание терминологической неопределенности. Вместо этого мы выделим три ключевые группы: *стратегии медиации и презентации* (в данную категорию входят умения визуализировать и объяснять языковой материал), *активизации познавательной деятельности обучающихся* (в данную категорию входят умения задавать ВПП) и *сюжетности (сторителлинга)* следуя подходу, описанному в исследовании профессионально-коммуникативных стратегий А.А. Коренева (Коренев А.А., 2024).

При этом мы сохраняем термин *макроумения*, которые, следуя подходу, изложенному в работах Д. Брауна и Б. Абейвикрамы, будем понимать, как сложные интегративные умения, позволяющие учителю осуществлять медиативную деятельность на иностранном языке, а также реализовывать стратегии медиации и презентации языкового материала в рамках взаимодействия с обучающимися. В свою очередь, под *микроумениями* мы будем понимать более частные, элементарные умения, составляющие основу макроумений и способствующие их развитию. Кроме того, будут отдельно описаны технические навыки, подлежащие автоматизации, а также знания, которые должны быть сформированы для выполнения вышеуказанных профессиональных задач. Такой дифференцированный подход позволит более четко определить профессиональные стандарты и уровни подготовки будущих учителей, обеспечивая последовательное и обоснованное развитие ключевых стратегий в области визуализации как способа осуществления медиации.

В пределах данной главы акцент сделан на двух ключевых группах стратегий: *стратегиях медиации и презентации языкового материала* и

стратегиях активизации познавательной деятельности обучающихся. Что касается стратегий сюжетности (сторителлинга), они будут описаны отдельно и только для продвинутого уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции. Макроумения, рассматриваемые в настоящем исследовании, были сформулированы на основе шкал, описывающих различные типы медиативной деятельности. Микроумения структурированы в соответствии с уровнями владения иностранным языком — базовым и продвинутым. Предполагается, что в условиях экспериментального обучения допустимо достижение базового уровня заданных микроумений. Продвинутый уровень рассчитан на студентов магистратуры и может быть достигнут только при условии полного освоения курса и выполнения заданий всех модулей.

В первую очередь, визуализация неразрывно связана с таким компонентом, как образность. В связи с этим важно сформировать умение подбирать и создавать изображения, соответствующие целевому содержанию обучения и пригодные для использования в дидактических целях. Особое значение приобретает также умение находить и подбирать мемы и комиксы, которые пользуются высокой популярностью среди обучающихся, особенно подросткового возраста. Будущему учителю необходимо соблюдать социокультурную приемлемость при использовании подобных материалов, что подразумевает осознанное исключение стереотипных, вредоносных или деструктивных изображений, способных оказать негативное социализирующее воздействие, о чем писала В.В. Сафонова в исследовании визуальных образов в учебниках (Сафонова В.В., 2012). Наконец, в современных условиях целесообразно развивать умение генерировать уникальные и реалистичные визуальные материалы с помощью нейросетей и адаптировать их под конкретные образовательные задачи, уровни владения языком и учебные ситуации. Спецификация макроумения представлена в табл. 3.

Спецификация макроумения использования визуальных образов

1. Макроумение: использовать визуальные образы
Микроумения <i>Базовый уровень (B2)</i>
Микроумения
1.1. Подбирать визуальные образы, соответствующие изучаемому языковому явлению: иллюстрации, фотографии и другие наглядные материалы, отражающие конкретные лексические единицы и грамматические правила. 1.2. Создавать простые и понятные скетчи (рисунки на доске). 1.3. Использовать визуальные материалы, соответствующие социокультурному контексту, традиционным духовно-нравственным ценностям Российской Федерации и оказывающие положительное социализирующее влияние на обучающихся. 1.4. Применять визуальные образы, способствующие овладению вербальными и невербальными нормами межкультурного общения (жесты, мимика, культурные символы и т.д.). 1.5. Использовать визуальные ресурсы, способствующие осмысленному со-изучению языков и культур, подчеркивающие сходства и различия в восприятии мира носителями разных языков. 1.6. Сбалансированно использовать изображения юмористического характера (в том числе комиксы и мемы), оценивая их социокультурную уместность, педагогическую целесообразность и уровень восприятия целевой аудитории. 1.7. Интегрировать визуальные материалы на разных этапах урока: при введении новой темы, объяснении грамматических правил, лексическом и речевом закреплении, контроле знаний и организации различных форм учебной деятельности (групповой, индивидуальной, проектной и др.). 1.8. Генерировать простые и наглядные изображения с помощью инструментов ИИ (например, нейросетей для создания иллюстраций или скетчей) в дидактических целях — для визуализации лексики, построения сюжетных ситуаций, поддержки заданий на говорение, письмо и аудирование. Оценивать их уместность, точность, социокультурную корректность и адаптировать к возрасту и уровню обучающихся.
<i>Продвинутый уровень (C1-C2)</i>
1.1. Подбирать визуальные образы, соответствующие изучаемому языковому явлению: иллюстрации, фотографии и другие наглядные материалы, отражающие абстрактные лексические единицы, сложные грамматические правила, например, Cleft-sentences. 1.2. Создавать четкие и понятные скетчи (рисунки), используя арсенал цифровых инструментов (например, Notes, Holst, Miro).

- 1.3. Критически оценивать имеющиеся в методическом арсенале визуальные дидактические материалы с точки зрения их культурного контекста, социокультурной приемлемости и дидактической целесообразности.
- 1.4. Сравнивать и сопоставлять особенности дизайна дидактических материалов для различных возрастных групп:
- а) дети дошкольного возраста;
 - б) дети младшего школьного возраста;
 - в) дети среднего школьного возраста;
 - г) подростки старшего школьного возраста;
 - д) студенты;
 - е) взрослые.
- 1.5. Использовать различные цифровые инструменты для создания и редактирования визуальных материалов, включая технологии VR и AR для создания иммерсивных учебных сред.
- 1.6. Создавать собственные изображения/ серии изображений юмористического характера, включая комиксы и мемы, оценивая их социокультурную приемлемость и дидактическую целесообразность.
- 1.7. Создавать на базе визуализации собственные задания, в том числе, индивидуальные с учетом потребностей обучающихся, на развитие устно-речевых умений с использованием визуальных опор (описание изображений, ответы на вопросы по картинкам, составление рассказов по серии картинок, сравнение и сопоставление изображений и т.д.).

Навыки

- 1.1. Навыки отбора и анализа визуальных материалов: поиск релевантных изображений, анализ содержания изображений, социокультурная и этическая экспертиза, оценка дидактической ценности, учет возраста и особенностей восприятия обучающихся, отбор материалов юмористического содержания.
- 1.2. Навыки создания и адаптации визуальных материалов: создание простой визуализации (например, на слайдах PowerPoint, Google Slides, в простых графических редакторах, рисование от руки), редактирование изображений (например, изменение размера, обрезка, добавление надписей, рамок).
- 1.3. ИКТ навыки: использовать различные технические средства для демонстрации визуальных материалов: проектор, интерактивная доска, компьютер, мобильные устройства;
- 1.4. Базовые дизайнерские навыки: баланс, иерархия, фокус внимания, цветовая гамма.
- 1.5. Формулировать эффективные текстовые промпты для генерации изображений с помощью нейросетей.

Знания

- 1.1. Основы визуальных коммуникаций (того, как люди воспринимают и интерпретируют визуальную информацию), знание основных принципов композиции, сочетания цветов и шрифтов.

1.2. Общепедагогические принципы: систематичности и последовательности; наглядности; сознательности и активности обучающихся; дидактической культуросообразности; доступности и посильности обучения и воспитания; коммуникативной направленности обучения.

1.4. Особенности культуры страны изучаемого языка, понимание важности развития межкультурной компетенции у обучающихся.

1.5. Особенности психического развития детей разных возрастов, учет особенностей восприятия и обработки информации.

1.6. Правила использования изображений из интернета, понимание значения лицензий Creative Commons и других лицензионных соглашений;

1.7. Основные нейросети генерации изображений доступные в РФ и посильные для учителя иностранных языков и их основные технические возможности.

Далее важной задачей является формирование у обучающихся **умений схематизации текстового материала**, в частности грамматических правил и структур (см. Табл. 4). На базовом уровне допустимо использование готовых схем с возможностью добавления собственных пометок, пояснений или визуальных акцентов. Кроме того, необходимо обучать самостоятельному созданию схем, таких как таймлайны, диаграммы, таблицы, ментальные карты и прочие визуальные форматы, способствующие индивидуализации обучения. Для этого потребуется освоить не только базовые умения визуального кодирования информации (например, цветовая маркировка, использование символов и иконок при схематизации временных форм и видов действия), но и разработку собственного условного обозначения, которое было бы понятно обучающимся (например, различные цвета для грамматических времен, наклонений, категорий). Кроме того, необходимо автоматизировать технические навыки, связанные с использованием цифровых инструментов для создания схем и визуальных опор (например, Miro, Холст, draw.io и др.), что особенно актуально в условиях цифровой образовательной среды.

Спецификация макроумения создания схемы на базе целевого содержания обучения

2. Макроумение: создавать схемы на базе целевого содержания обучения (языкового материала)
Микроумения <i>Базовый уровень (B2)</i>
2.1. Анализировать языковой материал (предложения, фразы, слова) и выделять ключевые элементы для визуального представления (схематизация, маркировка). 2.2. Использовать готовые методически целесообразные схемы (временные оси, синтаксические структуры) для объяснения языковых явлений. 2.3. Адаптировать готовые визуальные схемы и модели под конкретные языковые темы и уровень владения языком обучающихся. 2.4. Иллюстрировать грамматические правила и лексические связи с помощью простой визуализации: линейных диаграмм, таблиц, временных осей (timelines). 2.5. Создавать простые графические материалы с использованием базовых цифровых инструментов (Word, PowerPoint, GoogleDocs, draw.io и др.). 2.6. Применять изображения, схематичные рисунки и мнемонические приемы (ассоциации, символы, ключевые слова) для облегчения запоминания материала. 2.7. Использовать цветовое кодирование и другие простые визуальные приемы для предупреждения типичных ошибок. 2.8. Подбирать визуальные материалы в соответствии с уровнем владения языком, когнитивными особенностями и стилем обучения обучающихся. 2.9. Организовывать визуальные материалы в логической последовательности (от простого к сложному) для лучшего усвоения. 2.10. Применять базовые схемы для закрепления материала (например, упражнения с подстановкой элементов в готовую структуру). 2.11. Оценивать понятность и доступность созданных визуальных материалов на основе обратной связи обучающихся.
<i>Продвинутый уровень (C1-C2)</i>
2.1. Конструировать оригинальные схемы и визуальные модели для объяснения сложных грамматических явлений и лексических полей. 2.2. Разрабатывать многоуровневые схемы с детализацией понятий, переходами от общего к частному (например, тематическое дерево или схема «свертывания-развертывания»). 2.3. Представлять сложные взаимосвязи с помощью круговых диаграмм, диаграмм Венна, иерархических и сетевых схем (mindmaps). 2.4. Интегрировать текст, изображения, таблицы и схемы в единые мультимодальные обучающие материалы. 2.5. Использовать цифровые инструменты для создания интерактивных визуальных элементов (например, схем с активными гиперссылками, возможностью модификации и комментирования). 2.6. Разрабатывать визуальные инструменты как элементы заданий на критическое мышление, сравнение, классификацию и трансформацию языкового материала.

2.7. Применять адаптивные визуальные модели, которые динамически перестраиваются под разные уровни владения языком и цели урока (дифференцированные версии одного материала). 2.8. Разрабатывать собственные визуальные метафоры и символические системы для объяснения абстрактных языковых категорий (аспект, модальность, условные конструкции). 2.9. Создавать комплексные визуальные сценарии (storyboards) для введения, отработки и закрепления языкового материала в интерактивной или проектной деятельности. 2.10. Интегрировать визуализацию в цифровые образовательные платформы (LearningApps, Genially, Migo и др.) с учетом мультимодальной подачи и геймификации. 2.11. Оценивать эффективность визуальных инструментов на основе обратной связи обучающихся и результатов усвоения материала, адаптировать их для повышения педагогической ценности.
Навыки 2.1 Лингвистические навыки: понимание структуры предложения, частей речи, времен, залогов и других грамматических категорий, умение разбирать слова по составу, определять их значения и функции в предложении, понимание построения предложений, типов связи слов и предложений; 2.2 Навыки выбора наиболее подходящих визуальных средств для объяснения конкретных языковых явлений; 2.3 Использовать стрелки и соединительные линии для демонстрации взаимосвязи между словами и частями предложения (например, в ментальной карте); 2.4 Дизайнерские навыки: композиция, сочетание цветов и их эмоционального воздействия и роли в восприятии информации, типографика: знание правил подбора шрифтов, их размеров и оформления, иллюстрация. Выделять ключевые слова, грамматические элементы и структуры разными цветами; 2.5. Навыки работы с текстовыми редакторами: изменять шрифт, размер, начертание, цвет текста, выравнивание, интервалы между строками и абзацами, добавлять различные фигуры (блоки, стрелки, ромбы и т. д.), соединять их линиями, изменять стиль линий, создавать таблицы, добавлять и удалять строки и столбцы, изменять размер ячеек, форматировать границы и заливку.
Знания 2.1 Знания морфологии: знание частей речи (существительное, глагол, прилагательное, наречие, местоимение, предлог, союз, частица, междометие), их форм и функций. Знание грамматических категорий, таких как род, число, падеж, время, наклонение, залог; 2.2 Знания синтаксиса: структуры предложения, типов предложений (простое, сложное, сложносочиненное, сложноподчиненное), членов предложения (подлежащее, сказуемое, дополнение, определение, обстоятельство). Понимание синтаксических связей между словами и частями предложения; 2.3 Знание значений слов, синонимов, антонимов, омонимов, полисемии. Понимание лексических полей и семантических связей между словами для выделения ключевых слов и создании лексических групп; 2.4 Знание различных способов представления информации в наглядной форме (схемы, таблицы, диаграммы, рисунки); 2.5 Знание основных принципов запоминания информации; 2.6 Знания базовых принципов дизайна. 2.7 ИКТ и общепедагогические знания.

И, наконец, третьим макроумением в рамках группы стратегий медиации и презентации языкового материала является **умение создавать учебную мультимедийную презентацию** (см. Табл. 5). Обучающиеся должны овладеть умениями отбирать визуальные элементы, создавать схемы, структурировать и адаптировать текст, а затем на этой основе конструировать слайды мультимедийной презентации. Учебные презентации, по своей сути, являются несплошными, а зачастую и мультимодальными текстами, поскольку могут включать не только текст и изображения, но и аудио, видео, анимационные эффекты и интерактивные элементы.

Таблица 5

Спецификация макроумения создания мультимедийной презентации

3. Макроумение: создавать мультимедийную презентацию
Микроумения <i>Базовый уровень (B2)</i>
3.1. Создавать мультимедийную презентацию, используя готовые материалы из УМК и ООР в соответствии с целями обучения, возрастом и языковым уровнем обучающихся, при необходимости адаптируя материалы. 3.2. Учитывать формат обучения (очный, дистанционный, смешанный) при планировании структуры и содержания презентации. 3.3. Выбирать подходящий программный продукт (PowerPoint, Keynote, GoogleSlides, AhaSlides и др.) и использовать его базовые функции. 3.4. Структурировать содержание презентации в логической последовательности, разделяя его на отдельные тематические блоки/слайды. 3.5. Подбирать визуальные материалы (иллюстрации, схемы, иконки), соответствующие теме и уровню восприятия обучающихся. 3.6. Оформлять презентацию в едином стиле, соблюдая гармонию цветовой гаммы и читаемость шрифтов. 3.7. Комбинировать текст, изображения и аудиовизуальные элементы без перегрузки слайдов. 3.8. Использовать анимацию и эффекты переходов умеренно, с учетом их дидактической целесообразности. 3.9. Проверять орфографию и грамматику текстового материала в презентации. 3.10. Оптимизировать объем информации на слайдах (ключевые слова, маркеры, краткие формулировки). 3.11. Корректировать презентацию по итогам апробации (учет обратной связи обучающихся).
<i>Продвинутый уровень (C1-C2)</i>
3.1. Создавать мультимедийную презентацию, используя как готовые материалы из УМК/ООР, так и аутентичные ресурсы, адаптируя их к целям обучения, возрасту, языковому уровню, когнитивным особенностям и разным стилям восприятия обучающихся.

3.2. Учитывать формат обучения (очный, дистанционный, смешанный) и оптимизировать презентацию для каждого формата. 3.3. Разрабатывать оригинальную презентацию, обеспечивая соответствие коммуникативной тематике, культурному контексту изучаемого языка, жанровому разнообразию и воспитательному потенциалу. 3.4. Интегрировать текстовые, визуальные, аудио- и видеоматериалы, способствующие изучению языков и культур. 3.5. Создавать сценарий презентации с логикой повествования (сюжет, последовательность, персонажи, интрига). 3.6. Разрабатывать интерактивные элементы (гиперссылки, кнопки, встроенные опросы, квизы) для активного вовлечения обучающихся. 3.7. Оформлять презентацию по принципам профессионального дизайна (баланс, контраст, иерархия, ритм, читаемость). 3.8. Создавать адаптивные версии презентации для различных устройств и экранов (компьютер, планшет, смартфон). 3.9. Встраивать элементы геймификации (миссии, баллы, уровни) для повышения мотивации обучающихся. 3.10. Использовать инструменты аналитики (встроенная статистика, обратная связь) для оценки эффективности презентации. 3.11. Модифицировать и обновлять презентацию с учетом изменяющихся образовательных потребностей и актуальных методических подходов.
Навыки 3.1. Общепедагогические и методические навыки: анализ учебного материала из учебно-методических комплексов (УМК) и открытых образовательных ресурсов (ООР), выделять ключевую информацию, соответствующую целям обучения, возрасту, языковому уровню и потребностям обучающихся, адаптация учебного материала, учет формата обучения, планирование учебного процесса, определение учебных целей и задач. 3.2. Навыки работы с информацией: структурирование информации, отбор и анализ визуальных материалов, работа с текстом. 3.3. Владение программами для создания презентаций: уверенное владение основными функциями программ PowerPoint, Keynote, GoogleSlides, AhaSlides и др., включая создание и редактирование слайдов, добавление текста, изображений, аудио- и видеоматериалов, анимацию, переходы, интерактивные элементы (в зависимости от программы). 3.4. Дизайнерские навыки (базовые): композиция, типографика, сочетания цветов, единообразие стиля.
Знания 3.1. Общепедагогические и методические знания: принципы обучения, закономерностей усвоения знаний, возрастных особенностей обучающихся, знание различных методов и подходов к обучению иностранным языкам, умение выбирать наиболее эффективные методы для конкретной учебной ситуации, понимание принципов отбора и структурирования учебного материала, построения урока, использования наглядных средств обучения, целеполагание, оценка учебных достижений, знание УМК и ООР, наличия дополнительных материалов, соответствия программе обучения. 3.2. Базовые знания визуальных коммуникаций и дизайна: основы композиции, теории цвета, типографики, визуальной иерархии

3.3. ИКТ знания: технологические решения основных программ для создания мультимедийных презентаций и их функции для учебных целей.
--

Таким образом, в рамках группы стратегий медиации и презентации учебного материала мы выделили пять макроумений: подбирать контекстуальные примеры и визуальные образы, создавать схемы, мультимедийную презентацию, объяснять и адаптировать грамматический материал, семантизировать лексический материал, а также 50 микроумений и 32 навыка базового уровня, 50 микроумений продвинутого уровня, сопряженные со знаниями лингвистики (структура грамматических явлений, особенности лексических единиц), принципов отбора и адаптации лексики, подходов и методов введения грамматических правил, основных принципов педагогического дизайна, цифровых инструментов создания визуализации и их дидактического потенциала, а также навыков технического оформления визуализации языкового материала. В одном из предыдущих исследований нами были выделены такие макроумения, как упрощение, структурирование и адаптация языкового материала (Сорокина А.С., Коренев А.А., 2024). Однако в контексте экспериментального обучения, как нам представляется, более продуктивным и практикоориентированным подходом является опора на конкретные виды деятельности, связанные с созданием конечного продукта: учебной мультимедийной презентации. Поэтому все целевые умения тесно связаны с двумя видами медиативной деятельности.

Еще одним важным макроумением в рамках медиативной деятельности по объяснению концепций является умение задавать вопросы на проверку понимания языкового материала (ВПП). Данное макроумение находит место в группе стратегий активизации познавательной деятельности обучающихся. Приведем необходимые для этого микроумения в таблице 6.

**Спецификация макроумения формулирования вопросов на проверку
понимания языкового материала (ВПП)**

Медиативная деятельность в процессе объяснения концепций
Макроумение задавать вопросы на проверку понимания языкового материала (ВПП)
<i>Базовый уровень (B2)</i>
Микроумения
4.1. Определять целевое содержание обучения, требующее проверки понимания (лексика, грамматика). 4.2. Выделять ключевые смысловые элементы в изучаемой единице. 4.3. Формулировать простые, однозначные вопросы, проверяющие понимание значения, формы и употребления. 4.4. Использовать закрытые и альтернативные вопросы для упрощения проверки понимания. 4.5. Адаптировать вопросы к уровню владения языком обучающихся. 4.6. Избегать сложных формулировок и абстрактной терминологии при формулировании ВПП. 4.7. Различать ВПП и элиситацию (eliciting). 4.8. Интерпретировать ответы обучающихся и при необходимости переформулировать, упрощать или уточнять ВПП. 4.9. Определять, когда использование ВПП целесообразно, а когда необходимо использовать визуальные опоры. 4.10. Уметь связывать вопросы с личным опытом обучающихся.
Навыки
4.1. Грамматические навыки: структура вопроса в английском языке (или другом целевом языке): порядок слов, вспомогательные глаголы, инверсия. Построение разных типов вопросов: yes/no, альтернативные, Wh-questions. Навык упрощать грамматические структуры без потери смысла. 4.2. Лексические навыки: Владение широким запасом базовой лексики, позволяющей переформулировать сложные термины и понятия. Навык формулирования: подбор синонимов, перифразов, упрощенных объяснений. 4.3. Фонетические навыки: понятное устное произнесение вопросов на уровне, доступном обучающимся. Интонационная оформленность вопросов: различие между утвердительной и вопросительной интонацией. Навык замедлять или упрощать объяснение, если того требует уровень обучающихся.
Знания
4.1. Знания правил / значений языковых единиц, которые проверяются. 4.2. Понимание методических принципов преподавания и роли ВПП в обучении: назначения и функций ВПП в структуре объяснения, отличия между ВПП и элиситацией (eliciting).

- 4.3. Знание возрастных и когнитивных особенностей обучающихся, влияющих на формулировку вопросов.
- 4.4. Основы коммуникативного и деятельностного подхода в обучении языкам.

Макроумение формулировать ВПП является комплексным профессионально-коммуникативным умением, включающим в себя взаимосвязанный набор знаний, микроумений и навыков, относящихся как к области лингвистики, так и к методике обучения иностранным языкам. В его структуре можно выделить три ключевых компонента:

1) **Лингвистический компонент:** знания языковой системы (грамматики, лексики, синтаксиса), а также способность анализировать языковой материал, выделять ключевые смысловые элементы и выбирать доступные языковые средства для формулировки вопросов.

2) **Коммуникативный компонент:** знания об особенностях построения ВПП их цели и функции в обучении, умение различать их от других видов вопросов, адаптировать под уровень обучающихся и учитывать педагогическую целесообразность.

3) **Методический компонент:** применение навыков в реальной педагогической деятельности: умение задавать целенаправленные ВПП, использовать различные формы вопросов (закрытые, альтернативные), интерпретировать ответы обучающихся, переформулировать вопросы и задавать вопросы в соответствии с их интересами.

Наконец, в рамках медиативной деятельности в процессе педагогического общения выделено макроумение управления педагогическим общением в процессе медиации (см. Табл. 7).

**Спецификация макроумения управления педагогическим общением в
процессе медиации**

Медиативная деятельность в процессе педагогического общения
Макроумение: управление педагогическим общением в процессе медиации
<i>Базовый уровень (B2)</i>
Микроумения
5.1. Управлять групповой динамикой взаимодействия. 5.2. Создавать позитивную атмосферу, располагающую к взаимодействию. 5.3. Сглаживать коммуникативные сбои и распределять внимание обучающихся. 5.4. Обеспечивать поддерживающую и своевременную обратную связь. 5.5. Управлять темпом объяснения.
Навыки 5.1. Распределять роли и задания между обучающимися. 5.2. Регулировать баланс говорения (TTT/STT). 5.3. Вовлекать пассивных обучающихся и мягко сдерживать излишне активных. 5.4. Разрешать возникающие межличностные конфликты в учебной ситуации. 5.5. Хвалить за попытки, а не только за правильные ответы. 5.6. Считывать эмоциональное состояние внутри группы. 5.7. Моделировать ситуации успеха для каждого обучающегося. 5.8. Обращаться к каждому обучающемуся по имени. 5.9. Определять причину непонимания (лексика, грамматика, фонетика, социокультурные явления). 5.10. Перестраивать вопрос или инструкцию более простым языком.
Знания 5.1. Стратегии переформулирования вопросов и перифразирования, адаптации метаязыка объяснения. 5.2. Приемы удержания внимания при утомлении или отвлечении внимания. 5.3. Приемы создания психологического комфорта на занятиях. 5.4. Методы организации различных форм организации взаимодействия. 5.5. Виды обратной связи и принципов ее построения.

Представим основные стратегии, сопряженные с целевыми профессионально-коммуникативными умениями (см. Рис. 8).

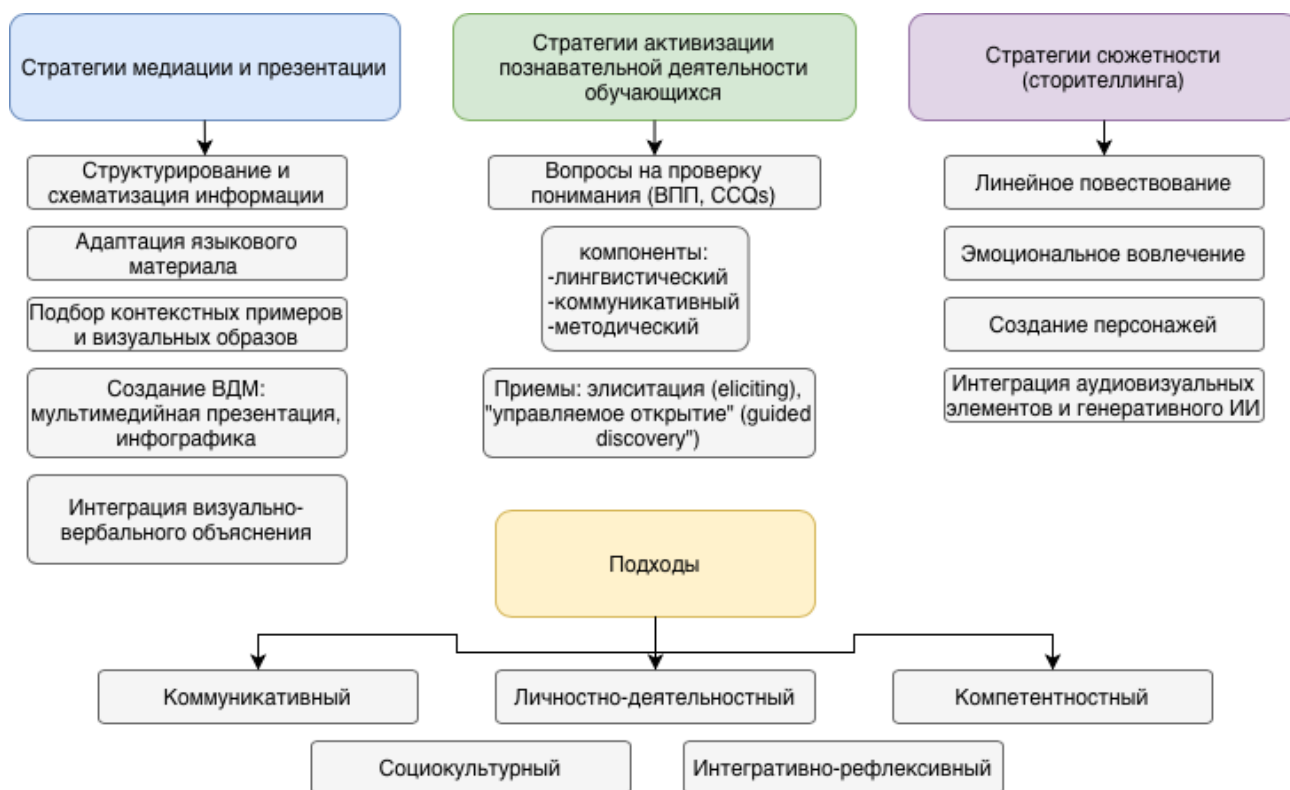


Рис. 8. Профессионально-коммуникативные стратегии в области визуализации как способа осуществления медиации.

Дополнительный блок макроумений «Создание учебной инфографики», а также «Создание ВДМ с элементами сюжетности и инструментов ИИ» не является объектом экспериментального обучения, однако составляет часть курса, и представлен в прил. 7.

Таким образом, в рамках стратегий медиации и презентации в процессе медиативной деятельности при работе с учебными текстами и объяснении концепций выделено 57 микроумений базового уровня, 57 микроумений продвинутого уровня, 35 навыков и 31 единица знаний. В рамках стратегий активизации познавательной деятельности, обучающихся в процессе медиативной деятельности по объяснению концепций и в процессе педагогического общения выделено 15 микроумений, которые являются универсальными для базового и продвинутого уровней, а также 13 навыков и 9 единиц знаний. Наконец, дополнительный блок стратегий сюжетности (сторителлинга) включает 6 микроумений базового уровня, 7 микроумений продвинутого уровня, 3 группы навыков и 10 единиц знаний.

2.5. Модель обучения будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации

В данном параграфе будет спроектирована модель обучения визуализации как способу осуществления медиации.

Модель определяется как «упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве средства оперирования (в том числе и обучения)» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2018, с. 174). В настоящем исследовании образ системы обучения представляет собой структуру взаимосвязанных элементов. Представляется, что данная система является логичной для описания процессов обучения студентов лингводидактических профилей и обеспечивает возможность более четкого структурирования разрабатываемой методики.

Существует общепризнанная классификация моделей, в рамках которой выделяют «материальные (предметные) модели, реально воспроизводящие характеристики объекта и идеальные модели, мысленные образы объектов и отношений между ними» (там же). В настоящем исследовании речь идет об идеальной модели, поскольку мы проектируем некий мысленно представленный образец обучения, который может быть визуализирован в виде схемы.

Для структурирования модели мы обратились к современным исследованиям профессионально-ориентированного обучения Ю.А. Гущиной (2023), С.С. Мурунова (2025), В.Р. Осколковой (2016), А.С. Журиной (2019), Т.В. Тимохиной (2015), Н.П. Машкиной (2023). Были учтены все преимущества и недостатки представленных моделей. Это позволило системно организовать содержание, методы и этапы обучения. Были учтены особенности процесса моделирования в данных исследованиях и выделены шесть основополагающих компонентов: **целевой, методологический, содержательный, процессуальный, критериально-диагностический и оценочно-результативный.**

Целевой блок является ядром проектируемой модели и заключается в достижении цели: развитии профессионально-коммуникативной компетенции студентов, будущих учителей иностранного языка в области медиации. Задачи соотносятся с заявленной целью и сформулированы в соответствии с ОС МГУ.

Методологический блок включает совокупность подходов, на которых основана модель: компетентностный, коммуникативный, личностно-деятельностный, интегративно-рефлексивный и социокультурный, а также принципов: индивидуализации, дифференциации, наглядности, последовательности, педагогической целесообразности, межуровневой интеграции содержания обучения и модульной структуры построения учебного процесса.

Содержательный блок базируется на модульной структуре построения курса. Создание модульной структуры курса представляется нам оптимальной, поскольку согласно Е. Н. Солововой модульная архитектура курса обеспечивает значительное расширение учебной автономии обучающихся. Такая организация курса способствует реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения, предоставляя каждому обучающемуся возможность выстраивать собственную образовательную траекторию в соответствии с личными познавательными потребностями, уровнем подготовки и темпом усвоения материала. Модульная система позволяет не только четко структурировать содержание дисциплины, но и акцентировать внимание на формировании ключевых компетенций, ориентированных на самостоятельную познавательную деятельность, развитие критического мышления, самообучение и саморазвитие (Соловова Е.Н., 2008).

В отличие от традиционной темы, модуль представляет собой укрупненную единицу учебного содержания и образовательного процесса, обладающую внутренней логической завершенностью. Декомпозиция курса на модули должна быть согласована с общей целью его изучения и отражать

логическую структуру предметной области, обеспечивая последовательность, целостность и системность в усвоении материала.

Процессуальный блок включает то, как именно будет осуществляться обучение. Согласно модели в настоящем исследовании, обучение может осуществляться поэтапно и включать следующие стадии: мотивационно-ориентировочный, информационно-обучающий, практико-преобразующий, рефлексивно-оценочный и презентационно-обобщающий. На каждом из этапов представлены проблемные профессионально-ориентированные задания, например создание визуализированного дидактического материала, преобразование или адаптация, использование стратегий медиации и презентации, активизации познавательной деятельности и сюжетности (сторителлинга) для последующего представления в виде готового продукта и проведения коммуникативно-ориентированного фрагмента урока. Формы работы: индивидуальная, парная, групповая, коллективная.

В осмыслении критериально-диагностического блока мы вслед за Ю.А. Гущиной выделяем когнитивный, операционный и когнитивно-ценностный компоненты, которые составляют инвариантное ядро профессионально-коммуникативных медиативных умений.

Когнитивный компонент предполагает уровень усвоения знаний о видах медиативной деятельности, подходах и методах объяснения языкового материала, способах семантизации, формулирования ВПП, визуализации языкового материала, возможностях цифровых инструментов для создания ВДМ.

Операционный компонент предполагает уровень сформированности медиативных умений в профессиональной деятельности, а также использование сопряженных с ними стратегий медиации и презентации, активизации познавательной деятельности и сюжетности (сторителлинга) при решении профессионально-коммуникативных задач в классе.

Мотивационно-ценностный компонент реализуется в стремлении к методическому творчеству как возможности реализации всех трех видов медиативной деятельности, осознании важности визуализации как способа осуществления медиации, готовности к саморазвитию, использованию современных цифровых технологий, в том числе на базе ИИ, а также рефлексии собственного педагогического опыта.

Наконец, оценочно-результативный блок включает методы оценивания сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений. В ходе модульного обучения студенты будут выполнять профессионально-ориентированные задания и проекты, оценивать друг друга по заранее сформированным критериям, а также получать обратную связь от преподавателя в результате представления проекта по окончании каждого модуля. В результате обучения мы выделили градацию уровней сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений: низкий, средний и высокий уровни. Дескрипторы профессионально-коммуникативных умений с поуровневой градацией представлены в прил. 8.

Приведем модель обучения визуализации как способу осуществления медиации в наглядном виде (см. Рис. 9).



Рис.9. Модель обучения визуализации как способу осуществления медиации

Выводы по главе 2

1. Во второй главе систематизированы основные модели профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка в отечественной и зарубежной науке. Установлено, что в настоящее время отсутствует единая универсальная модель ПКК, а также валидный инструментарий оценивания сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений.

2. Проведенный во второй главе анализ нормативно-правовых документов позволил выявить лакуну между потребностями образовательной практики и нормативным закреплением целевых профессионально-коммуникативных умений. В отечественной нормативно-правовой базе в сфере языкового образования (ФГОС 3++, Профстандарт) данные умения представлены в смежных компетенциях (ИКТ, педагогических, лингвистических) имплицитно и опосредованно. Анализ ОС МГУ (направление интегрированной подготовки «Лингвистика», ФГОС ВО 3++ (направление подготовки «Лингвистика», уровни бакалавриата и магистратуры) и ФГОС ВО 3++ (направление подготовки «Педагогическое образование», уровни бакалавриата и магистратуры) выявил отсутствие прямого указания на необходимость обучать студентов лингводидактических профилей осуществлять медиативные виды деятельности. Тем не менее, мы можем выделить компетенции, которые необходимы в профессиональной деятельности учителей иностранных языков, и которые опосредованно формируются при обучении студентов визуализации как способу осуществления медиации. Рассмотрев трудовые функции учителей иностранных языков, описанные в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», мы определили некоторые трудовые действия, для осуществления которых требуется сформировать

профессионально-коммуникативные медиативные умения, в т.ч. для визуализации языкового материала.

3. Учебно-методические материалы по языку для специальных целей его преподавания акцентируют внимание на вербальном объяснении, формулировке вопросов для проверки понимания языкового материала (ВПП), а также предлагают рекомендации по использованию визуальных средств, от простых изображений до мультимедийных презентаций. Тем не менее, чаще всего практические задания, направленные на развитие этих умений, отсутствуют, что затрудняет их систематическую отработку в учебном процессе. Обобщение позволило выделить форматы заданий, способствующих развитию профессионально-коммуникативных медиативных умений, включая: использование временных осей для объяснения грамматики, формулирование ВПП, задания на интерпретацию аудиторных фрагментов с визуальной поддержкой; структурирование слайдов и доски; мини-презентации с элементами сторителлинга.

4. Доминирование фронтального формата, отсутствие адаптации в объяснении, чрезмерное использование родного языка, перегруженность визуальных материалов и ограниченное вовлечение обучающихся указывают на недостаточную сформированность медиативных умений в 46% случаев у студентов лингводидактических профилей и учителей английского языка на основе анализа 90 транскриптов коммуникативно-ориентированных фрагментов занятий по английскому языку.

5. Спроектирована таксономия стратегий медиации и презентации, а также стратегий активизации познавательной деятельности обучающихся и стратегий сюжетности, включающие ключевые макроумения на базовом и продвинутом уровне.

6. Модель обучения визуализации как способу осуществления медиации будущих учителей иностранного языка включает: целевой, методологический, содержательный, процессуальный, критериально-

диагностический и оценочно-результативный компоненты. В ее основе лежат компетентностный, коммуникативный, личностно-деятельностный, социокультурный и интегративно-рефлексивный подходы, реализуемые в системе принципов индивидуализации, дифференциации, наглядности, последовательности, педагогической целесообразности, межуровневой интеграции содержания обучения и модульной структуры построения учебного курса.

7. С учетом всего вышеизложенного, в дальнейшем будет спроектирована методика обучения, направленная на формирование и развитие профессионально-коммуникативных медиативных умений в области визуализации у студентов лингводидактических профилей подготовки, будущих учителей иностранного языка, на базовом и продвинутом уровнях. В основе данной методики будет обеспечена интеграция обучения использованию визуальных средств и опор (иллюстраций, инфографики, схем, мультимедийных презентаций), стратегий медиации (объяснения языкового материала: семантизации лексических единиц, грамматических правил), а также приемов, таких как вопросы на проверку понимания языкового материала (ВПП), с ориентацией на продуктивное взаимодействие и обеспечение понимания обучающимися. Разработанная методика станет основой для экспериментального обучения, предполагающего апробацию системы заданий, направленных на развитие данных умений в формате мастер-класса.

Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по проверке эффективности комплекса заданий для обучения визуализации как способу осуществления медиации

В данной главе будут изложены ход и результаты опытнo-экспериментального исследования, в ходе которого проверялась эффективность разработанного комплекса заданий, направленных на развитие целевых умений в области визуализации как способа осуществления медиации. В рамках работы использовались такие методы исследования, как экспериментальное обучение в рамках методического эксперимента, анкетный опрос и тестирование.

Методологическая основа проведения педагогического эксперимента была выстроена с опорой на рекомендации, изложенные в учебном пособии В.А. Сластенина «Педагогика». Дополнительную методологическую поддержку обеспечили положения монографии Н.Д. Гальсковой и З.Н. Никитенко «Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске», в частности, глава, посвященная эмпирическим и теоретическим методам исследования. Поскольку основополагающим методом настоящего исследования является экспериментальное обучение, мы ориентировались также и на идеи Е.И. Пассова, который теоретически обосновал данный метод во втором томе фундаментального труда «Методология методики» (2011). При организации и анализе результатов эксперимента были использованы подходы, представленные в работе Д.А. Новикова «Статистические методы в педагогических исследованиях». Кроме того, мы изучили диссертационные исследования, близкие по нашей тематике (Т.А.Ершовой, Ю.И. Гущиной, М.В. Пенкиной, К.В. Чикризовой, В.С. Браташ, С.В. Арановой и др.), а также методологию эксперимента по проектированию визуализации в статье Н.В. Изотовой (2021 г.) и использовали экспериментальные методики и процедуры, разработанные и апробированные в данных исследованиях.

Общая продолжительность экспериментального исследования составила 4 года (апрель 2022 г. - май 2025 г.). Исследование осуществлялось в несколько этапов и включало в себя:

1. **Организационный этап**, в ходе которого разрабатывалась рабочая программа дисциплины и комплекс заданий для обучения студентов визуализации как способу осуществления медиации;

2. **Экспериментальный этап**, цель которого заключалась в апробации разработанных заданий в условиях учебного процесса и подготовки к проверочной серии 15-минутных отрывков занятий (*micro-teaching sessions*);

3. **Аналитический этап**, в ходе которого велась обработка полученных в рамках апробации результатов, их количественный и качественный анализ, интерпретация, а также формулирование выводов и практических рекомендаций для внедрения будущего курса или его элементов в программы подготовки будущих учителей/ преподавателей иностранных языков, а также для оценивания сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений.

3.1. Организационный этап экспериментального обучения

На данном этапе велась работа по созданию рабочей программы дисциплины, направленной на развитие профессионально-коммуникативных медиативных умений у студентов лингводидактических профилей подготовки, а также комплекса коммуникативных заданий как средства формирования и развития данных умений. Также была разработана гипотеза экспериментального исследования, которая проверялась на последующих его этапах.

Разработана рабочая программа дисциплины под названием «Визуализация для будущих учителей английского языка (уровни B2-C1)». Основной целью модуля является совершенствование профессионально-

коммуникативной компетенции будущих учителей / преподавателей иностранного языка в области визуализации как способа осуществления медиации, а также формирование и развитие устных и письменных речевых умений на уровнях B2-C1; развитие у обучающихся стратегий подбора визуальных образов, трансформации целевого содержания обучения (в форме инфографики, схемы, мультимедийной презентации) и его представления.

Дисциплина ориентирована на студентов III курса бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика», либо «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») (базовый модуль). Продвинутый модуль может быть использован в группах студентов магистратуры I курса, обучающихся по направлениям «Лингвистика», либо «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»). Что касается входных требований, минимальным уровнем владения английским языком является уровень B2.

Помимо этого, была создана динамическая или веб-программа на английском языке, которая была представлена на платформе Google Sites². Разработанный курс соответствует основным требованиям, предъявляемым к динамической веб-программе, которые описаны в работе С.В. Титовой. В частности, курс обладает четко структурированной архитектурой и спроектирован с учетом принципов, ориентированных на интерактивность и функциональность цифрового образовательного ресурса. В нем представлены ключевые модули веб-программы и реализованы критерии оценивания, основанные на актуальных подходах к онлайн-обучению. С.В. Титова указывает на то, что «наполненность» веб-программы определяется наличием ряда функциональных модулей, обеспечивающих целостность и многоплановость цифрового образовательного ресурса. К числу таких модулей относятся: содержательный, оценочный, метаинформационный, коммуникативный, демонстрационный, а также модуль, содержащий личную информацию

² Сайт доступен по ссылке: <https://sites.google.com/view/presentation-skills-teaching/main-page>

пользователя. Разработанная нами веб-программа полностью соответствует данной структуре (Титова С.В., 2018).

Предполагается, что курс будет разделен на 6 модулей. Каждый из модулей ориентирован на формирование знаний, навыков, развитие умений и стратегий. С полной рабочей программой дисциплины и модулей можно ознакомиться по ссылке: https://disk.360.yandex.ru/i/5rTK-MKQa_xJTQ

В рамках экспериментального обучения проведена апробация комплекса профессионально-ориентированных заданий, разработанных на основе содержания модулей. Комплекс профессионально-ориентированных заданий, включает:

- а) совместный анализ визуального содержания учебных пособий;
- б) мозговой штурм, направленный на оптимизацию визуального пространства доски или слайда, адаптацию целевого содержания обучения к возрастным и уровневым потребностям обучающихся (исправление «неудачных» слайдов), подбор образов к лексико-грамматическим концепциям (Holst, Miro, Kandinsky 2.2, GigaChat, Qwen3.8-Max, Dream AI);
- в) проект по созданию визуализированного дидактического материала (мультимедийная презентация, инфографика) при помощи цифровых инструментов схематизации и транскодирования текстовой информации в визуальную, генерации визуальных опор (Napkin AI, Kimi Slides, Qwen3.8-Max; Gamma; MS PowerPoint, Google Slides, Prezi, Яндекс Презентации, AhaSlides; Mindmeister; Coggle);
- г) цифровой рассказ (сторителлинг), обеспечивающий разработку единой сюжетной линии и сквозных персонажей для медиации языкового материала (Нейрохолст; Qwen3.8-Max; Leonardo AI);
- д) дискуссию, задачей которой является создание структурно-логических схем и системы вопросов на проверку понимания языкового материала и обсуждение их эффективности;

е) апробацию готовых дидактических материалов в условиях, приближенных к реальному педагогическому взаимодействию.

Примеры профессионально-ориентированных заданий представлены в таблицах 8, 9 и 10.

Таблица 8

Пример профессионально-ориентированного задания «Мозговой штурм»

Задание	«Мозговой штурм» (смешанный формат)
Цель задания:	1) Развитие профессионально-коммуникативной компетенции; 2) Формирование и развитие умений медиации текстов: адаптировать грамматический материал к возрастным и уровневым потребностям обучающихся, структурировать визуальное пространство интерактивной доски, транскодировать текст, подбирать визуальные образы и схемы (fishbone, timeline); 3) Формирование и развитие умений медиации концепций: формулировать вопросы на проверку понимания, использовать эвристическую технологию и стратегию «замечания» (noticing).
Уровень ИК-компетенции	Предметно-педагогический (умение использовать интерактивную онлайн доску Holst / Miro).
Используемые цифровые инструменты	Holst / Miro (любая из доступных интерактивных онлайн досок); Mindmeister / Coggle (для создания ментальной карты).
Технические условия	Компьютер или мобильное устройство, доступ к сети Интернет.
Формулировка задания	Your group has been assigned a grammar rule (e.g., Present Perfect vs. Past Simple). Your task is to: 1) Analyze the rule and break it down into key components (form, meaning, use, markers); 2) Design TWO visual representations of this rule: one for young learners (age 10-12), one for older learners (age 15-17). 3) Use the Holst / Miro board to present visualizations. 4) You must include at least one of these: - a timeline / fishbone / mental map showing the relationship between actions; - key examples with noticing prompts (highlighted forms, colours, arrows); - images, comics or memes (AI-generated images are possible to use); - 5 CCQs to check understanding. 5) Be prepared to present your visualizations in class and explain why you chose specific visual formats for each age group.
Этапы реализации задания	1) Преподаватель распределяет грамматические темы между парами либо группами (2-3 человека), студенты анализируют правило, выделяют форму, значение, случаи употребления, маркеры. 2) Студенты переходят на интерактивную доску URL: https://app.holst.so/invite/c35e0fe4-6121-43ef-8982-03c766ec4b30 и создают две визуальных модели для разных возрастных групп. При

	необходимости используют сервисы создания схем и ментальных карт Mindmeister / Coggle, либо ИИ-генерацию изображений. 3) Группы представляют свои визуализации и объясняют выбор форматов. Остальные группы оценивают понятность схем и корректность вопросов на понимание. Преподаватель организует обсуждение и взаимооценивание.
Организация работы	Парная, групповая
Время выполнения	30 минут

Следующее задание направлено на развитие умений в области медиации концепций (семантизации лексических единиц) при помощи инструментов генеративного ИИ.

Таблица 9

Пример профессионально-ориентированного задания «Мозговой штурм: поиск и подбор визуальных образов»

Задание	«Мозговой штурм: поиск и подбор визуальных образов для семантизации лексических единиц»
Цель задания:	1) Развитие профессионально-коммуникативной компетенции. 2) Формирование и развитие умений медиации текстов: визуализировать лексическое описание в визуальные образы, структурировать визуальное пространство на интерактивной доске. 3) Формирование и развитие умений медиации концепций: передавать значение лексических единиц через визуальные образы.
Уровень ИК-компетенции	Предметно-педагогический: умения формулировать промпт для создания и адаптации образной визуализации.
Используемые цифровые инструменты	Holst / Miro (интерактивная онлайн-доска для совместной работы и структурирования визуального пространства); Kandinsky 2.2 / GigaChat / Qwen3.8-Max / Dream AI (генерация изображений по текстовому описанию); дополнительные сервисы по выбору студентов (Шедеврум, FusionBrain, Leonardo AI).
Технические условия	Компьютер или ноутбук, доступ к сети Интернет, доступ к интерактивной доске Holst / Miro, доступ к генеративным нейросетям.
Формулировка задания	"Your group has been assigned a set of lexical items describing a house or its interior (e.g., antique, exclusive, ornaments, blinds, clutter, bookshelves, stacks of books and magazines, fitted, neatly arranged, spotless, pot, shady, spacious, concrete, cramped, etc.). Your task is to: 1) Analyze the target vocabulary and break it down into semantic groups (e.g., size, order/disorder, style, materials, atmosphere). 2) Choose ONE of the following scenarios:

	• Scenario A — "Guess the House": Create a visual representation of a room or house using the target vocabulary. Your classmates must guess what kind of house it is and describe it using the same lexical items. • Scenario B — "My Dream House": Create a visual representation of your dream house using the target vocabulary. Present it and explain your choices. • Scenario C — "Design Your Own Task": Invent your own task based on the target vocabulary and visualize it. 3) Use AI tools (Kandinsky 2.2, GigaChat, Qwen3.8-Max, Dream AI) to generate at least 3–4 images that illustrate the meaning of the lexical items. Write prompts in English. 4) Arrange your visualizations on Holst / Miro. 6) The others are going to guess target language used in your visualizations.
Этапы реализации задания	1) Преподаватель распределяет лексические наборы между группами (3–4 человека). Студенты анализируют целевую лексику, выделяют семантические группы. 2) Группы выбирают один из трех сценариев задания («Guess the House», «My Dream House», «Design Your Own Task») и обсуждают, какие визуальные образы лучше передадут значение каждой лексической единицы. 3) Студенты формулируют промпты на английском языке для генерации изображений в Kandinsky 2.2 / GigaChat / Qwen3.8-Max / Dream AI. Генерируют 3–4 изображения, отбирают наиболее удачные. 4) Преподаватель организует обсуждение и взаимооценивание.
Организация работы	Парная, групповая
Время выполнения	10-15 минут

Следующее задание нацелено на продвинутый уровень подготовки, поскольку интегрирует стратегию сюжетности (сторителлинга) при создании визуализации и аудиовизуализации в формате цифрового рассказа.

Таблица 10

Пример профессионально-ориентированного задания «Цифровой рассказ»

Задание	««Цифровой рассказ: создание учебного видео с артефактами» (смешанный формат, продвинутый уровень)»
Цель задания:	1) Развитие профессионально-коммуникативной компетенции. 2) Формирование и развитие умений медиации текстов: транскодировать сценарий в раскадровку, структурировать визуальное пространство, подбирать референсы и артефакты для сюжета. 3) Формирование и развитие умений медиации концепций: передавать языковой материал через сюжетную линию, использовать

	стратегию сюжетности (сторителлинг) для объяснения грамматики или лексики. 4) Формирование и развитие умений медиации педагогического общения: презентовать учебное видео, объяснять выбор сцен, персонажей и артефактов, организовывать обратную связь.
Уровень ИК-компетенции	Продвинутый: уверенное владение генеративными нейросетями, сервисами анимации, озвучивания и видеомонтажа.
Используемые цифровые инструменты	Nano Banana / Midjourney (или доступные аналоги: Kandinsky, GigaChat, Шедевр) для генерации коллажа и кадров; Kling для анимации кадров; ElevenLabs для озвучивания; функция Popcorn (или аналогичная функция стабилизации стиля) для единообразия персонажей и кадров; CapCut / Clipchamp для монтажа.
Технические условия	Компьютер или ноутбук, доступ к сети Интернет, микрофон, доступ к генеративным нейросетям, сервисам анимации, озвучивания и видеомонтажа.
Формулировка задания	Your group has been assigned a language topic (e.g., modal verbs, conditionals, idiomatic expressions). Your task is to create a short educational video using storytelling and AI-generated visuals with real-world artifacts. Follow these steps: 1) Write a script for a 1–2 minute video. Decide what happens first, what happens next, and how the language topic is integrated into the story. 2) Break the script into scenes. Count the number of scenes. The number of frames must equal the number of scenes. 3) Collect reference images (real photos) that contain the artifacts you need for each scene. 4) Go to Nano Banana or Midjourney (or accessible analogs). Upload your reference images and write a prompt in English: “Create a collage of [N] frames where in frame 1 [character] stands [action] from photo 1, in frame 2 [object] lies [position] from photo 5, etc.” The number of frames must equal the number of scenes. 5) Upload the collage as a reference and write: “Extract frame 1 from the collage.” Repeat for each frame. Save each extracted frame. 6) Animate each frame using Kling. 7) Create the voiceover in ElevenLabs. Choose a voice and record the audio for each scene. 8) Run the video through the Popcorn function so that the characters do not change their structure, and a unified style of frames is maintained. 9) Review the resulting frames. Decide whether it is just a set of frames or whether there is dynamics in their sequence. Is the chain of events clear? Are there gaps? Fill the gaps if necessary. 10) Edit the video in CapCut or Clipchamp: combine the audio and video, adjust the timing of each frame in accordance with the voiceover, and ensure that the sequence of scenes matches the audio. 11) Be prepared to present your video in class and explain why you chose specific scenes, artifacts, and visual formats for your target audience.
Этапы реализации задания	1) Преподаватель распределяет языковые темы между группами (3–4 человека). Студенты пишут сценарий учебного видео, определяют последовательность событий, количество сцен и необходимые артефакты.

	2) Студенты собирают референсы — реальные изображения, в которых встречаются нужные артефакты. Загружают их в Nano Banana / Midjourney (или аналоги). 3) Студенты пишут промпт на английском языке для создания коллажа: количество кадров = количество сцен; в каждом кадре указывают персонажа, действие и артефакт из соответствующего фото (например, «frame 1: character from photo 1 stands near...», «frame 2: object from photo 5 lies on...»). 4) Студенты загружают коллаж как референс и поочерёдно вычленивают каждый кадр: «Extract frame 1 from the collage», «Extract frame 2...» и т.д. 5) Каждый кадр анимируют в Kling. Затем озвучивают сцены в ElevenLabs: выбирают голос, записывают аудио, соотносят его с кадрами. 6) Видео прогоняют через функцию Porcupine, чтобы персонажи не меняли свою структуру и сохранялся единый стиль кадров. 7) Группы просматривают получившиеся кадры, проверяют, есть ли динамика в последовательности, понятна ли лента событий, нет ли пробелов. При необходимости дополняют недостающие сцены или переходы. 8) Студенты монтируют видео в CapCut или Clipchamp: соединяют аудио и видео, подгоняют кадры по времени и в соответствии со звуком, выстраивают последовательность сцен в соответствии с озвучкой. 9) Группы представляют учебное видео, объясняют выбор сюжета, артефактов и визуальных решений. Остальные группы оценивают понятность сюжета, корректность объяснения языкового материала и качество озвучивания и монтажа. Преподаватель организует обсуждение и взаимооценивание.
Организация работы	Парная, групповая
Время выполнения	120 минут (с возможностью доработки во внеаудиторное время)

В 2022 году участники экспериментального обучения выполняли тренировочные задания на платформах Padlet и Google Slides, участвовали в опросе на платформе Mentimeter и в устных дискуссиях. Учитывая ограничения доступа к ряду зарубежных цифровых платформ на территории Российской Федерации, в 2025 году была проведена адаптация и частичная замена используемых инструментов на отечественные аналоги, сохраняющие функциональные возможности для организации учебного взаимодействия и визуального сопровождения заданий. Так, например, одно из заданий, реализованное на платформе Padlet, было переформатировано для интеграции в российские онлайн-среды с аналогичными функциями (например, Holst).

Задание предполагало поиск парных изображений, иллюстрирующих устойчивые культурные и социальные стереотипы (национальные, гендерные и пр.) и их размещение с последующим устным комментарием на английском языке (подобные визуальные стимулы, как отмечает В.В. Сафонова, могут формировать и закреплять у обучающихся стереотипизированные и упрощенные представления о национально-культурной картине мира, искажающие межкультурное восприятие и препятствующие развитию критического мышления в иноязычной среде (Сафонова В.В., 2012).

Еще одним проблемно-ориентированным заданием стало редактирование дидактически неудачных слайдов MS PowerPoint с опорой на рассмотренные ранее принципы визуализации учебного материала. Каждому участнику предлагался один слайд с избыточной или неструктурированной информацией, который следовало трансформировать, применяя такие приемы, как оптимизация визуальных компонентов, сокращение текста, изменение иерархии информации, дробление слайда на более компактные и логически завершенные блоки. Работа выполнялась на платформах Google Slides, AhaSlides, Яндекс Презентации, что обеспечивало возможность отслеживания всех изменений в режиме реального времени и создавало условия для продуктивного взаимодействия между участниками и преподавателем. Полученные результаты анализировались в формате групповой дискуссии, направленной на совместное выявление удачных решений и типичных ошибок.

В качестве итогового самостоятельного задания участникам было предложено создать учебную презентацию, которую впоследствии они использовали во время проведения фрагмента урока. Тематика и формат презентации определялись самими участниками, однако предполагалось, что она должна включать элементы введения лексико-грамматического материала. Презентация должна была содержать от 5 до 10 слайдов, включать теоретический компонент, раскрывающий ключевые языковые явления, а также интерактивные задания. Особое внимание уделялось методическим аспектам

визуализации, логике подачи информации и ее структурированию с учетом когнитивных особенностей обучающихся. Готовые презентации оценивались по заранее разработанным критериям. Полученные результаты были сопоставлены с результатами предварительного этапа — мультимедийных презентаций на свободную тему, выполненных до мастер-класса. В дальнейшем содержание **мастер-класса (далее –МК)** было дополнено и расширено за счет включения комплекса заданий, направленных на развитие умений, лежащих в основе всех трех видов медиативной деятельности, а также использования технологий искусственного интеллекта.

В 2025 году в структуру МК были включены задания, направленные на создание временных осей, визуальных схем и кластеров, способствующих развитию умений смысловой структуризации языкового материала. Участникам предлагалось продумать наглядное сопровождение грамматических правил и примеров, а также сформулировать ВПП для различных групп обучающихся. В рамках данных заданий были интегрированы примеры из учебного пособия G. Workman *"Concept Questions and Timelines"*, в котором представлены модели визуализации грамматических явлений (см. примеры выполнения заданий в прил. 9).

Задание на адаптацию слайдов было также модифицировано: участникам предлагалось адаптировать слайды (либо визуализацию на интерактивной доске Holst), содержащие объяснение грамматического материала, в соответствии с конкретным уровнем языковой подготовки (A1, A2, B1, B2) и возрастными характеристиками целевой группы обучающихся. Обучающимся необходимо было критически оценить предложенный исходный слайд (например, перегруженный теорией, неадаптированный по уровню восприятия, с отсутствием примеров), а затем трансформировать его в соответствии с принципами методической целесообразности, адаптации языка и когнитивной доступности. В целом, обучающиеся отметили, что выполнение данного задания вызвало у них особый интерес, поскольку ранее они не сталкивались с

необходимостью самостоятельной трансформации грамматических правил, представленных в учебнике, в формат, адаптированный для объяснения обучающимся. Данная работа позволила им интегрировать различные умения, сформированные в ходе МК: в частности, использовать схемы типа *fishbone*, таймлайны, а также добавлять элементы визуального креатива (мемы, комиксы) для повышения запоминаемости материала. Кроме того, участники активно разрабатывали собственные примеры, метафоры и даже мини-сценарии устного объяснения языковых явлений. По их отзывам, задание не только способствовало развитию креативности и методической гибкости, но и позволило по-новому осмыслить процесс объяснения языкового материала как процесс методического творчества учителя.

Еще одним направлением обновления курса стало внедрение заданий с использованием инструментов искусственного интеллекта, в частности отечественных генеративных нейросетей, таких как *Kandinsky*, *Gigachat*. Данный компонент позволил участникам МК создавать уникальные, контекстуально релевантные изображения, способствуя повышению когнитивной и эмоциональной вовлеченности обучающихся. В рамках одного из заданий участникам предлагалось визуализировать тему «*My dream house*», сформулировав соответствующий текстовый запрос (*prompt*), после чего студенты угадывали промпты друг друга. Это задание дополнялось устным обсуждением изображений и поиска заданий, способствующих развитию устно-речевых умений при помощи ИИ-визуализации. Кроме того, обучающимся предлагалось разработать собственное задание с использованием генеративного ИИ, направленное на развитие устно-речевых умений.

Критерии оценивания итогового самостоятельного задания в 2025 г. были пересмотрены и дополнены: к техническим аспектам оформления презентаций добавлены параметры педагогической целесообразности визуальных решений, включая соответствие уровню владения иностранным языком и возрастным характеристикам целевой аудитории. Обучающиеся получили дополнительные

материалы для самостоятельного изучения и чеклисты для подготовки учебной мультимедийной презентации (см. Прил. 9).

Таким образом, разработан комплекс заданий для обучения визуализации как способа осуществления медиации. Была также выдвинута гипотеза экспериментального исследования, которую мы сформулировали следующим образом: обучение студентов бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование» будет более эффективным, если в рамках развития профессионально-коммуникативной компетенции у студентов будут формироваться и развиваться профессионально-коммуникативные медиативные умения: проектировать визуализированные дидактические материалы (мультимедийные презентации) и вводить языковой материал в группах обучающихся различных возрастов и уровней владения языком, а также задавать вопросы на проверку понимания языкового материала.

3.2. Этап реализации экспериментального обучения

В общей сложности в экспериментальном обучении приняло участие **64 студента.**

В 2022 г. в экспериментальном обучении приняло участие 19 студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика» на факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова: 13 студентов III курса бакалавриата направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» и 6 студентов I курса магистратуры направления 45.04.02 «Лингвистика».

В марте-апреле 2025 г. в экспериментальном обучении приняло участие 45 студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика» на факультете иностранных языков и

регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, МГИМО (У) МИД России, БГУ имени И.Г. Петровского (г. Брянск) и ТГПИ имени А.П. Чехова (г. Таганрог): 30 студентов III курса бакалавриата направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» и 15 студентов I курса магистратуры направления 45.04.02 «Лингвистика».

Для сравнения нескольких показателей было принято решение использовать **параметрический тест: *t*-критерий для связанных выборок** и **непараметрический тест: критерий Вилкоксона**. К неварьируемым условиям экспериментального обучения относятся:

- программа обучения (во всех группах используется учебное пособие «*English for Teachers of English*» (А. Korenev, Y. Gushchina, Т. Ershova), 2024 г., а учебным планом предусмотрено проведение отрывков коммуникативно-ориентированных занятий;
- комплекс заданий, представленный на платформах Холст, Яндекс Презентации и AhaSlides;
- формат предварительного анкетирования;
- набор материалов для самостоятельного изучения;
- формат проведения экспериментального обучения: мастер-класс (общая продолжительность одной сессии — 2 ак.ч.);
- сходный по направлению подготовки участники эксперимента — студенты лингводидактических профилей подготовки.

К варьируемым условиям эксперимента можно отнести:

- формат обучения – очный формат обучения был реализован на базе МГУ имени М.В. Ломоносова и МГИМО(У) МИД России, а в БГУ имени И.Г. Петровского и ТГПИ имени А.П. Чехова – с применением дистанционных технологий; количество времени на проведение экспериментального обучения: в МГУ имени М.В. Ломоносова и МГИМО(У) МИД России было проведено по одной сессии МК (2 ак.ч.), а в БГУ имени И.Г. Петровского и ТГПИ имени А.П. Чехова — по две сессии МК (4 ак.ч.);

- год обучения: 43 студента III и IV курса бакалавриата направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» и 21 студент I курса магистратуры направления 45.04.02 «Лингвистика». В БГУ имени И.Г. Петровского и ТГПИ имени А.П. Чехова студенты обучаются на IV курсе бакалавриата, однако ввиду пятилетнего срока обучения их учебный план совпадает с программой обучения, реализуемой в МГУ имени М.В. Ломоносова на III курсе, поэтому мы рассматриваем их в совокупности с группой III курса ФИЯР МГУ, а не выделяем в отдельную группу.

Ввиду ограничений на количество времени проведения МК, а также формата обучения, принято решение о создании различного инструментария оценивания в зависимости от целевого содержания обучения. Так, группы, которые прошли одну сессию в МГУ имени М.В. Ломоносова и МГИМО(У) МИД России, оценивались по транскриптам уроков, в рамках которых анализировалась их речь с точки зрения введения грамматических правил, семантизации лексических единиц и формулирования ВПП. А студенты БГУ имени И.Г. Петровского и ТГПИ имени А.П. Чехова должны были прислать только ответы на вопросы пост-тестирования и свои визуальные материалы, поскольку возможности получить транскрипты их уроков не было.

Для студентов педагогических направлений, проходивших подготовку в дистанционном формате (группы из г. Брянска и г. Таганрога), была реализована расширенная программа, включающая дополнительную обучающую сессию (всего 4 ак.ч. аудиторной работы). В рамках этой сессии проводилась работа с заданиями на цифровых платформах Яндекс Презентации и Холст (интерактивная онлайн-доска). Все материалы и инструменты, использованные в ходе обучения, доступны для ознакомления по ссылкам:

- презентация на интерактивной платформе AhaSlides по визуализации как способу осуществления медиации. URL: <https://presenter.ahaslides.com/share/mgimo-workshop-friday-1748891054771-78fut1secu>

- презентация на интерактивной платформе AhaSlides по медиативным видам деятельности по объяснению концепций и в процессе педагогического общения. URL: <https://presenter.ahaslides.com/share/mgimoworkshop-friday-1749035708018-02slrauzry>

- интерактивная доска Холст с результатами выполнения заданий на адаптацию и визуализацию языкового материала URL: <https://app.holst.so/share/b/ca51ea3d-d5f5-4ff8-ae37-34eecd19375b>

- презентация с результатами выполнения задания на исправление «неудачных слайдов» URL: <https://disk.360.yandex.ru/i/NtC0ON4WVae2TA>

Финальным этапом стало проведение анкетирования, направленного на выявление степени актуальности для обучающихся представленной в рамках МК информации, а также проектирование учебной мультимедийной презентации с учетом обсуждаемых требований и проведение коммуникативно ориентированного 15-минутного фрагмента урока в очном формате (*micro-teaching sessions*). Полученные аудиозаписи уроков были затранскрибированы, а на их основе был проведен анализ используемых студентами методов и подходов к объяснению грамматического материала, семантизации лексических единиц, а также количестве и качестве используемых ВПП.

Таким образом, экспериментальная часть представляла собой вариативную модель обучения, адаптированную к формату взаимодействия и уровню подготовленности участников, и обеспечивала целенаправленную отработку ключевых компонентов профессионально-коммуникативной компетенции.

С целью диагностики исходного уровня сформированности медиативных умений обучающихся, а также для уточнения их потребностей, перед началом МК было проведено предварительное анкетирование. С формулировками вопросов предварительного анкетирования можно ознакомиться по ссылке. URL: <https://forms.yandex.ru/u/67e18ab102848fee3c767831/>

Анкета включала блоки биографической информации (ФИО, образовательная организация, курс, профиль, наличие и продолжительность преподавательского опыта), содержательные вопросы, касающиеся целевых видов медиативной деятельности по шкале Лайкерта и вопросы открытого типа: предложения по способам медиации концепций: лексических пар (напр. *Sensitive vs sensible*), грамматических различий (*Past Simple vs Past Continuous*), а также формулировку ВПП для различения *Past Perfect* и *Past Perfect Continuous*. Участникам было предложено прикрепить один из своих визуальных продуктов (презентация, инфографика и др.). Результаты анкетирования позволили целенаправленно адаптировать содержание МК, актуализировать сложные для участников аспекты. В предварительном анкетировании приняли участие 45 респондентов с различным стажем педагогической деятельности (см. Рис. 10).

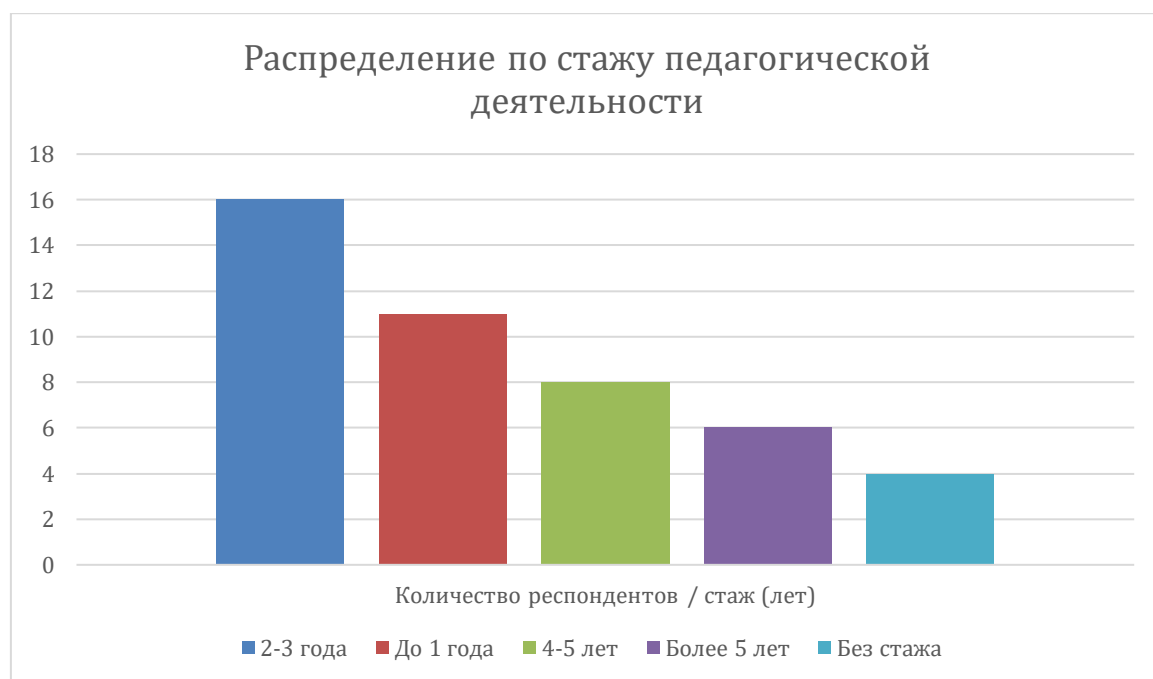


Рис. 10. Распределение по стажу педагогической деятельности респондентов.

В языковом репертуаре подавляющее большинство указало английский язык (33 упоминаний), также были представлены немецкий (3), арабский (1) и итальянский язык (1).

Большинство респондентов работают с подростками (12–17 лет) — 61%, а также со взрослыми (18+ лет) — 54%. Работа с детьми (6–12 лет) представлена в

32% случаев. Примерно четверть преподавателей (27%) имеют опыт работы со смешанными группами, охватывающими несколько возрастных категорий (поскольку многие респонденты работают одновременно с разными группами, сумма превышает 100%). Наиболее часто преподаватели работают со средними уровнями (B1–B2) — 79%, затем следуют **начальные** уровни (A1–A2) — 68%. Значительно реже встречается опыт преподавания на продвинутом уровне (C1–C2) — лишь 12%.

Наиболее часто упоминались презентации (PowerPoint, Google Slides, Canva и др.) — 35 респондентов указали их как универсальное визуальное средство. Лишь трое участников сообщили об использовании собственных визуальных материалов, созданных в том числе с помощью генеративных ИИ-инструментов, что позволяет говорить о пока еще ограниченной интеграции технологий искусственного интеллекта в визуальный инструментарий преподавания. Результаты предварительного анкетирования представлены в табл. 11.

Таблица 11

Результаты предварительного анкетирования

	Полностью согласен/согласна	Скорее согласен/согласна	Скорее не согласен/не согласна	Не согласен/не согласна
Я знаю основные подходы и методы объяснения грамматики и их особенности.	38 %	51 %	11 %	0 %
могу обоснованно выбирать подход и метод введения новой грамматики.	33 %	53 %	9 %	5 %
Я могу назвать 7 способов семантизации лексических единиц.	11 %	38 %	29 %	22 %
Я могу обоснованно выбирать способ введения новой лексики.	33 %	62 %	5 %	0 %

Я знаю разумное количество новых лексических единиц, которые можно ввести в рамках одного занятия.	40 %	60 %	0 %	0 %
Я умею подбирать визуальные образы для иллюстрации целевого языкового материала.	69 %	29 %	0 %	2 %
Я умею создавать иллюстрации с помощью генеративных визуальных нейросетей.	49 %	40 %	9 %	2 %
Я умею структурировать языковой материал на доске.	49 %	40 %	9 %	2 %
Я умею схематизировать языковой материал.	29 %	47 %	24 %	0 %
Я умею обоснованно использовать различные цвета.	57 %	40 %	2 %	1 %
Я умею создавать мультимедийную презентацию в дидактических целях.	53 %	44 %	3 %	0 %
Я владею стратегиями визуализировать языковой материал для обучающихся разного возраста и уровня.	17 %	58 %	25 %	0 %
Я владею стратегиями устно объяснять языковой материал для обучающихся разного возраста и уровня.	27 %	58 %	13 %	2 %

Несмотря на высокий процент респондентов, полностью согласившихся с большинством утверждений, результаты анкетирования указывают на наличие некоторых пробелов. В частности, особого внимания заслуживают такие аспекты, как овладение приемами схематизации языкового материала, владение разнообразными способами семантизации лексических единиц (в том числе знание семи основных способов), а также формирование стратегий объяснения языкового материала в целом.

Далее мы предложили респондентам открытые задания на мозговой штурм в области медиации концепций. Одно из них дано на объяснение различий между лексическими единицами *sensitive* и *sensible* обучающимся уровня В2 (10 класс). Наиболее часто встречавшейся стратегией, упомянутой в 90% ответов, стало использование контрастивных примеров. В частности, было предложено создание слайда (или презентации), включающего изображения двух персонажей: "*She is very sensitive — she cries easily. He is very sensible — he always thinks ahead.*" Практически все респонденты прибегали к семантическому противопоставлению и указывали на наличие так называемых «ложных друзей переводчика».

В ходе анализа методических предпочтений по объяснению различий между *Past Simple* и *Past Continuous* выявлено, что 35% респондентов отдают предпочтение схематической визуализации. Основные средства включали временные оси, таблицы с временными маркерами, цветовое выделение времен и использование иллюстраций и обучающих видеороликов. Дедуктивное объяснение на английском языке с примерами выбрали 20% участников. Остальные опрошенные не определились со способами введения грамматического материала.

Предварительное анкетирование также имело целью выявление уровня владения умения формулировать вопросы на проверку понимания языкового материала (ВПП). Результаты выполнения задания, направленного на формулирование ВПП, свидетельствуют о том, что, несмотря на уверенность

участников в своем умении формулировать ВПП, данный аспект остается областью для дальнейшего совершенствования. 4 респондента (9%) отказались от анкетирования, поскольку не смогли корректно интерпретировать само понятие ВПП. Из представленных 41 серий только 12 вопросов (26%) соответствуют методическим критериям качества: краткость, четкость формулировки, акцент на ключевом грамматическом различии между временами, когнитивная направленность вопросов на осмысление временных соотношений между действиями. Указанные критерии позволили выделить вопросы, непосредственно способствующие формированию языковой интуиции обучающихся относительно аспектуальных различий: завершенность действия (*Past Perfect*) и его длительность (*Past Perfect Continuous*).

Наиболее эффективными признаны вопросы, в которых проверяется понимание логико-временных отношений между событиями, например, *"Did the action happen before or after we arrived?"*, *"How long had we been driving before we found the petrol station?"*, *"Is the focus on the result or on the duration?"*.

Вместе с тем в ряде случаев зафиксированы перегруженные или методически неудачные формулировки. Вопросы либо слишком общие, либо не проверяют различия между временами. Также встречаются формулировки с чрезмерным использованием метаязыка, не адаптированного к уровню обучающихся (например, *«Which of the sentences focuses on the completeness of the action?»*), что нарушает основное назначение ВПП как инструмента быстрой и целенаправленной проверки понимания. Использование вопросов с неоднозначной формулировкой, вводящей в заблуждение — студенты могут не понять, на что именно направлен вопрос (*Does 'had already started' mean the same as 'had been driving'?*).

Помимо этого, зафиксировано 8 примеров, в которых вопросы сформулированы полностью или частично на русском языке. Хотя использование родного языка может быть оправдано на ранних этапах обучения, в этих случаях формулировки нередко перегружены терминологией или не

способствуют интуитивному пониманию грамматического различия между Past Perfect и Past Perfect Continuous. Например, вопрос *«Во втором предложении 'we had been driving for two hours' — сколько времени мы ехали? Это действие длилось все два часа или было завершено, когда мы нашли заправку?»* *«Какова разница грамматических структур первого и второго предложений?»* *«Если бы мы сказали 'we had driven for two hours before we finally found a petrol station', то как бы это изменило значение?»*

Не все участники в достаточной степени владеют умением формулировать качественные ВПП. Наблюдаются случаи избыточной сложности, нечеткой направленности, перегрузки метаязыком или нецелесообразного использования русского языка. Полученные результаты стали важным ориентиром для последующей адаптации заданий и разработки содержания МК, проведенного в рамках экспериментального обучения, в частности задания на интеграцию визуализации со способами объяснения и проверки понимания целевого содержания обучения на интерактивной доске с использованием ИИ-поддержки.

3.3. Этап констатации и интерпретации полученных результатов

После прохождения этапа экспериментального обучения все участники провели индивидуальные отрывки коммуникативно-ориентированных занятий. Поскольку не все участники дали согласие на запись уроков, мы запросили у них дополнительные данные: визуальные материалы, использованные ими в ходе проведения уроков. В результате собрано **44 комплекта визуальных материалов**. Эти материалы были предоставлены студентами бакалавриата и магистратуры МГУ, МГИМО и БГУ после проведения МК: 19 студентов бакалавриата ФИЯР МГУ, 12 магистрантов ФИЯР МГУ и МГИМО, а также 13 студентов бакалавриата БГУ. Материалы размещены по ссылке: URL: https://disk.360.yandex.ru/d/_DMvEer9_N6rw

До МК у большинства студентов отмечался средний уровень сформированности медиативных умений в области визуализации (по результатам анализа их визуальных проектов (см. более подробный анализ и критерии оценивания в прил.10). Представленные визуальные проекты характеризовались фрагментарной структурой, стилистическими и композиционными погрешностями, а также неточностями в языковых формулировках, что также могло быть связано с *отсутствием мотивации к качественной визуальной подаче содержания*. В связи с этим особый интерес в рамках исследования представлял вопрос: приведет ли целенаправленное обучение к качественному росту соответствующих умений? Цель анализа заключалась в сопоставлении результатов до и после экспериментального обучения чтобы установить, в какой степени обучение оказалось эффективным. В качестве основы оценивания использовались критерии (см. Прил. 11).

Особое внимание уделялось следующим аспектам:

1. адекватность выбора визуализации в зависимости от уровня и возраста;
2. способность графически передавать логико-временные и семантические отношения; степень интеграции визуальных образов с объяснением грамматики или лексики;
3. использование авторских решений и цифровых инструментов, включая нейросетевые средства (например, для генерации иллюстраций или инфографики);
4. преобладающие визуальные элементы (таблицы, временные оси, ментальные карты, изображения из разрешенных лицензионных источников, фотографии, ИИ-визуализация, мемы, комиксы и др.).

Важно отметить, что при получении 0 баллов по критерию *Дидактическая целесообразность учебной мультимедийной презентации* вся работа подлежала обнулению, вне зависимости от других параметров оценки. Данный критерий охватывает не только соответствие презентации целям и задачам

коммуникативно-ориентированного языкового обучения, но и аспект авторства. Что касается использования ИИ, он не был формально запрещен, однако приоритет отдавался оригинальному, лично разработанному продукту, демонстрирующему уровень сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений. Следовательно использование мультимедийной презентации, сгенерированной ИИ (например, Gamma) без личного участия автора и корректировок подлежало обнулению.

Мы занесли все результаты оценивания в таблицу Excel и по результатам оценивания (n=44) получили следующие результаты:

Таблица 12

Распределение баллов за работы участников экспериментального обучения

Уровень	Диапазон баллов	Кол-во (n)	% от выборки	Средний балл
Отличный	22–25	21	48 %	23.7
Хороший	17–21	12	27 %	18.9
Средний	12–16	11	25 %	14.9
Низкий	<12	0	0 %	—

Почти половина выборки (48 %) продемонстрировала высокий уровень сформированности медиативных умений визуализации (диапазон 22–25 баллов). Примечательно, что 8 участников (№6, 8, 12, 15, 31, 32, 40, 44) достигли максимального балла по всем критериям. Это студенты бакалавриата и магистранты ФИЯР МГУ (n=5), студенты бакалавриата БГУ (n=2), а также один магистрант МГИМО(У) МИД России, выполнивший работу на платформе genial.ly. Примеры слайдов студентов, получивших оценки «Отлично», «Хорошо» и «Удовлетворительно», представлены в прил. 12.

Работы, получившие максимальный балл, отличаются высокой степенью креативности и визуальной культуры. Например, один из участников, студент

БГУ (№31) использовал сюжет популярного американского телесериала *Gossip Girl* ("Сплетница"). Презентация отличалась широким диапазоном аутентичного материала (диалогов персонажей, цитат, визуальных образов), примеров, встроенных в контекст сериала, таблиц с наглядной визуализацией образования форм, упражнений. Оформление выдержано в едином стилистическом ключе, соответствующем эстетике сериала: гармоничное сочетание цветовой палитры, подбор шрифтов, расположение элементов на слайде, что позволяет выделить данную работу как одну из наиболее творческих и заявивших об эффективности экспериментального обучения.

Еще одна работа магистранта МГУ (№12) отличается не только высоким уровнем владения навыками визуализации, но и умением адаптировать учебный материал с учетом потребностей целевой аудитории. Презентация, посвященная теме условных предложений (*Conditionals*), ориентирована на взрослых обучающихся, работающих в бизнесе и финансовой сфере, поэтому примеры подобраны соответствующие: *If I got a guarantee for the loan, I would lend them the money*. Визуальное сопровождение также соответствует тематике: используются образы, связанные с деньгами, банковскими займами и кредитами.

Работа бакалавра МГУ (№6), также по теме условных предложений, ориентирована на школьников. Это прослеживается как в выборе примеров: *If I met a genie, I would ask for infinite wealth*, так и в визуальных решениях: на титульном слайде размещен комикс о девочке, не сдавшей экзамен. В ряде презентаций, ориентированных на школьную аудиторию (например, работы №15 и №32), активно используются знакомые и близкие подросткам сюжеты — такие как «Симпсоны» и «Гарфилд». В презентации №8 внимание привлекает использование стратегии сторителлинга: языковой материал подается через сюжетную линию с персонажем по имени *Hippo*.

Дополнительно стоит отметить, что 13 участников (29 %) экспериментального обучения получили от 22 до 24 баллов, что соответствует оценке «отлично» по принятой шкале. Эти работы отличались высоким уровнем

методического и визуального исполнения: тема была раскрыта полно и последовательно, визуальные средства (инфографика, цветовое кодирование, схемы) были функционально интегрированы и способствовали более глубокому пониманию материала. Однако презентации могли бы достичь максимального балла, если бы были устранены отдельные недостатки. Среди них: отсутствие конкретных визуальных примеров на ряде слайдов; перегруженность отдельных слайдов текстом, затрудняющая восприятие; отсутствие использования английского языка как языка объяснения правил.

27 % участников достигли хорошего уровня (17–21 баллов), указывающего на частичное овладение медиативными умениями при наличии недочетов. Несмотря на наличие содержательной ценности, корректной адаптации материала к уровню обучающихся и элементов интерактивности, данные презентации характеризуются недостаточной визуальной выразительностью и ограниченным использованием мультимедийных и графических средств. Недочеты касаются, прежде всего, оформления слайдов — отсутствуют фоновые решения, цветовые акценты, схемы и логико-семантические связи между понятиями, что снижает наглядность и системность подачи. Указанные слабые стороны могут быть устранены путем усиления визуального компонента, внедрения графических структур, таблиц, а также за счет сокращения и стилистического выравнивания текстовых блоков. Кроме того, важным направлением развития является повышение креативности в подаче материала, внедрение игровых и ассоциативных заданий, направленных на активное вовлечение обучающихся. Таким образом, при сохранении уже достигнутого методического уровня, данные работы обладают потенциалом для доработки и могут быть отнесены к категории продвинутого уровня методического творчества в области визуализации.

В презентациях, демонстрирующих средний уровень сформированности медиативных умений (25 % от общего числа работ), наблюдаются как отдельные позитивные элементы, так и системные недостатки, требующие

целенаправленной доработки. Визуальное оформление в целом минималистично: используются таймлайны, элементы схематизации, отдельные примеры, однако визуальные и интерактивные компоненты представлены фрагментарно или вовсе отсутствуют. Презентации нередко страдают от несоблюдения единого стиля оформления: нарушена структура слайдов, отсутствует визуальная логика подачи, примеры представлены как на английском, так и на русском языках, что снижает когерентность восприятия материала. Размер шрифта часто оказывается недостаточным для комфортного чтения, что негативно влияет на читаемость. Для улучшения качества данных материалов рекомендуется усилить визуальный и интерактивный компоненты, обеспечить стилистическое и логическое единство оформления, а также интегрировать креативные задания и структурированные выводы. Данные работы можно отнести к базовому уровню методической креативности.

Ни один участник не оказался в диапазоне низкой сформированности (≤ 13 баллов), что может свидетельствовать об общем базовом уровне готовности участников к визуализации как способу осуществления медиации.

Минимальное значение оценки составило 14 баллов, а максимальное — 25, что свидетельствует о значительном диапазоне результатов (размах = 11). Это говорит о наличии гетерогенности в группе: наряду с высоко оцененными работами, в которых прослеживаются принципы методического дизайна, есть презентации с выраженными недостатками. Однако отсутствие «эффекта пола» (низкий балл далек от максимума) подтверждает объективность и гибкость оценочной шкалы: она позволяет дифференцированно отражать уровень качества.

Среднее значение ($M = 20,2$) указывает, что в среднем участники набрали около 81 % от возможного максимума, что можно интерпретировать как высокий уровень методической подготовки. Это особенно важно в контексте экспериментального обучения: МК, очевидно, оказал положительное влияние на развитие медиативных умений визуализировать языковой материал.

Медианное значение ($Me = 20$), близкое к среднему, говорит о симметричном распределении: оценки в целом равномерно распределены вокруг центрального значения, что исключает наличие серьезных перекосов в сторону только высоких или только низких результатов. Это подтверждает, что общий уровень группы сбалансирован, а МК был воспринят примерно одинаково продуктивно разными участниками.

Наибольшая частота у оценки **25** (8 раз). Мода = 25, что означает, что именно максимальный балл оказался наиболее часто встречающимся среди участников. Данный факт свидетельствует о наличии устойчивой группы участников, продемонстрировавших высокий уровень сформированности умений.

Среднеквадратическое отклонение ($\sigma = 3,8$) и коэффициент вариации ($CV \approx 19\%$) позволяют говорить об умеренном разбросе результатов (см. расчеты в прил. 13). Умеренный разброс указывает на то, что часть участников усвоила принципы визуализации на высоком уровне. В то же время, в группе присутствуют работы с заметными недостатками, что приводит к вариативности результатов и отражает индивидуальные различия в восприятии и усвоении материала. С точки зрения педагогической практики, такой уровень разброса является вполне типичным и ожидаемым. Он свидетельствует о том, что экспериментальное обучение было достаточно гибким, позволяя выделять как успешных участников, так и выявлять проблемные зоны, требующие дополнительного внимания.

Результаты оценивания визуализированных дидактических материалов по количеству участников, получивших максимальный балл представлены на рис. 11.

Участники эксперимента в целом успешно справились с рядом критериев оценивания учебных мультимедийных презентаций: Языковая грамотность (K11); Визуальная и текстовая иерархия (K7); Адаптация материала к целевой аудитории (K3). В то же время критерии «Креативность» и «Визуализация

смысловых связей» (K9, K10) оказались проблематичными для половины выборки.

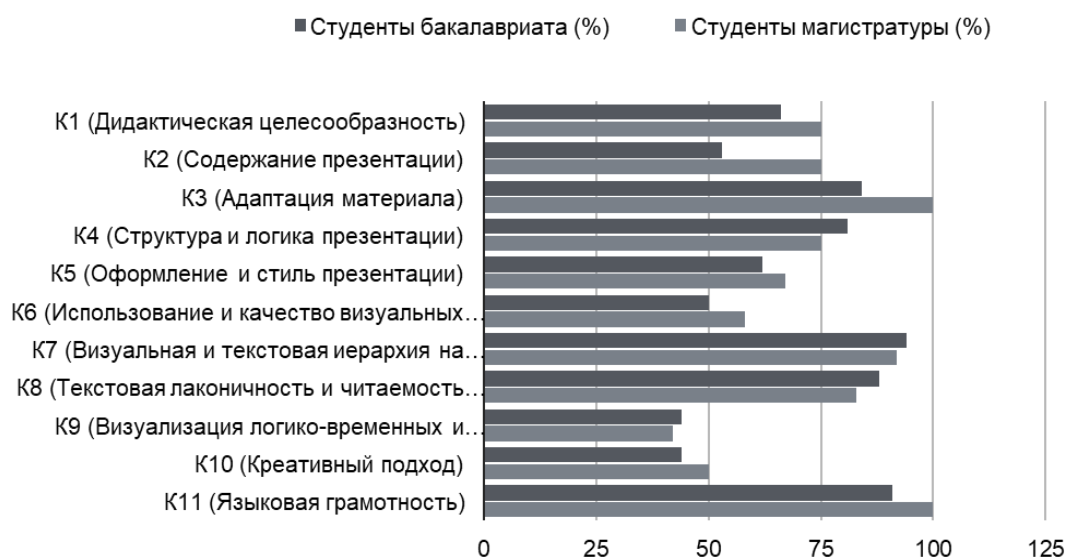


Рис. 11. Сравнительный анализ результатов оценивания учебных мультимедийных презентаций бакалавров и магистров по критериям (% участников, получивших максимальный балл по критериям).

По критериям **содержательной организации и дидактической целесообразности (K1, K2, K4)** магистранты превосходили бакалавров, что объясняется, вероятно, их более высоким уровнем методической подготовки. Магистранты в целом демонстрируют более системный и продуманный подход к созданию учебных презентаций, в том числе в аспектах структурной организации и адаптации материала. Магистранты чаще интегрируют в презентации сложные и креативные элементы, такие как игровые задания, сторителлинг, анимации и мультимедийные средства, тогда как бакалавры склонны использовать более традиционные и статичные формы подачи, а также готовые схемы и шаблоны. В итоге можно заключить, что магистранты обладают более высоким уровнем сформированности медиативных умений, что отражается в более качественных и адаптированных продуктах медиативной деятельности. Бакалавры же находятся в процессе формирования данных

умений, демонстрируя широкий диапазон результатов, от начального уровня до высокого. Рекомендации для обеих групп включают акцент на развитие креативности, интерактивности и выстраивание логико-семантических связей, однако бакалаврам необходима более фундаментальная поддержка в области визуальной грамотности и структурирования учебного материала.

Далее мы проанализировали визуальные проекты до и после экспериментального обучения. В общей сложности собрано и проанализировано 16 работ. Сравнительный анализ данных работ позволил выявить позитивную динамику в овладении обучающимися ключевыми умениями, в частности, в аспектах визуального структурирования учебного материала (см. Рис. 12).

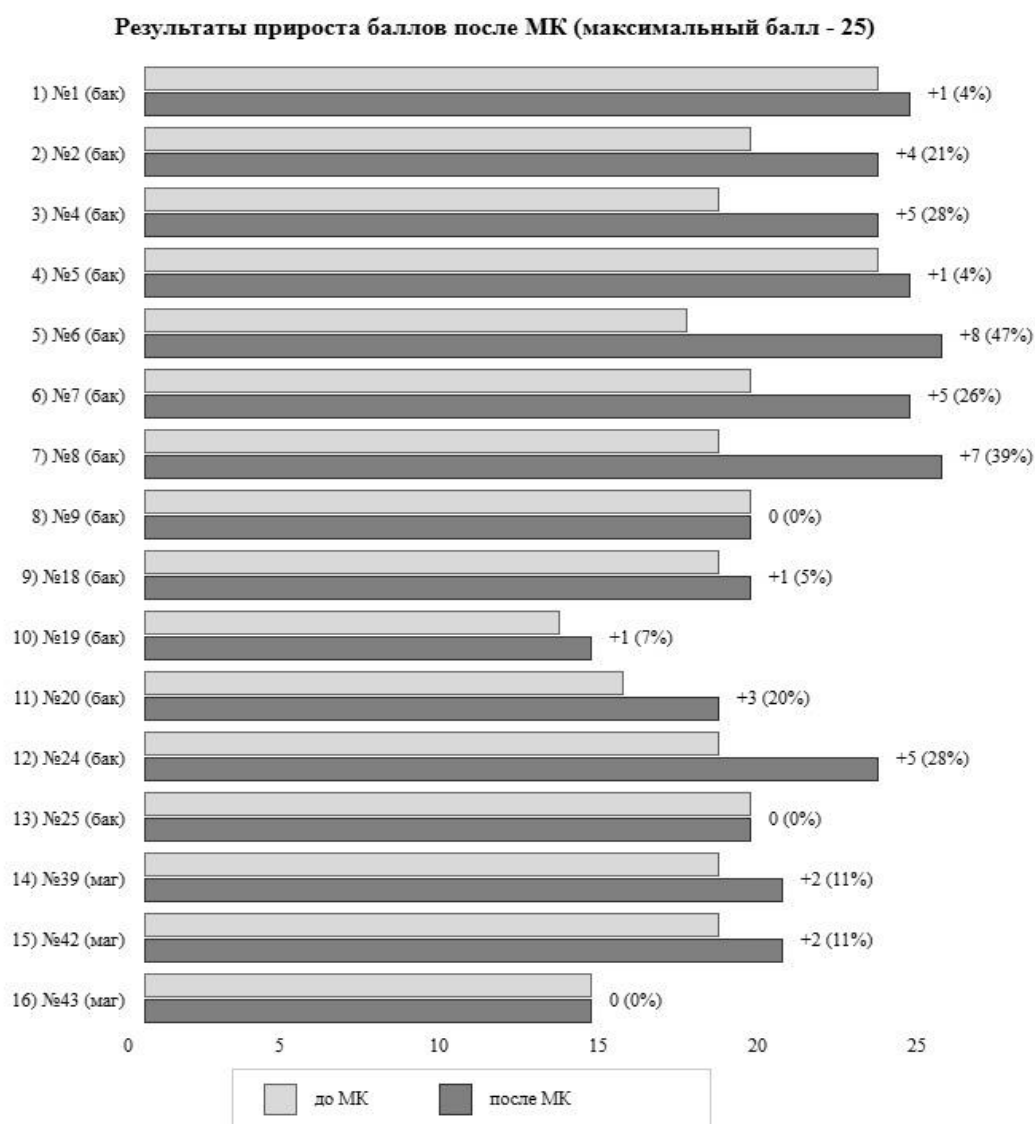


Рис.12. Результаты оценивания мультимедийных презентаций бакалавров и магистров по критериям до и после МК.

Для оценивания эффективности проведенного МК был применен критерий знаковых рангов Вилкоксона — непараметрический метод статистического анализа, позволяющий оценить значимость изменений в связанных выборках, особенно при отсутствии нормального распределения данных.

Сравнивались результаты студентов до и после МК. Нулевые приросты были исключены из анализа в соответствии с методологией критерия. Общее число ненулевых наблюдений составило **13**.

Результаты расчета критерия Вилкоксона представлены в прил. 13. Сумма рангов положительных изменений составила $W+ = 91.0$, отрицательных — $W- = 0$, таким образом, наблюдаемое значение критерия Wilcoxon равно $W = 0$. Для уровня значимости $\alpha = 0.05$ и объема выборки $n = 13$, критическое значение составляет $W_{кр} = 17$. Поскольку $W = 0 < W_{кр}$, нулевая гипотеза о равенстве медианных значений отвергается. Таким образом, предложенная форма дополнительного обучения может рассматриваться как эффективное средство повышения учебных результатов.

Что касается качественного аспекта, мы можем выявить, что наиболее заметный прогресс наблюдается в структурировании информации и визуальном оформлении слайдов. Если до обучения многие работы страдали от перегруженности текстом, отсутствия четкой иерархии и хаотичного дизайна, то после МК студенты продемонстрировали умение создавать сбалансированные, профессионально оформленные презентации.

Особенно высокие показатели продемонстрировали студенты № 6 и № 8, улучшившие свои показатели на 8 и 6 баллов соответственно. В их работах после обучения появилась логическая структура, грамотное визуальное оформление и акцентирование ключевой информации. Также участники научились соблюдать важнейшее правило «1 идея — 1 слайд», что значительно повысило читаемость и воспринимаемость их презентаций.

Качественный анализ выявил следующие изменения:

1. Структура и логика подачи материала. В большинстве презентаций после МК наблюдается соблюдение правила «одна идея — один слайд», логичные переходы между разделами, улучшенная организация теоретического и практического материала. Если до МК только 3 из 8 презентаций демонстрировали последовательную структуру, то после — уже 7 из 8 работ соответствуют этим критериям.

2. Обработка и сокращение текста. До МК в 7 из 8 презентаций была выявлена значительная текстовая перегруженность: массивы текста занимали большую часть слайда, информация не переработана. После МК 6 презентаций демонстрируют значительное улучшение: количество текста уменьшено, информация изложена кратко и ясно, используется маркировка и абзацное деление. В 2 работах изменения умеренные, и лишь одна работа не претерпела изменений.

3. Выделение ключевой информации. До МК только 2 презентации содержали четко выделенные ключевые слова и правила. После МК таких работ стало 7. Используемые способы выделения стали более единообразными и визуально уместными (цвет, жирный шрифт, акценты). Обучающиеся стали избегать чрезмерного количества способов выделения, что улучшило восприятие информации.

4. Использование визуализации. До МК в 6 презентациях использовались визуальные элементы, однако часто без учета соответствия содержанию или с техническими дефектами (искажения, водяные знаки). После МК 5 презентаций демонстрируют улучшения в осмысленном использовании визуализации, соответствующей теме и логике материала. В 2 презентациях визуальные компоненты по-прежнему не интегрированы в содержание.

5. Единообразие дизайна и техническое оформление. После МК во всех презентациях наблюдается улучшение визуального оформления: выбран единообразный стиль, шрифты и фоны гармонируют, используются читаемые

шрифты (не менее 18 pt), устраняются яркие, отвлекающие шаблоны. До МК только 3 работы соответствовали этим требованиям.

Выявлены и некоторые проблемные зоны. Качество визуализации у ряда студентов после МК не изменилось. Некоторые работы, такие как презентация студента №1, несмотря на изначально высокий уровень, не показали значительного прогресса, что указывает на необходимость индивидуального подхода к обучающимся с разным стартовым уровнем подготовки.

Таким образом, зафиксировано общее повышение уровня сформированности медиативных умений в области **визуализации (медиативной деятельности при работе с учебными текстами)**.

Следующим этапом исследования стал анализ медиативной деятельности по объяснению концепций в процессе визуализации. Для сбора эмпирического материала использовалась методика транскрибирования с применением инструментов искусственного интеллекта: *Twee* и *Unstuck* (Корнев А.А., Мычкина А.В., 2025). Данные инструменты были использованы для **первичной обработки аудиоматериала** (автоматического анализа звуковой дорожки и сегментации речи), а далее с помощью инструмента *Perplexity* было осуществлено **разделение речи по ролям** преподавателя и обучающихся в расшифрованном тексте. Далее транскрипты были подвергнуты детальному анализу с целью оценивания уровня сформированности целевых умений. В рамках настоящего исследования было собрано и проанализировано 30 транскриптов аудиозаписей учебных занятий, общей продолжительностью около пяти астрономических часов. С транскриптами можно ознакомиться по ссылке: URL: <https://disk.360.yandex.ru/d/3z0mg2yKRGK3iQ>

В области медиативной деятельности по объяснению концепций подвергались анализу следующие параметры:

1) **Способы представления нового языкового материала**, включая способы семантизации лексического материала, подходы и методы объяснения грамматического материала.

2) **Ошибки:** языковые (лексические, грамматические, фонетические) и речевые — например, нарушение логики подачи, перегруженность метаязыка или необоснованный переход на русский язык.

3) **Количество и качество ВПП**— анализ использования проверочных вопросов для уточнения понимания изучаемых языковых единиц. Оценивались: частота применения ВПП; релевантность и точность формулировок; соответствие уровню обучающихся; эффективность в обеспечении понимания.

Таблица анализа медиативной деятельности по объяснению концепций приведена в прил. 14.

Анализ отрывков коммуникативно-ориентированных занятий студентов бакалавриата МГУ ($n = 14$), магистратуры МГУ ($n = 6$) и магистратуры МГИМО ($n = 10$) позволил сделать следующие выводы.

С точки зрения объяснения грамматического материала, более половины участников использовали индуктивный метод, в том числе эвристическую технологию. Например, на основании истории об известной личности обучающиеся составляли предложения с использованием модальных глаголов: "*He must have cheated on her.*" или "*Must have neglected*". В 38% использован дедуктивный метод, включающий четкую формализацию грамматической структуры, например, через правило Second Conditional ("*If + Past Simple, would + V1*"), с последующим применением примеров. В данных транскриптах мы наблюдаем тенденцию к избыточному времени говорения учителя, а также частичные переходы на русский язык. Пример: «*Goals – это цели. Какие у нас с вами цели на сегодня, как вы думаете, ребята? Учить. Учить, learn. Мы уже выучили это слово, правда? To learn the usage of have, has, got. Affirmative sentences – это у нас с вами утвердительные предложения. Молодцы. Прекрасный пример*». Присутствуют также ошибки в самих объяснениях: It forms with 'would' or 'will'", хотя в структуре второго условного наклонения *will* не используется, только *would*.

Используемые методы объяснения грамматического материала представлены на рис. 13.



Рис. 13. Используемые методы объяснения грамматического материала

Что касается семантизации лексического материала, наиболее распространенным способом стали контекстные примеры, часто подкрепленные визуальными опорами. Например, участник предлагает пример для идиомы *"to spill the beans"*: *"Has it ever happened to you when your friend was planning a party, maybe, and somebody spilled the beans?"* или просит дать пример *"Can somebody come up with an example?"*

Визуализация как способ семантизации используется в 28% случаев: фото, иллюстрации на слайдах, ИИ-сгенерированные изображения, мемы и комиксы.

Дефиниции встречаются в 17% случаев и часто вызывают трудности в формулировании, например, *"Sunrise, where the sun goes... Like in Japan"*. Часто также наблюдаются некорректные формулировки, кальки с русского языка, некорректная структура вопросительных предложений *"You are busy with what?"*

How do you think? Do you know how they are called? Do you know what it mean?", предлогов *"on the next lesson* и артиклей *"What is tracksuit bottom?"* Примечательно, что перевод оказался наименее популярным способом семантизации. Способы семантизации представлены на рис. 14.



Рис. 14. Используемые способы семантизации лексического материала.

Всего зафиксировано 113 ВПП, что дает средний показатель 3,77 вопроса на один урок. Разброс между группами оказался значимым (см. Табл. 13).

Таблица 13

Количество ВПП в уроках бакалавров и магистрантов

Подгруппа	ВПП / урок	σ	Мин–Макс
Бакалавриат МГУ (n = 14)	3,79	2,3	0–9
Магистратура МГУ (n = 6)	3,17	1,3	2–5

Магистратура МГИМО (n = 10)	4,10	1,8	1–6
-----------------------------	-------------	-----	-----

Количественно чаще всего к ВПП обращались магистранты МГИМО, реже — магистранты МГУ.

По четырем критериям (методическая обоснованность, языковая точность, системность, степень проверки) все вопросы были отнесены к трем уровням: высокий, средний, низкий (см. Табл. 14).

Таблица 14

Распределение ВПП по качеству

Качество	% от общего числа ВПП	№ уроков
Высокое (n=13 уроков)	43 %	№1, 7–11, 15–17, 22, 24, 29, 30
Среднее (n=9)	30 %	№3, 4, 12, 13, 19, 21, 23, 27, 28
Низкое (n=8)	27 %	№2, 5, 6, 14, 18, 20, 25, 26

Доля качественных ВПП (высокий уровень) оказалась высокой у магистрантов МГУ (50 %), несколько ниже у бакалавров (≈43 %) и магистрантов МГИМО (40 %).

Количественный рост ВПП после МК фиксируется у 63 % участников, однако средний прирост на уровне группы бакалавриата не превысил одного вопроса. Качественный сдвиг наблюдается главным образом в тех группах, где визуализация и семантизация были интегрированы с тщательно спланированными ВПП (например, уроки №7, 9, 15, 22).

13 фрагментов занятий (43%) характеризуются высоким качеством формулируемых ВПП: 3 фрагмента уроков студентов магистратуры МГУ, 6 фрагмента уроков студентов бакалавриата МГУ и 4 фрагмента уроков студентов магистратуры МГИМО. Первым и наиболее значимым критерием высокого

качества является методическая обоснованность, подразумевающая, что вопросы направлены на проверку понимания как формы, так и значения языковой единицы, а не просто на воспроизведение информации. Ярким примером служит вопрос из фрагмента №9: "*Why can't we say 'he gets his photos took'?*", который требует от обучающихся осознания грамматической структуры, а не механического запоминания формы. Вторым важнейшим критерием выступает языковая точность формулировок. Третий — критерий системности, означающий, что вопросы органично встроены в логическую структуру урока. Они должны естественным образом следовать за объяснением материала и предварять практические задания, выполняя роль связующего звена между этими этапами. Например, вопросы о пассивном залоге (фрагмент №16) были заданы сразу после презентации правила и перед переходом к этапу практики. Наконец, критерий степени проверки предполагает, что вопросы требуют от обучающихся не простого воспроизведения информации, а проведения анализа, сравнения или аргументации. Например, вопросы "*Compare 'must have' and 'might have'*" (№1), "*Is cross the same as angry?*" (№3), "*What matters more — the person or the action?*" (№16)

Тем не менее, анализируя ряд методических и языковых аспектов формулируемых вопросов, мы можем выявить типичные затруднения каждой группы.

Бакалавры, как правило, демонстрируют высокий процент грамматических ошибок на базовом уровне. Наиболее часто встречаются нарушения порядка слов в вопросительных предложениях, особенно в косвенной речи (*Do you know what does a cat eat?* вместо корректного *Do you know what a cat eats?*), а также ошибки в употреблении артиклей (*in modern day world* вместо *in the modern-day world*). Кроме того, наблюдается неправильное использование временных форм и модальных глаголов (*Yes, we start now* вместо *Yes, we are starting now*).

Магистранты, напротив, чаще испытывают трудности при использовании сложных грамматических конструкций — условных предложений, пассивного

залога и косвенных вопросов (*I was wondering, we would go...* вместо *I was wondering if we would go...*). Кроме того, встречаются ошибки в согласовании времен и артиклей, что говорит о необходимости более тщательной отработки этих аспектов.

Лексические ошибки бакалавров чаще всего связаны с поверхностной семантизацией и пренебрежением к коллокациям (*make a research* вместо *do research*). У магистрантов, напротив, наблюдается тенденция к использованию сложной лексики без достаточной опоры на контекст и уровень обучающихся (например, использование выражений типа *life-changing decisions* на уровне A2), а также не всегда логичное разграничение значений лексических единиц (*techie* vs. *second-rate special effects*).

И для бакалавров, и для магистрантов характерно наличие интерференции родного языка, проявляющейся в калькировании русскоязычных конструкций (*How to say it in English?*, *Do you afraid of...?*) и ошибках в употреблении предлогов (*on the next lesson* вместо *in the next lesson*).

Качественный анализ позволил выделить характерные недостатки, присущие вопросам низкого и среднего уровня: во-первых, преобладание риторических и избыточно общих формулировок, не способствующих целенаправленной проверке понимания целевого содержания обучения. Такие вопросы, как “*Do you understand?*” (Фрагмент №13) или “*What do you think?*” (фрагмент №12), не уточняют предмет обсуждения и не проверяют знание конкретной языковой единицы. Подобные формулировки составили 58% от общего числа слабых ВПП, что соответствует 15 из 26 фрагментов низкого или среднего качества. Второй значимой проблемой стали грамматические и синтаксические ошибки в самих вопросах, что особенно характерно для бакалавров. У бакалавров подобные ошибки зафиксированы в 62% случаев (16 из 26 фрагментов), в то время как у магистрантов — в 33% случаев (6 из 18). Примерами служат фразы вроде “*Do you afraid of...?*” (фрагмент №5) у бакалавров и “*What you rather eat?*” (фрагмент №28) у магистрантов. Данный

тип ошибок не только затрудняет коммуникацию, но и снижает педагогическую состоятельность будущего учителя иностранного языка.

Еще одной распространенной ошибкой стало отсутствие логической связи между вопросом и этапом урока. В 42% случаев (11 из 26 фрагментов) вопросы были заданы вне методической целесообразности. Так, например, вопрос “*Do you like it?*” (фрагмент №6), следующий сразу после объяснения лексики, не проверяет понимание значения слова и не соотнесен с целью конкретного задания.

Перейдем к сравнению результатов до и после проведения экспериментального обучения. Результаты предварительного анкетирования, проведенного до начала экспериментального обучения, показали, что лишь **26%** (12 из 41 серии) вопросов соответствовали высоким критериям качества: краткости, четкости формулировки, привлечении внимания на различие между временами (*Past Perfect vs Past Perfect Continuous*), а также когнитивной направленности на осмысление временных соотношений между действиями.

После проведения экспериментального обучения доля качественных вопросов значительно возросла. Из 30 проанализированных фрагментов занятий уже 13 (**43%**) демонстрируют высокий уровень формулирования ВПП. Эти фрагменты включают: 3 фрагмента уроков студентов магистратуры МГУ, 6 фрагментов уроков студентов бакалавриата МГУ, 4 фрагмента уроков студентов магистратуры МГИМО.

Вместе с тем, несмотря на положительную динамику, умения формулировать ВПП в педагогической речи остаются одной из наиболее уязвимых и проблемных составляющих профессионально-коммуникативной компетенции будущих преподавателей даже после прохождения экспериментального обучения. Выявленное противоречие между достигнутыми результатами и сохраняющимися трудностями подчеркивает необходимость системной интеграции модуля по формированию умений формулирования ВПП в процессе медиативной деятельности по объяснению концепций.

Что касается третьего вида медиативной деятельности в процессе педагогического общения несмотря на то, что при проведении экспериментального обучения соответствующие умения развивались имплицитно, мы можем судить о качественном улучшении по сравнению с самооценкой участников в предварительном анкетировании. Качество медиации педагогического общения оценивалось по пяти критериям: позитивная атмосфера общения; сглаживание коммуникативных сбоев; распределение внимания; поддерживающая обратная связь; управление темпом объяснения.

Так, при анализе транскриптов была выявлена взаимосвязь между всеми тремя рассматриваемыми видами медиативной деятельности в процессе визуализации как способа осуществления медиации. Следовательно, более высокая сформированность умений в области объяснения концепций способствовала повышению качества педагогического общения, особенно в области распределения внимания (посредством вопросов и специальных слов-маркеров, обращающих внимание, а также выделения важной информации на слайде), сглаживания коммуникативных сбоев (дополнительные разъяснения в случае недопонимания) и поддерживающей обратной связи, вследствие чего обучающиеся не боялись делать ошибки на занятии. Результаты оценивания сформированности медиативных умений до и после экспериментального обучения см. Табл. 15.

Таблица 15

Результаты сравнительного анализа до и после экспериментального обучения

Вид медиативной деятельности	Оцениваемый параметр	До МК	После МК	Качественная интерпретация
Объяснение концепций (введение языкового материала)	Вариативность методов объяснения, способов семантизации	43%	62%	Переход от дедуктивного метода к индуктивному, использование контекстуальных примеров и визуализации,

				дефиниций, нестандартных приемов (элиситация, эвристическая технология).
Объяснение концепций (формулирование вопросов на проверку понимания)	Доля качественных вопросов на проверку понимания	26%	43%	Улучшение методической обоснованности вопросов, однако сохраняется проблема языковой грамотности в построении вопросов (порядок слов в косвенных вопросах)
Работа с учебным текстом (транскодирование , визуализация языкового материала)	Уровни сформированности умений (высокий, средний, низкий) по диапазону баллов	18% (высокий), 52% (средний), 30% (низкий)	48% (высокий), 43% (средний), 9% (низкий)	Улучшения в структуре презентации, переходе от декоративной к смыслообразующей визуализации, интеграция ИИ-инструментов, стратегии сюжетности, единый визуальный стиль.

Далее мы проанализировали полученную обратную связь от участников экспериментального обучения. С формулировкой вопросов пост-анкетирования можно ознакомиться по ссылке. URL: <https://forms.yandex.ru/u/67efee4649363973002179da>

Результаты пост-анкетирования свидетельствуют о высокой степени новизны целевых профессионально-коммуникативных медиативных умений в области визуализации как способа осуществления медиации. Наиболее значимыми оказались освоение ВПП (9 упоминаний), принципа ограниченности кратковременной памяти обучающихся (правило 7 ± 2) (5 упоминаний), а также способов визуализации грамматического и лексического материала (8

упоминаний). Участники отметили практическую значимость изученных приемов и цифровых инструментов (4 упоминания).

Студенты отметили, что, несмотря на владение указанными инструментами (за исключением некоторых инструментов генеративного ИИ), они ранее не рассматривали возможности их применения для адаптации учебных материалов для обучающихся разного возраста и уровня подготовки. Например, студенты № 33 и 36 интегрировали инструменты генеративного ИИ для создания визуальных материалов. Некоторые участники (например, № 37) отметили, что научились адаптировать материал для обучающихся разного уровня. Данное наблюдение указывает на необходимость более глубокого осмысления функционального потенциала этих инструментов с точки зрения дифференцированного подхода в обучении.

Анализ ВПП, сформулированных участниками пост-анкетирования, показывает общее освоение принципов их построения, однако также выявляет ряд типичных недочетов, которые могут снижать диагностическую ценность вопросов и затруднять их применение в учебном процессе. Во-первых, в ряде случаев наблюдаются грамматические и логические ошибки в формулировках (например, *"Am I steal doing yoga in the present?"*), что свидетельствует о необходимости более тщательной редакторской проверки и внимания к языковой корректности. Во-вторых, отдельные вопросы отличаются избыточной сложностью или теоретической абстрактностью, что не соответствует коммуникативной природе ВПП; подобные случаи демонстрируют смещение акцента с проверки смыслового восприятия на объяснение грамматических правил (например, *"How does 'will have done' indicate the completion of an action..."*). В-третьих, нередки случаи избыточности и дублирования, когда обучающиеся формулируют цепочку схожих вопросов вместо того, чтобы выбрать 2–3 ключевых, позволяющих эффективно диагностировать понимание (например, *What is the difference between 'will be doing' and 'will have done' in terms of time?*). Также выявлены вопросы, не соотносящиеся с ВПП, а лишь

проверяющие знание формального правила, что снижает их обучающую и развивающую функцию (например, *What article do we use before 'breakfast' when we talk about it in general?*).

В качестве перспективного направления представляется целесообразным использование технологий ИИ для корректировки точности и методической корректности формулируемых ВПП и грамотности педагогической речи в процессе медиативной деятельности по объяснению концепций.

На основании прироста баллов в оценивании медиативных умений в области визуализации, а также обратной связи от студентов, мы можем сделать вывод о том, что проведенное экспериментальное обучение было эффективным.

Выводы по главе 3

Экспериментальная работа по оцениванию эффективности экспериментального обучения в формате мастер-класса, направленного на формирование у студентов профессионально-коммуникативных медиативных умений в области визуализации, проводилась в три этапа:

1. подготовительном (разработка содержания МК и диагностических инструментов);
2. этапе реализации, в котором приняли участие студенты бакалавриата и магистратуры;
3. итоговом, включавшем количественную и качественную обработку полученных результатов, а также их интерпретацию с использованием статистических методов.

Анализ результатов обучения позволил сделать следующие выводы:

Практически все студенты продемонстрировали прогресс в области медиативной деятельности при работе с учебными текстами: появилось логичное построение структуры мультимедийной презентации, соблюдение принципа «одна идея - один слайд», возросла читаемость и визуальная

структурированность слайда. Это сопровождалось качественным улучшением в организации содержания, визуальном оформлении и акцентировании ключевых смысловых элементов. Отдельного внимания заслуживает использование элементов генеративного ИИ при создании визуализации. При этом подавляющее большинство таких дидактических материалов было скорректировано и адаптировано для дидактических целей. Следовательно, у участников экспериментального обучения возросло стремление к методическому творчеству, генерации новых идей при помощи потенциала авторских, шаблонных и генерируемых средств визуализации.

Вместе с тем зафиксировано стремление к минимализму после отказа от перегруженных текстом слайдов. В некоторых случаях не наблюдалось заметного прироста в показателях, что указывает на необходимость более индивидуализированного подхода к обучающимся с высоким стартовым уровнем.

Статистический анализ результатов при помощи критерия знаковых рангов Вилкоксона показал, что наблюдаемые изменения являются статистически значимыми ($W = 0$ при $n = 13$, $p < 0.05$). Это подтверждает эффективность проведенного МК. Качественный анализ выявил улучшения в области структуры презентации, соблюдении правила «одна идея — один слайд», переходов между разделами, обработки и сокращения текста, выделения ключевой информации, использования визуальных образов.

Выявлена взаимосвязь между всеми тремя видами медиативной деятельности в процессе визуализации как способа осуществления медиации. Более высокая сформированность умений в области объяснения концепций способствовала повышению качества педагогического общения, особенно в области распределения внимания (посредством вопросов и специальных слов-маркеров, обращающих внимание, а также выделения важной информации на слайде), сглаживания коммуникативных сбоев (дополнительные разъяснения в случае недопонимания) и поддерживающей обратной связи, вследствие чего

обучающиеся не боялись делать ошибки на занятии. Визуализация также способствовала большей включенности обучающихся на занятии.

Результаты пост-анкетирования также демонстрируют усвоение целевого содержания курса: формулирование ВПП, принцип ограниченности кратковременной памяти (7 ± 2) для введения лексических единиц и взаимосвязь трех видов медиативной деятельности в процессе визуализации как способа осуществления медиации. Участники отметили новизну и практическую значимость целевого содержания обучения, например использование дидактического потенциала генеративного ИИ для создания и адаптации авторских ВДМ и визуальных опор в создании упражнений и заданий.

Качественный анализ содержания и методов преподавания, примененных студентами в ходе учебных занятий, также подтвердил эффективность экспериментального обучения. Наиболее распространенным способом введения новой лексики стала визуализация, использованная в 87 % занятий (26 из 30). Кроме того, контекстуальная семантизация использовалась в 70 % случаев, дефиниции — в 63 %, перевод — в 33 %, а метафоры и аналогии — в 23 %. Большинство участников реализовало индуктивный метод в обучении грамматике.

Особого внимания заслуживает выявленное противоречие: несмотря на позитивную динамику, умения формулировать ВПП остаются одним из уязвимых компонентов профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей.

В целом, экспериментальное обучение доказало свою педагогическую состоятельность и может быть рекомендовано к внедрению в программы подготовки учителей английского языка. Полученные данные и наблюдения также могут служить основой для дальнейшей дифференциации заданий, углубления компонентов обучения в рамках как отдельных сессий МК, так и всего курса.

Заключение

Целью настоящего исследования являлось обоснование, проектирование и апробация методики обучения визуализации как способа осуществления медиации у будущих учителей иностранного языка. В ходе исследования теоретически осмыслена и эмпирически обоснована целесообразность обучения визуализации как способу осуществления медиации в рамках развития профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка, разработана методика обучения визуализации как способу осуществления медиации на основе уровневой таксономии знаний, навыков, умений и стратегий, а также проведена апробация комплекса профессионально-ориентированных заданий с бакалаврами и магистрантами лингводидактических профилей.

В результате исследования нашла подтверждение гипотеза о том, что обучение будущих учителей иностранного языка визуализации как способу осуществления медиации будет способствовать развитию их профессионально-коммуникативной компетенции и проявлению методической креативности, если:

- оно будет направлено на системное формирование соответствующих профессионально-коммуникативных медиативных умений;
- будут применяться цифровые инструменты и реализован комплекс профессионально-ориентированных заданий;
- будут использоваться адекватные средства диагностики и проводиться оценка уровня сформированности целевых умений.

Результаты исследования заключаются в следующем:

1. уточнены и соотнесены понятия медиации, видов медиативной деятельности и профессионально-коммуникативных медиативных умений, а также визуализации;

2. предложена дифференциация понятий «наглядность» и «визуализация», в результате чего мы рассматривали наглядность как общедидактический принцип, а визуализацию как способ осуществления медиации, реализуемый через три вида медиативной деятельности: при работе с учебными текстами (целевым содержанием обучения), в процессе педагогического общения и объяснения концепций;

3. сформулированы определения: педагогическая визуализация — это медиативная профессионально-коммуникативная деятельность учителя иностранного языка по целенаправленному планированию, разработке и внедрению визуализированных дидактических материалов в учебный процесс, стимулирующих коммуникативно-когнитивное развитие и способствующих формированию коммуникативной компетенции у обучающихся. Объяснение языкового материала – это вид медиативной деятельности учителя иностранного языка по передаче концепций, направленный на осмысление обучающимися формы, значения и функционирования языкового явления; реализуемый через вербальные, паралингвистические и визуальные средства; предполагающий диалогическое взаимодействие, адаптацию языка объяснения под возрастные, уровневые и когнитивные потребности обучающихся и использование вопросов для проверки понимания (ВПП);

4. типологизированы средства визуализации по четырем основным критериям: 1) традиционные (доска, рукописные схемы, плакаты, скетчи, временные оси); 2) цифровые шаблонные/авторские (мультимедийная презентация, инфографика, ментальная карта, интерактивная онлайн-доска); 3) ИИ-генерируемые (генерация изображений по текстовому описанию, схем, диаграмм и инфографики из текста, визуальных сценариев и серии изображений с сохранением сквозных персонажей);

5. разработана матрица соответствия данных средств видам медиативной деятельности будущего учителя иностранного языка по ОС МГУ;

6. создан корпус из 90 транскриптов, фрагментов речи студентов лингводидактических профилей, участников методической олимпиады и 20 транскриптов учителей, участников конкурса «Учитель года»;

7. выделены типичные ошибки будущих и практикующих учителей иностранных языков в области трех видов медиативной деятельности;

8. выявлена фрагментарность представления целевых умений в документах ФГОС ВО 3++, ОС МГУ, в действующих рабочих программах дисциплин в отечественных вузах и отсутствие единообразной методики;

9. спроектирована таксономия знаний, навыков, умений и стратегий в области визуализации базового и продвинутого уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции для студентов лингводидактических профилей подготовки, на ее основе спроектирована модель обучения визуализации как способу осуществления медиации;

10. создан и методически обеспечен учебно-методический комплекс. В рамках реализации модели разработаны: а) комплекс профессионально-ориентированных заданий; б) модульная рабочая программа курса, направленная на развитие умений медиации у студентов-бакалавров (базовый модуль) и магистрантов (продвинутый модуль) лингводидактических профилей подготовки с онлайн поддержкой на базе ООР и цифровых технологий; в) система критериев оценивания ВДМ (визуальных дидактических материалов);

11. осуществлена опытно-экспериментальная проверка эффективности комплекса профессионально-ориентированных заданий в рамках методики обучения визуализации как способу осуществления медиации у студентов лингводидактических профилей (английский язык), доказывающая, что предложенная методика является эффективной.

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие **выводы:**

1. Определены понятия «медиация», «виды медиативной деятельности», «профессионально-коммуникативные медиативные умения» и

выявлена взаимосвязь между видами медиативной деятельности (при работе с учебными текстами, в процессе педагогического общения и объяснения концепций) и профессионально-коммуникативными задачами будущего учителя иностранного языка, связанными с медиацией и презентацией языкового материала, созданием и использованием визуальных средств и опор;

2. Определено содержание медиативных профессионально-коммуникативных умений в области визуализации. В рамках стратегий медиации и презентации в процессе медиативной деятельности при работе с учебными текстами и по объяснению концепций мы выделили 57 микроумений базового уровня, 57 микроумений продвинутого уровня, 35 навыков и 31 единица знаний. В рамках стратегий активизации познавательной деятельности, обучающихся в процессе медиативной деятельности по объяснению концепций и управлению педагогическим общением выделено 15 микроумений, которые являются универсальными для базового и продвинутого уровней, а также 13 навыков и 9 единиц знаний. Наконец, дополнительный блок стратегий сюжетности (сторителлинга) включает 6 микроумений базового уровня, 7 микроумений продвинутого уровня, 3 группы навыков и 10 единиц знаний.

3. Реализация профессионально-коммуникативных медиативных умений, осваиваемых будущими учителями иностранного языка, возможна на базовом и продвинутом уровнях сформированности профессионально-коммуникативной компетенции. Выход в зону методического творчества (продвинутый уровень) открывает возможности для самостоятельного проектирования авторских визуализированных дидактических материалов с интеграцией стратегий сюжетности (сторителлинга).

4. Модель обучения, интегрирующая стратегии медиации и презентации, активизации познавательной деятельности и сюжетности, стала основой экспериментального курса, ориентированного на формирование у будущих учителей иностранного языка устойчивых профессионально-

коммуникативных медиативных умений в условиях современного визуально-насыщенного образовательного пространства.

5. В качестве основной формы реализации спроектированной модели обучения визуализации выступает модульный курс, направленный на формирование и развитие соответствующих профессионально-коммуникативных умений у студентов лингводидактических профилей подготовки.

6. Экспериментальная работа по оценке эффективности разработанного экспериментального обучения визуализации как способу осуществления медиации для будущих учителей иностранного языка проводилась в три этапа: – *подготовительный* (разработка содержания и диагностических инструментов), *реализации* (обучение студентов бакалавриата и магистратуры), *итоговый* (обработка и интерпретация результатов с применением методов статистики).

7. **Статистический анализ** при помощи критерия Вилкоксона показал, что наблюдаемые изменения являются **статистически значимыми** ($W = 0$, $n = 13$, $p < 0.05$), что подтверждает эффективность МК как инструмента развития профессиональных умений в области методической и визуальной организации учебного материала.

8. **Качественный анализ** показал, что практически все участники продемонстрировали улучшения: появилась логическая структура презентаций, акцент на ключевых идеях, грамотное визуальное оформление. Однако в ряде случаев отмечены регрессии, связанные с неумелым применением минималистичных стратегий оформления. Это указывает на потребность в **более индивидуализированном подходе** к обучению.

9. По результатам **пост-анкетирования** установлено, что участники осознали ценность полученных знаний в таких областях, как использование технологий ИИ в процессе работы с учебными текстами и их транскодирования,

формулирование ВПП, ограниченность кратковременной памяти (принцип «7 ± 2»), визуализация грамматики и лексики.

10. Несмотря на общее улучшение показателей, умения формулировать ВПП остаются уязвимым компонентом профессионально-коммуникативной компетенции. Это подчеркивает необходимость включения соответствующего модуля в структуру будущих учителей иностранного языка, а также интеграцию обратной связи от ИИ для осуществления медиации концепций.

Следовательно, подтверждена гипотеза исследования.

Ограничение настоящего исследования представляет ограниченность контактных часов на серии мастер-классов, отсутствие контрольной группы и различный формат проведения экспериментального обучения (очный и дистанционный), что связано с особенностями организации обучения в различных учебных заведениях. Данный факт не снижает ценности полученных данных и результатов качественно-количественного анализа. Экспериментальное обучение подтвердило свой методический потенциал и может быть рекомендовано к включению в программы подготовки студентов лингводидактических профилей.

Полученные результаты представляются значимыми для проектирования инвариантного ядра содержания обучения студентов лингводидактических профилей, создания специализированных учебников и учебных пособий, а также для разработки профессионально-ориентированных тестов и иных контрольно-измерительных материалов.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий : теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Русский язык. Курсы (РЯ): Фонд Русский мир, 2018. – 493 с.
2. Аранова С. В. Эстетика педагогической презентации. Интеллектуально-графическая культура: учеб.-метод. пособие / С. В. Аранова. – СПб., 2008. – 40 с.
3. Аранова С. В. Педагогическая сущность феномена визуализации учебной информации в контексте культуры / С. В. Аранова // Известия ВГПУ. – 2020. – № 8. – С. 30–36.
4. Аранова С. В. Педагогическое переосмысление принципа наглядности в контексте феномена визуализации / С. В. Аранова, Т. Б. Шурилова // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2020. – № 12. – Art. № 2909.
5. Барабанова Г. В. К вопросу о разграничении методических понятий «наглядность» и «визуализация» / Г. В. Барабанова // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (Нижний Новгород, 15 апреля 2015 г.). – Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ, 2015. – С. 108–117.
6. Барышников Н. В. Методическое мастерство учителя иностранного языка: теоретические основы и практика реализации / Н. В. Барышников // Лемпертовские чтения – XXVII : материалы научно-методического симпозиума с международным участием (Пятигорск, 15–17 мая 2025 г.). – Пятигорск: Изд-во ПГУ, 2025. – С. 46–55.
7. Барышников Н. В. Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя / Н. В. Барышников. – М. : Инфра-М, 2024. – 187 с.
8. Баскакова М. А. Креативность в учебной деятельности учителя иностранного языка как основа продукт-ориентированного обучения в школе / М. А.

- Баскакова, Н. Н. Сони́на, А. Н. Шамо́в // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 4. – С. 77–84.
9. Безукладников К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика : специальность 13.00.02 : автореф. дис. ... док. пед. наук / Безукладников Константин Эдуардович. – Нижний Новгород, 2009. – 39 с.
10. Бердичевский А. Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. – М. : Флинта, 2021. – 48 с.
11. Бердичевский А. Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности / А. Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 17–19.
12. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника : (Опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
13. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.
14. Борзова Е. В. Анализ материалов и педагогических инструментов, используемых учителями иностранного языка в дополнение к учебнику / Е. В. Борзова, М. А. Шеманаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 2. – С. 162–175.
15. Борисова Н. В. Эффективность эксплицитного и имплицитного подходов в обучении студентов неязыковых факультетов грамматике английского языка / Н. В. Борисова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2024. – № 2. – С. 44–60.
16. Браташ В. С. Визуальные заметки (скетчноутинг) как инструмент трансформации учебного текста: специальность 13.00.01: дис. ... канд. пед.

наук / Браташ Валентина Сергеевна ; ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». – СПб., 2020. – 365 с.

17. Браташ В. С. Современный этап трансформации учебного текста: доминирование визуального компонента / В. С. Браташ, Т. Г. Галактионова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 1 (51). – С. 107–117.
18. Векуа Н. Н. Использование флэш-карт как средства развития вербальной креативности студентов / Н. Н. Векуа, Е. А. Мамаева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2022. – Т. 19, № 2. – С. 108–120.
19. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 113 с.
20. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: метод. пособие / Рос. акад. образования, Ин-т общ. сред. образования; под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2001. – 79 с.
21. Гальперин П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет» : Высшая школа, 2002. – 415 с.
22. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 7-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2013. – 336 с.
23. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – М. : АСТ : Харвест, 1998. – 798 с.
24. Головчанская И. И. Иноязычный профессиональный педагогический дискурс в контексте фонопрагматики: к постановке вопроса / И. И. Головчанская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 4-2 (82). – С. 336–340.

25. Голубев, О. Б. Дидактические особенности применения образовательной инфографики в учебном процессе / О. Б. Голубев, Ю. А. Горохова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 3. – С. 134–139.
26. Гущина Ю. А. Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических специальностей : специальность 5.8.2 : дис. ... канд. пед. наук / Гущина Юлия Александровна; Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина. – Тамбов, 2023. – 321 с.
27. Даминова С. О. Развитие умений иноязычного общения на основе аудиовизуализации / С. О. Даминова // Инновации в образовании. – 2015. – № 2. – С. 4–17.
28. Демьяненко М. А. Использование на занятиях английского языка различных приемов для активизации осмысления и повышения степени вовлеченности студентов в процесс обучения / М. А. Демьяненко // Английский язык в вузе: современные тенденции в методике преподавания : сборник статей IV межвузовской конференции (Москва, 27 января 2016 г.). – М. : Российский университет дружбы народов, 2016. – С. 30–34.
29. Деревянченко Е. А. Медиативная деятельность в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе / Е. А. Деревянченко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2024. – Т. 30, № 2. – С. 97–103.
30. Дуда В. О. Методическое мастерство учителя иностранного языка / В. О. Дуда // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 5. – С. 1304–1313.
31. Евстигнеев М. Н. Может ли генеративный искусственный интеллект выступать медиатором в лингвистическом образовании? / М. Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30, № 5. – С. 1063–1082.

32. Еремин Ю. В. Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического вуза : специальность 13.00.08 : дис. ... д-ра пед. наук / Еремин Юрий Владимирович; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб., 2001. – 322 с.
33. Ершова Т. А. Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков : специальность 13.00.02 : дис. ... канд. пед. наук / Ершова Татьяна Андреевна; ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина». – Тамбов, 2020. – 294 с.
34. Захарова Л. Б. Принцип наглядности в обучении лексике на уроках английского языка в школе / Л. Б. Захарова, Е. В. Захарова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 2. – С. 198–203.
35. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
36. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
37. Зимняя И. А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка / И. А. Зимняя // Исследование речевого мышления в психолингвистике / Т. В. Ахутина, И. Н. Горелов, А. А. Залевская и др. ; отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1985. – С. 85–99.
38. Иванова Н. В. Визуализация, наглядность и визуальный нарратив на лекциях по лингвострановедению / Н. В. Иванова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Саратов, 25–26 февраля 2021 г.). – Саратов: Саратовский источник, 2021. – С. 227–232.

39. Изотова Н. В. Особенности профессионально-коммуникативной подготовки учителя иностранного языка в условиях современного иноязычного образования / Н. В. Изотова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 893.
40. Изотова Н. В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку / Н. В. Изотова, Е. Ю. Буглаева // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 70–73.
41. Инфографический текст как инструмент организации русскоязычного учебного дискурса / С. А. Дерябина, Т. А. Дьякова, Е. Н. Стрельчук, Ж. И. Фейзер // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 5. – С. 1325–1336.
42. Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования / Е. И. Казакова // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 4. – С. 102–109.
43. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
44. Карасик В. И. Лингвокультурные характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2023. – № 2 (50). – С. 118–129.
45. Кибрик А. А. Мультимодальная лингвистика / А. А. Кибрик // Когнитивные исследования: сборник научных трудов. Вып. 4 / отв. ред. Ю. И. Александров, В. Д. Соловьев. – М. : Ин-т психологии РАН, 2010. – С. 134–152.
46. Клименко М. В. Пути и способы организации самостоятельной работы студентов языкового профиля в условиях цифровизации процесса обучения в высшей школе / М. В. Клименко, Л. А. Слепцова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – С. 27–32.
47. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

48. Колесников А. А. Формирование медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в школе / А. А. Колесников, М. К. Денисов // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2012. – № 34. – С. 23–33.
49. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский ; пер. Н. П. Степанов, Д. Н. Корольков, А. А. Красновский. – М. : Издательство Юрайт, 2024. – 440 с.
50. Кондратенко О. А. Дидактические принципы реализации когнитивной технологии в дистанционном обучении студентов / О. А. Кондратенко // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 6. – С. 84–88.
51. Коренев А. А. Английский для учителей английского языка: English for Teachers of English: учебник для вузов / А. А. Коренев, Ю. А. Гущина, Т. А. Ершова. – М. : Relod, 2024. – 107 с.
52. Коренев А. А. Использование приложений искусственного интеллекта для повышения грамотности педагогической речи студентов / А. А. Коренев, А. В. Мычкина // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 2. – С. 84–89.
53. Коренев А. А. Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога / А. А. Коренев // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2022. – № 2. – С. 152–163.
54. Коренев А. А. Представление основных видов профессиональной деятельности языкового педагога в компетенциях выпускников лингводидактических профилей подготовки / А. А. Коренев, А. П. Гулов, П. И. Касаткин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 5. – С. 71–91.
55. Коренев А. А. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка / А. А. Коренев // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 1. – С. 56–60.

56. Коренев А. А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка / А. А. Коренев // Rhema. Рема. – 2023. – № 3. – С. 97–121.
57. Коряковцева Н. Ф. Понятие «медиация иноязычного текста» в контексте профессиональной коммуникации и информационной деятельности специалиста / Н. Ф. Коряковцева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 1 (842). – С. 43–48.
58. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Академия, 2010. – 188 с.
59. Косарева Т. Б. Лингвокультурная медиация и перевод / Т. Б. Косарева // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – № 5. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2011/09/2758> (дата обращения: 28.11.2025).
60. Кравченко Г. В. Создание и использование ментальных карт как средства когнитивной визуализации при обучении студентов вуза / Г. В. Кравченко, Е. А. Петухова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 3 (47). – С. 130–137.
61. Кравченко М. А. Понятие метаязыка: от лингвистического наследия Р. Якобсона к современным научным практикам / М. А. Кравченко // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – № 4. – С. 88–100.
62. Краснова Т. И. Исследование потенциала цифровых дидактических карточек для изучения лексики / Т. И. Краснова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1 (92). – С. 26–28.
63. Крыленкина А. В. Использование обучающих онлайн-сервисов в целях совершенствования лексических навыков студентов технического вуза / А. В. Крыленкина // Актуальные вопросы лингвистики и профессиональной

лингводидактики: тенденции и перспективы: материалы 6-й Международной научно-практической конференции (Москва, 12–13 декабря 2024 г.). – Москва, 2025. – С. 193–196.

64. Кузнецова Е. А. Осознанность как метанавык: от теории к практике / Е. А. Кузнецова // Актуальные проблемы преподавания иностранного языка: традиции и новые парадигмы : материалы международных научно-практических конференций по актуальным проблемам преподавания иностранных языков (Москва, 13 марта – 16 апреля 2024 г.) / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2025. – С. 142–145.
65. Кузьминова Е. А. О нестабильности терминосистемы сферы методики преподавания иностранных языков в русском и английском языках (на примере терминов, обозначающих виды чтения) / Е. А. Кузьминова // Филология и культура = Philology and Culture. – 2025. – № 1. – С. 82–91.
66. Кучеренко Н. Л. Методический потенциал инфографики как средства обучения иностранным языкам с использованием поликодовых текстов / Н. Л. Кучеренко // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 3. – С. 20–25.
67. Кэрролл Э. Международная медиация – искусство деловой дипломатии / Э. Кэрролл, К. Мэки. – М. : Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2012. – 259 с.
68. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2016. – 527 с.
69. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
70. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические труды : в 2 т. – Москва, 1987. – Т. 1. – С. 134.
71. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : URSS, 2005. – 216 с.

72. Логинова М. С. Использование доски Miro при обучении русскому языку как иностранному / М. С. Логинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2021. – № 200. – С. 77–86.
73. Макарова Е. А. Визуализация как интроекция смыслообразов в ментальное пространство личности : монография / Е. А. Макарова ; под ред. И. В. Абакумовой. – М. : Спутник+, 2010. – 169 с.
74. Малькина А. П. Обучение пониманию профессионально ориентированных иноязычных текстов на основе визуализации (неязыковой вуз) : специальность 13.00.02 : дис. ... канд. пед. наук / Малькина Анна Павловна ; ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – Москва, 2009. – 246 с.
75. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н. Н. Манько // Известия Алтайского государственного университета. – 2009. – № 2. – С. 22–28.
76. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов, М. Н. Евстигнеев [и др.] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 3. – С. 559–588.
77. Махмурян К. С. Концептуальные основы подготовки учителя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования: монография / К. С. Махмурян. – М. : Наука : Флинта, 2005. – 334 с.
78. Машарова Т. В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение: учеб. пособие / Т. В. Машарова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 144 с.
79. Мильруд Р. П. Теория и практика обучения английскому языку = Modules in English Language Teaching Methodology : учеб. пособие / Р. П. Мильруд ; М-во образования Рос. Федерации, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. – 287 с.

80. Муллер О. Ю. Применение ментальных карт в развитии когнитивных способностей студентов / О. Ю. Муллер // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2023. – № 3 (71). – С. 206–211.
81. Мурунов С. С. Методика формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий искусственного интеллекта: специальность 5.8.2: дис. ... канд. пед. наук / Мурунов Сергей Сергеевич ; ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина». – Тамбов, 2025. – 205 с.
82. Никитина Г. А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя / Г. А. Никитина ; ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского». – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2016. – 128 с.
83. Никулова Г. А. Средства визуальной коммуникации: инфографика и метадизайн / Г. А. Никулова // Образовательные технологии и общество. – 2010. – № 2. – С. 369–387.
84. Олешков М. Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект: учебное пособие для студентов факультета русского языка и литературы / М. Ю. Олешков; ФГБОУ ВО «Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт». – Нижний Тагил, 2006. – 146 с.
85. Павлова Л. В. Формирование лингводидактических умений будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки в вузе / Л. В. Павлова, И. Р. Пулеха // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – С. 27–33.
86. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

87. Пахомова Е. А. Методический потенциал инфографики как средства обучения иностранным языкам с использованием поликодовых текстов / Е. А. Пахомова, М. А. Кузнецова, Е. Н. Лаврентьева // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук в XXI веке и пути их решения : материалы международной научно-практической конференции / под ред. Е. В. Конеевой. – М. : ООО «Социально-культурная инициатива», 2021. – С. 11–17.
88. Пенкина М. В. Выступление с виртуальной презентацией как необходимое умение студентов-магистров для участия в межкультурной научной коммуникации (языковой вуз) / М. В. Пенкина // Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве : сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. – М. : КДУ : Добросвет, 2022. – С. 78–85.
89. Переверткина М. С. Инфографика как инновационный инструмент обучения иностранным языкам / М. С. Переверткина, Т. Н. Воловатова // Герценовские чтения : сборник научных статей. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – С. 346–348.
90. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
91. Пониделко Л. А. Язык методики преподавания английского языка: диалог культур / Л. А. Пониделко, О. А. Алещенко // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака : сборник статей по итогам IX Международной конференции (Москва, 25–29 марта 2024 г.). – М. : Спутник+, 2024. – С. 412–417.
92. Попова А. В. Информационные технологии в контексте полимодального обучения иностранным языкам / А. В. Попова // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 7. – С. 12–18.

93. Проблема воображения в эволюционной эпистемологии / отв. ред. Е. Н. Князева; Российская академия наук, Институт философии. – М. : ИФ РАН, 2013. – 207 с.
94. Прокубовский А. А. Принципы отбора лексики и выбора способа семантизации при обучении иностранных учащихся естественнонаучного профиля русскому языку / А. А. Прокубовский // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 20–23 февраля 2012 года). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 350–353.
95. Путистина О. В. Когнитивная визуализация как способ развития учебной автономии в иноязычном образовании / О. В. Путистина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 5. – С. 871–877.
96. Рассада С. А. Применение средств компьютерной визуализации учебного материала на занятиях студентов языкового факультета / С. А. Рассада // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 1. – С. 159–163.
97. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
98. Родоманченко А. С. Системообразующие микроумения говорения: моделирование ситуаций для их формирования и контроля / А. С. Родоманченко // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 4. – С. 64–69.
99. Рябкова В. В. Mobile application as an additional tool for developing lexical skills / В. В. Рябкова // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 12. – С. 40–44.
100. Савельева М. Г. Сравнительный анализ использования педагогами нейронных сетей для создания учебной визуализации на основе электронного конструктора урока / М. Г. Савельева, С. Б. Шмакова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 12. – С. 290–305.

101. Салимгареев Д. И. Медиация как гуманистическая технология разрешения социальных конфликтов в современном российском обществе : специальность 5.7.7 : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Салимгареев Денис Игоревич ; ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий». – Уфа, 2024. – 22 с.
102. Сафонова В. В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству / В. В. Сафонова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 1. – С. 151–164.
103. Сафонова В. В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования / В. В. Сафонова // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. Вып. 2. – М. : КДУ : Университетская книга, 2018. – С. 179–183.
104. Сафонова В. В. Социокультурные аспекты экспертного анализа качества иноязычной учебной литературы / В. В. Сафонова // Евразийский форум. – 2012. – № 1 (4). – С. 199–215.
105. Сборник учебно-методических трудов кафедры теории преподавания иностранных языков ФИЯР МГУ имени М. В. Ломоносова. Рабочие программы дисциплин / под общ. ред. С. В. Титовой, М. Г. Бахтиозиной, И. А. Басовой [и др.]. – М. : КДУ, 2024. – 768 с. – URL: <https://bookonline.ru/node/76404> (дата обращения: 09.01.2025).
106. Сенько А. Ю. Формирование лексического компонента иноязычной предметной компетенции студентов многопрофильного вуза на основе применения корпусных технологий: специальность 5.8.2: дис. ... канд. пед. наук / Сенько Анна Юрьевна; ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого». – СПб., 2025. – 242 с.

107. Сибгатуллина А. А. Использование мультимодальных текстов при подготовке учителя иностранного языка / А. А. Сибгатуллина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 1. – С. 137–143.
108. Снина А. И. Проверочные концептуальные вопросы при обучении терминологии финансового права на английском языке / А. И. Снина // Цифровая революция: вызовы и возможности для современного общества : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Грозный, 14–15 февраля 2025 г.). – Грозный, 2025. – С. 508–513.
109. Слостенин В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
110. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС : пособие для учителя / Н. Н. Сметанникова. – М. : Баласс, 2011. – 128 с.
111. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению профессионально-специализированному чтению / Н. Н. Сметанникова // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 9. – С. 54–59.
112. Соколова О. В. Полимодальные исследования поэтического дискурса: визуальное, аудиальное и синтетическое транскодирование / О. В. Соколова // Критика и семиотика. – 2024. – № 2. – С. 211–229.
113. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 238 с.
114. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ, 2008. – 270 с.

115. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Е. Н. Соловова. – М. : Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
116. Соловова Е. Н. Формы записи как основа интегративных академических умений устной и письменной речи / Е. Н. Соловова, Е. А. Большакова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 2. – С. 115–120.
117. Сорокина А. С. Умения визуализации учебного материала как компонент профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка / А. С. Сорокина, А. А. Коренев // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 5. – С. 465–475.
118. Стрессер Ф. Медиация: психологический взгляд на разрешение конфликтов / Ф. Стрессер, П. Рэндольф. – М. : Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2015. – 192 с.
119. Сырина Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку / Т. А. Сырина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7 (172). – С. 81–85.
120. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 10. – С. 9–33.
121. Тарева Е. Г. Культура речи учителя иностранного языка как основа педагогического мастерства: аналитический обзор материалов II Всероссийской конференции «Педагогический дискурс: качество речи учителя» (Москва, 27–29 марта 2020 г.) / Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 8. – С. 65–69.
122. Тимохина Е. В. Методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка :

специальность 13.00.02 : дис. ... канд. пед. наук / Тимохина Екатерина Васильевна; ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова». – Нижний Новгород, 2015. – 183 с.

123. Титова С. В. Визуализация дидактических материалов для развития иноязычных продуктивных умений критического мышления у обучающихся / С. В. Титова, А. В. Замковая // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 1. – С. 114–129.
124. Титова С. В. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования / С. В. Титова ; под ред. С. В. Титовой, П. В. Сысоева. – М. : Эдитус, 2023. – 252 с.
125. Титова С. В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования / С. В. Титова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 5. – С. 133–149.
126. Титова С. В. Принципы проектирования и структура веб-программы курса / С. В. Титова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – № 24. – С. 93–99.
127. Титова С. В. Проблема адекватной визуализации информации в преподавании иностранных языков / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 3. – С. 14–23.
128. Титова С. В. Цифровая методика обучения иностранным языкам : учебник для вузов / С. В. Титова ; отв. ред. С. В. Титова. – М. : Юрайт, 2024. – 248 с.
129. Тихомиров О. К. Психология мышления : учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 272 с.
130. Толмачева Н. С. Использование интерактивных онлайн-досок при обучении иностранному языку: из опыта работы / Н. С. Толмачева, А. Н. Быданцева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – № 2. – С. 49–56.

131. Устинова Т. В. Обучение иностранному языку с точки зрения плюрилингвального подхода / Т. В. Устинова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 10 (102). – С. 159–162.
132. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. – М. : Издательство Академии наук РСФСР, 1945. – 475 с.
133. Формирование иноязычной компетенции будущих педагогов при работе с флэш-картами / Е. Г. Никулина, Е. К. Старкова, В. Г. Рябчикова, Н. А. Сергеева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2023. – Т. 20, № 4. – С. 410–422.
134. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 85–91.
135. Чикризова К. В. Развитие умений иноязычной медиативной деятельности у обучающихся в предметно-языковом интегрированном курсе : специальность 5.8.2 : дис. ... канд. пед. наук / Чикризова Ксения Владимировна. – Тамбов, 2024. – 245 с.
136. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
137. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / С. Ф. Шатилов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Русский язык, 1991. – С. 298–300.
138. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.
139. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба; ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; АН СССР, Отделение литературы и языка,

- Комиссия по истории филологических наук. – Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1974. – 427 с.
140. Щербаков А. И. Психология учителя / А. И. Щербаков, А. В. Мудрик // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1979. – С. 258–283.
141. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
142. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : книга для учителя / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 142 с.
143. Языкова Н. В. Использование методических задач в процессе подготовки учителя иностранных языков : специальность 13.00.02 : дис. ... канд. пед. наук / Языкова Наталья Владимировна. – Москва, 1970.
144. Языкова Н. В. Методическая подготовка учителя иностранного языка: прошлое, настоящее, будущее : избранные статьи к юбилею / Н. В. Языкова. – М. : ООО «Языки Народов Мира», 2023. – 246 с.
145. Языкова Н. В. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 2–9.
146. Языкова Н. В. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева. – М. : Тезаурус, 2015. – 285 с.
147. A generative theory of textbook design: Using annotated illustrations to foster meaningful learning of science text / R. E. Mayer, K. Steinhoff, G. Bower, R. Mars // Educational Technology Research and Development. – 1995. – Vol. 43, No. 1. – P. 31–41.
148. Aitchison J. Words in the Mind: an introduction to the mental lexicon / J. Aitchison. – Chichester: John Wiley & Sons, 2012. – 352 p.

149. Aitken R. Teaching tenses / R. Aitken. – Eastbourne: Intrinsic Books Ltd, 2021. – 193 p.
150. Alhatmi S. Word instruction techniques in Saudi EFL classrooms: their use and perceived usefulness by teachers / S. Alhatmi // SAGE Open. – 2022. – Vol. 12, No. 3. – Art. № 615727.
151. Arnold J. Imagine that! with CD-ROM/audio CD: mental imagery in the EFL classroom / J. Arnold, H. Puchta, M. Rinvoluceri. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 192 p.
152. Awaludin A. Techniques in presenting vocabulary to young EFL learners / A. Awaludin // Journal of English and Education. – 2013. – Vol. 1, No. 1. – P. 11–20.
153. Barclay S. Using the L1 to disambiguate L2 vocabulary: examining the effects on learning burden and decay with Chinese learners of English / S. Barclay, A. Pellicer-Sánchez // Applied Linguistics Review. – 2025. – Vol. 16, No. 5. – P. 2083–2107.
154. Bennett N. Learning to teach: the development of pedagogical reasoning / N. Bennett // Teacher Education Policy. – London: Routledge, 2003. – P. 85–95.
155. Bobis J. Cognitive load effects in a primary-school geometry task / J. Bobis, J. Sweller, M. Cooper // Learning and Instruction. – 1993. – Vol. 3, No. 1. – P. 1–21.
156. Brock C. A. The effects of referential questions on ESL classroom discourse / C. A. Brock // TESOL Quarterly. – 1986. – Vol. 20, No. 1. – P. 47–59.
157. Brown D. N. Mediated learning and foreign language acquisition / D. N. Brown // La revue de GERAS ASP. – 2002. – No. 35–36. – P. 167–182.
158. Brown G. A. Explaining / G. A. Brown // The Handbook of Communication Skills / ed. by O. Hargie. – 3rd ed. – London: Routledge, 2006. – P. 195–228.
159. Brown G. A. Explaining in professional contexts / G. A. Brown, M. J. Atkins // Research Papers in Education. – 1986. – Vol. 1, No. 1. – P. 60–86.

160. Brown G. A. Explaining and explanations / G. A. Brown, S. Armstrong // Classroom Teaching Skills / ed. by E. C. Wragg. – 2nd ed. – London: Croom Helm, 1989. – P. 104–120.
161. Brown H. D. Language Assessment: Principles and Classroom Practices / H. D. Brown, B. Abeywickrama. – 2nd ed. – White Plains, NY: Pearson Education Inc., 2010. – 395 p.
162. Buzan T. The Mind Map Book / T. Buzan, B. Buzan. – London: Pearson Education, 2006. – 320 p.
163. Byram M. Cultural Studies in Foreign Language Education / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1989. – ix, 165 p. – (Multilingual Matters; 46).
164. Byrne D. Teaching Oral English / D. Byrne. – London: Longman, 1976. – 140 p.
165. Calderhead J. Teachers: Beliefs and knowledge / J. Calderhead // Handbook of educational psychology / ed. by D. C. Berliner, R. C. Calfee. – New York: Macmillan Library Reference USA; Prentice Hall International, 1996. – P. 709–725.
166. Card S. K. Readings in information visualization: using vision to think / S. K. Card, J. Mackinlay, B. Shneiderman. – San Francisco: Morgan Kaufmann, 1999. – 686 p.
167. Carrillo C. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices / C. Carrillo, M. Flores // European Journal of Teacher Education. – 2020. – Vol. 43, No. 4. – P. 466–487.
168. Carter R. Spoken grammar: what is it and how can we teach it? / R. Carter, M. McCarthy // ELT Journal. – 1995. – Vol. 49, No. 3. – P. 207–218.
169. Chandler P. Cognitive load theory and the format of instruction / P. Chandler, J. Sweller // Cognition and Instruction. – 1991. – Vol. 8, No. 4. – P. 293–332.
170. Coste D. Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools / D. Coste, M. Cavalli. – Strasbourg: Council of Europe DGII – Directorate General of Democracy, Language Policy Unit, 2015.

171. Dörnyei Z. Innovations and challenges in language learning motivation / Z. Dörnyei. – London: Routledge, 2020.
172. Dörnyei Z. Motivating learning / Z. Dörnyei, J. Hadfield. – London: Routledge, 2014.
173. Eddy U. How teaching strategies are mediated by contextualized images in teaching materials / U. Eddy // *New Perspectives on Material Mediation in Language Learner Pedagogy*. – Cham: Springer International Publishing, 2022. – P. 55–71.
174. Edmondson W. J. Expressions, speech acts and discourse: A pedagogic interactional grammar of English / W. J. Edmondson, J. House, D. Z. Kádár. – Cambridge: Cambridge University Press, 2023. – 304 p.
175. Ellis R. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective / R. Ellis // *TESOL Quarterly*. – 2006. – Vol. 40, No. 1. – P. 83–107.
176. Eppler M. J. Knowledge Visualization / M. J. Eppler, R. A. Burkhard // *Knowledge management: concepts, methodologies, tools, and applications*. – Hershey: IGI Global, 2008. – P. 781–793.
177. Findeisen S. Explaining skills of prospective teachers – Findings from a simulation study / S. Findeisen, J. Seifried // *Vocations and Learning*. – 2023. – Vol. 16. – P. 313–341.
178. Fitzpatrick T. Intensive vocabulary learning: a case study / T. Fitzpatrick, I. Al-Qarni, P. Meara // *The Language Learning Journal*. – 2008. – Vol. 36, No. 2. – P. 239–248.
179. Gairns R. Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary / R. Gairns, S. Redman. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – viii, 200 p.
180. Goddard C. 'Country', 'land', 'nation': Key Anglo English words for talking and thinking about people in places / C. Goddard // *Journal of Postcolonial Linguistics*. – 2020. – Vol. 2. – P. 8–27.

181. Goldstein B. Working with images / B. Goldstein. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 242 p.
182. Harmer J. How to teach English / J. Harmer. – 2nd ed. – Harlow: Pearson Longman, 2007. – 288 p.
183. Harmer J. The practice of English language teaching / J. Harmer. – 3rd ed. – Harlow: Longman, 2001. – 384 p.
184. Henriksen D. The 7 transdisciplinary cognitive skills for creative education / D. Henriksen. – Cham: Springer International Publishing, 2018. – XV, 92 p.
185. Hughes G. Practical classroom English / G. Hughes, J. Moate. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 182 p.
186. Infographic posters as a means of teaching foreign language speech coherence / E. Chelpanova, E. Shmidt, M. Bolina, L. [et al.] // EDULEARN25 Proceedings. – 2025. – P. 7952–7958.
187. Izotova N. Information visualization in context of modern education megatrends / N. Izotova, M. Klimenko, E. Nikolaenko // E3S Web of Conferences. – 2021. – Vol. 284. – Art. № 09011.
188. Kern J. The Infographic Guide to Grammar: A Visual Reference for Everything You Need to Know / J. Kern. – New York: Adams Media, 2020. – 128 p.
189. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – XIII, 242 p.
190. Lidwell W. Universal principles of design revised and updated: 125 ways to enhance usability, influence perception, increase appeal, make better design decisions, and teach through design / W. Lidwell, K. Holden, J. Butler. – Gloucester: Rockport Publishers, 2010. – 272 p.
191. Lightbown, P. M. How languages are learned / P. M. Lightbown, N. Spada. – 4th ed. – Oxford: Oxford University Press, 2013. – 304 p.
192. Long M. Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions / M. Long, C. Sato // Classroom-Oriented Research in Second

Language Acquisition / ed. by H. Seliger, M. Long. – Rowley, MA: Newbury House, 1983. – P. 268–286.

193. Mamaev I. Lessons of secondary school teachers: from automatic speech analysis to the markers of effective teaching practices / I. Mamaev, M. Khokhlova, M. Dayter // Education and Self Development. – 2024. – Vol. 19, No. 1. – P. 27–37.
194. Marlina N. Self-directed learning in spoken grammar activities using poster presentation / N. Marlina, N. Dewi, Y. Supriyono // JEES (Journal of English Educators Society). – 2020. – Vol. 5, No. 2. – P. 171–176.
195. Mayer R. E. Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis / R. E. Mayer, R. B. Anderson // Journal of Educational Psychology. – 1991. – Vol. 83, No. 4. – P. 484–490.
196. Mayer R. E. For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning / R. E. Mayer, V. K. Sims // Journal of Educational Psychology. – 1994. – Vol. 86, No. 3. – P. 389–401.
197. Mayer R. E. The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning / R. E. Mayer, R. B. Anderson // Journal of Educational Psychology. – 1992. – Vol. 84, No. 4. – P. 444–452.
198. Miller G. A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two / G. A. Miller // The Psychological Review. – 1956. – Vol. 63. – P. 81–97.
199. Muller D. A. Coherence or interest: Which is most important in online multimedia learning? / D. A. Muller, K. J. Lee, M. D. Sharma // Australasian Journal of Educational Technology. – 2008. – Vol. 24, No. 2. – P. 211–221.
200. Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language / I. S. P. Nation. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 448 p. – (Cambridge Applied Linguistics).
201. Nation I. S. P. Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines / I. S. P. Nation / TESOL Journal. – 2000. – Vol. 9, No. 1. – P. 6–10.
202. Nation I. S. P. Teaching vocabulary: Strategies and techniques / I. S. P. Nation. – Boston: Heinle Cengage Learning, 2008. – 304 p.

203. North B. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR) / B. North, E. Piccardo. – Strasbourg: Council of Europe, 2016. – URL: <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-med...> (дата обращения: 25.11.2024).
204. Paivio A. Imagery and Verbal Processes / A. Paivio. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971. – 596 p.
205. Paivio A. Mental Representations: A Dual Coding Approach / A. Paivio. – New York: Oxford University Press; Oxford: Clarendon Press, 1986. – 322 p. – (Oxford Psychology Series; 9).
206. Pateşan M. Visual Aids in Language Education / M. Pateşan, A. Balagiu, C. Alibec // International Conference Knowledge-Based Organization. – Sciendo, 2018. – Vol. 24, No. 2. – P. 356–361. –URL: https://www.researchgate.net/publication/326652939_Visual_Aids_in_Language_Education (дата обращения: 25.11.2024).
207. Perevertkina M. Developing classroom mediation awareness and skills in pre-service language teacher education / M. Perevertkina, A. Korenev, M. Zolotareva // CEFR Journal – Research and Practice. – 2020. – Vol. 2, No. 2. – P. 25–39.
208. Piccardo E. Médiation et apprentissage des langues : Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? / E. Piccardo // ELA : Études de Linguistique Appliquée. – 2012. – No. 167. – P. 285–294.
209. Rabani K. Concept Checking Questions: A Comprehension Assessing Tool for Developing EFL Learners' Language Systems, and Motivation / K. Rabani, S. Nakhaee, M. Aliahmadi Pour // International Journal of Practical and Pedagogical Issues in English Education. – 2024. – Vol. 2, No. 3. – P. 17–35.
210. Reynolds G. Presentation Zen: Simple Ideas on Presentation Design and Delivery / G. Reynolds. – 3rd ed. – San Francisco: New Riders, 2019. – 352 p.
211. Richards J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. C. Richards, T. S. Rodgers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 171 p.

212. Richards J. C. Competence and Performance in Language Teaching / J. C. Richards // RELC Journal. – 2010. – Vol. 41, No. 2. – P. 101–122.
213. Rodgers D. M. Incidental language learning in foreign language content courses / D. M. Rodgers // The Modern Language Journal. – 2015. – Vol. 99, No. 1. – P. 113–136.
214. Ronsivalle G. B. Designing Multimedia Presentations in Classroom: An Operational Model for Teachers / G. B. Ronsivalle, M. Orlando // The Asian Conference on Technology in the Classroom 2011: Official Conference Proceedings. – Osaka, Japan, 2011. – P. 19–37.
215. Rossiter M. J. L2 vocabulary research and instructional practices: Where are the gaps? / M. J. Rossiter, M. L. Abbott, A. Kushnir // TESL-EJ. – 2016. – Vol. 20, No. 1. – Art. № 1.
216. Scrivener J. Classroom Management Techniques / J. Scrivener. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 316 p.
217. Scrivener J. Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers / J. Scrivener. – 2nd ed. – Oxford: Macmillan, 2005. – 431 p.
218. Scrivener J. Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach It / J. Scrivener. – Oxford: Macmillan Education, 2010. – 288 p.
219. Sinclair J. Towards an analysis of discourse / J. Sinclair, M. Coulthard // Advances in Spoken Discourse Analysis / ed. by M. Coulthard. – London: Routledge, 1992. – P. 1–34.
220. Sinclair J. Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils / J. Sinclair, M. Coulthard. – London: Oxford University Press, 1975. – IV, 163 p.
221. Spratt M. The TKT Course: Modules 1, 2 and 3 / M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 256 p.
222. Stathopoulou M. Mediation in Teaching, Learning and Assessment (METLA): A Teaching Guide for Language Educators / M. Stathopoulou, P. Gauci, M. Lontou, S. Melo-Pfeifer. – Graz: Council of Europe (ECML), 2023.

223. Stenberg G. Conceptual and perceptual factors in the picture superiority effect / G. Stenberg // *European Journal of Cognitive Psychology*. – 2006. – Vol. 18, No. 6. – P. 813–847.
224. Tergan S.-O. Knowledge and Information Visualization: Searching for Synergies / S.-O. Tergan, T. Keller, eds. – Berlin; Heidelberg: Springer, 2005. – 385 p.
225. The use of mindmap and its effectiveness in different fields of foreign language learning: A systematic review (2014–2024) / Zh. Haiyao, N. D. A. Halim, S. Xiaoying // *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. – 2025. – Vol. 14, No. 1. – P. 1360–1380.
226. Thornbury S. The New A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts / S. Thornbury. – London: Macmillan Education, 2017. – 329 p.
227. Tinkham T. The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary / T. Tinkham // *System*. – 1993. – Vol. 21, No. 3. – P. 371–380.
228. Tsagari D. Re-Evaluating the use of the L1 in the L2 classroom: Students vs. teachers / D. Tsagari, C. Giannikas // *Applied Linguistics Review*. – 2020. – Vol. 11, No. 1. – P. 151–181.
229. Ur P. A Course in English Language Teaching / P. Ur. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 378 p.
230. Walsh S. Exploring Classroom Discourse: Language in Action / S. Walsh. – London: Routledge, 2011. – 224 p.
231. Waring R. The negative effects of learning words in semantic sets: A replication / R. Waring // *System*. – 1997. – Vol. 25, No. 2. – P. 261–274.
232. Watkins P. The CELTA Course Trainee Book / P. Watkins, S. Thornbury, S. Millin. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2023. – 230 p.
233. Workman G. Concept Questions and Timelines / G. Workman. – Shoreham-by-Sea: Gem Publishing, 2008. – 102 p.
234. Wright A. Pictures for Language Learning / A. Wright. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 218 p.

235. Wright B. M. Display and referential questions: Effects on student responses / B. M. Wright // *Nordic Journal of English Studies*. – 2016. – Vol. 15, No. 4. – P. 160–189.
236. Zimmerman B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning / B. J. Zimmerman // *Journal of Educational Psychology*. – 1989. – Vol. 81, No. 3. – P. 329–339.
237. Zuo M. Translation in EFL teacher talk in Chinese universities: A translanguaging perspective / M. Zuo, S. Walsh // *Classroom Discourse*. – 2023. – Vol. 14, No. 2. – P. 128–146.
238. Методика обучения и воспитания по английскому языку : рабочая программа дисциплины / Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского, Каф. английского языка и методики его преподавания. – Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профиль: Иностранный язык (английский), Иностранный язык (немецкий). Уровень образования: бакалавриат. – Брянск: БГУ, 2023.
239. Методика преподавания иностранных языков и культур: рабочая программа дисциплины / Московский городской педагогический университет. – Направление подготовки: 45.03.02 Лингвистика. Профиль: Теория и практика межкультурной коммуникации. – М. : МГПУ, 2024.
240. Методика преподавания иностранных языков: рабочая программа дисциплины / Пятигорский государственный университет, Новороссийский филиал, Каф. иностранных языков и социально-гуманитарных дисциплин. – Направление подготовки: 45.03.02 Лингвистика. Профиль: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур. – Новороссийск: НФ ПГУ, 2023. – URL: http://nf-pgu.ru/sveden/files/TiM_B1.V.04_RPD_Metodika_prepodavaniya_IYA_2023.pdf (дата обращения: 03.04.2024).

241. Методика преподавания иностранных языков: рабочая программа дисциплины / Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Институт иностранных языков. – Направление подготовки: 45.03.02 Лингвистика. Профиль: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур. – М. : РУДН, 2024. – URL: https://www.rudn.ru/sveden/files/vii/Progr_MPIYA_45.03.02_TIMPIYAIK_2024.pdf (дата обращения: 03.04.2024).
242. Образовательный стандарт МГУ имени М. В. Ломоносова по направлению подготовки «Лингвистика». Уровни высшего профессионального образования: бакалавриат с присвоением квалификации (степени) «бакалавр», магистратура с присвоением квалификации (степени) «магистр»: утв. приказом по МГУ от 22 июля 2011 г. № 729. – URL: http://www.standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700_lingvistika_1.pdf (дата обращения: 05.05.2024).
243. Основы методики обучения иностранным языкам : рабочая программа дисциплины / Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского, Каф. английского языка и методики его преподавания. – Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профиль: Иностранный язык (английский), Иностранный язык (немецкий). Уровень образования: бакалавриат. – Брянск: БГУ, 2023.
244. Основы педагогического проектирования: современные представления о структуре урока: рабочая программа дисциплины / Московский городской педагогический университет. – Направление подготовки: 45.03.02 Лингвистика. Профиль: Теория и практика межкультурной коммуникации. – М. : МГПУ, 2024.
245. Педагогическая риторика : рабочая программа учебной дисциплины / Московский педагогический государственный университет, Фак. иностранных языков, Каф. риторики и культуры речи. – Направление

подготовки: 035700.62 Лингвистика. Профиль: Теория и практика межкультурной коммуникации. Квалификация: бакалавр. Очная форма обучения. – М. : МПГУ, 2012.

246. Практикум по профессиональной педагогической коммуникации: рабочая программа дисциплины / Московский государственный лингвистический университет. – Направление подготовки: 45.03.02 Лингвистика. Профиль: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур. Квалификация: бакалавр. – М. : МГЛУ, 2020. – 20 с. – URL: <https://linguanet.ru/upload/medialibrary/d52/d52c6c04185691bf2166a84838f02a73.pdf> (дата обращения: 25.12.2024).
247. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (зарегистрирован Минюстом России 12 сентября 2022 г. № 70034). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения: 15.04.2024).
248. Профессионально-коммуникативные компетенции преподавателя иностранного языка: рабочая программа дисциплины / Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России, Управление магистерской подготовки. – Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование. Профиль: Подготовка переводчиков для международных организаций. Квалификация: магистр. Очная форма обучения. – М. : МГИМО, 2024.
249. Профессиональные аспекты языковой деятельности (английский язык) : рабочая программа дисциплины / Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Фак. иностранных языков и

регионоведения. – Направление подготовки: 45.03.02 Лингвистика. Уровень образования: бакалавриат. Очная форма обучения. – М. : МГУ, 2023.

250. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : утв. приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Минюстом России 6 декабря 2013 г. № 30550). – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf?ysclid=l2j415g9vp> (дата обращения: 01.10.2024).
251. Сайт методической олимпиады «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде». – URL: <https://fllteach-msu.ru/olimpiad> (дата обращения: 01.10.2025).
252. Современные образовательные технологии : рабочая программа дисциплины / Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского, Каф. английского языка и методики его преподавания. – Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профиль: Иностранный язык (английский), Иностранный язык (немецкий). Уровень образования: бакалавриат. – Брянск: БГУ, 2023.
253. Техника речи педагога: рабочая программа дисциплины / Московский городской педагогический университет. – Направление подготовки: 45.03.02 Лингвистика. Профиль: Теория и практика межкультурной коммуникации. – М. : МГПУ, 2024.
254. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика : утв. приказом Минобрнауки России от 12 августа 2020 г. № 969 (зарегистрирован Минюстом России 25 августа 2020 г. № 59448). – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/Proj-FGOSVO3++/Bak3++/450302_B_3plus_12092019.pdf (дата обращения: 05.06.2024).

255. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика : утв. приказом Минобрнауки России от 12 августа 2020 г. № 992 (зарегистрирован Минюстом России 26 августа 2020 г. № 59491). – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Mag3++/450402_M_3plus_12092019.pdf (дата обращения: 05.09.2020).
256. Cambridge English Teaching Framework. – Cambridge: University of Cambridge, 2018. – URL: <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/professional-development/cambridge-english-teaching-framework/> (дата обращения: 25.04.2024).
257. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors / Council of Europe. – Strasbourg: Council of Europe, February 2018. – URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 25.04.2024).
258. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 275 p.
259. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume / Council of Europe. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. – 275 p.

Приложение 1 «Принципы когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Мейера»

Таблица I

Принцип	Суть принципа	Комментарии
1) Принцип множественной репрезентативности (multiple representation principle)	Обучение эффективнее, когда объяснения даются не только вербально , но и при помощи визуального и текстового сопровождения .	Группа, воспринимавшая информацию и вербально, и визуально, показала лучший результат в проверочном тесте, чем группа, воспринимавшая информацию только на слух.
2) Принцип примыкания (contiguity principle)	Текст и соответствующие иллюстрации должны располагаться рядом . Р. Мейер объясняет это тем, что соответствующие словесные и визуальные элементы должны быть представлены синхронно в рабочей памяти обучающегося, чтобы сформировать связи между ними.	Студенты, читавшие текст с иллюстрациями, расположенными рядом с соответствующей текстовой информацией, дали на 75% больше правильных ответов, чем те, кто читали текст, в котором иллюстрации находились на различных страницах (Mayer R., et al., 1995).
3) Принцип разделения внимания (split-attention principle)	Обучение эффективнее если повествование дополняется мультимедийной анимацией, а не чтением текста с экрана. Иначе говоря, преподаватель не должен читать текстовую информацию с экрана .	Устное повествование одновременно с визуальным и текстовым компонентами на слайде, перегружает визуальный канал восприятия информации. Студенты, которые слушали лекцию про процесс образования молнии и смотрели анимацию на экране, дали в два раза больше правильных ответов в тесте, чем те, которые слушали лекцию, смотрели анимацию и читали текст со слайда.
4) Принцип связности (coherence principle)	Информация должна быть представлена в емком и сжатом виде, чтобы снизить когнитивную нагрузку на обучающегося, поскольку добавление избыточной или повторной информации мешает восприятию информации.	Данный принцип соотносится с «эффектом избыточности» Дж. Свеллера, П. Чандлера и других исследователей (Bobis, Sweller & Cooper, 1993; Chandler & Sweller, 1991). Р. Мейер считает, что слайдов должно быть как можно меньше, а идеальный слайд в презентации представляет собой одно изображение с простой стрелкой, направляющей взгляд к самому важному.
5) Принцип модальности	Эффективность мультимедийной анимации в	В первом случае происходит распределение нагрузки между аудиальной и визуальной

(modality principle)	вербальном сопровождении выше, чем в сопровождении поясняющего текста.	подсистемами, во втором – перегруз визуального канала восприятия.
6) Принцип учета индивидуальных особенностей (principle of individual differences)	Визуальные мультимедийные эффекты более важны для слабо эрудированных обучающихся.	Обучающиеся с высоким уровнем первичных знаний способны создать свой собственный ментальный образ, слушая повествование или читая текст.

Приложение 2 «Шкалы медиативных умений и стратегий»

Таблица II

Обобщенная шкала оценивания умений обрабатывать текст в письменной и устной форме (CEFR, 2020, с. 99–101)

Processing text		
	Processing text in speech or sign	Processing text in writing
C2	Can explain inferences when links or implications are not made explicit and point out the sociocultural implications of the form of expression (e.g. understatement, irony, sarcasm).	Can summarise information from different sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation of the overall result.
C1	Can summarise long, demanding texts. Can summarise discussion on matters within their academic or professional competence, elaborating and weighing up different points of view and identifying the most significant points. Can summarise clearly in well-structured language the main points made in complex texts in fields of specialisation other than their own, although they may occasionally check particular technical concepts. Can explain subtle distinctions in the presentation of facts and arguments.	Can summarise in writing long, complex texts, interpreting the content appropriately, provided they can occasionally check the precise meaning of unusual, technical terms. Can summarise in writing a long and complex text (e.g. an academic article, article providing political analysis, novel extract, editorial, literary review, report or extract from a scientific book) for a specific audience, respecting the style and register of the original.
B2	Can synthesise and report information and arguments from several sources. Can summarise a wide range of factual and imaginative texts, commenting on and discussing contrasting points of view and the main themes. Can summarise the important points made in longer, complex texts on subjects of current interest, including their fields of special interest. Can recognise the intended audience of a text on a topic of interest and explain the purpose, attitudes and opinion of the author.	Can summarise in writing the main content of well-structured but propositionally complex texts on subjects within their fields of professional, academic and personal interest. Can explain in writing the viewpoint articulated in a complex text, supporting inferences they make with reference to specific information in the original.

B1	Can summarise the main points made during a conversation on a subject of personal or current interest, provided people articulated clearly. Can summarise (in Language B) the main points made in long texts delivered orally on topics in their fields of interest, provided they can listen or view several times. Can report in simple sentences the information contained in clearly structured, short, simple texts that have illustrations or tables.	Can summarise in writing the main points made in straightforward, informational texts on subjects that are of personal or current interest, oral texts provided are clearly articulated. Can paraphrase short passages in a simple fashion, using the original text wording and ordering.
A2	Can summarise the main point(s) in simple, short informational texts on familiar topics. Can convey the main point(s) contained in clearly structured, short, simple texts, supplementing their limited repertoire with other means (e.g. gestures, drawings, words/signs from other languages) in order to do so.	Can list as a series of bullet points the relevant information contained in short simple texts, provided the texts concern concrete, familiar subjects and contain only simple everyday language. Can pick out and reproduce key words and phrases or short sentences from a short text within the learner's limited competence and experience.
A1	Can convey simple, predictable information given in short, very simple signs and notices, posters and programmes	Can, with the help of a dictionary, convey the meaning of simple phrases on familiar and everyday themes. Can copy out single words and short texts presented in standard printed format.
Pre-A1	No descriptors available	No descriptors available

Таблица III

Обобщенная шкала оценивания медиативных умений организовывать концептуальную беседу (CEFR, 2020, с. 113)

Encouraging conceptual talk	
C2	Can effectively lead the development of ideas in a discussion of complex abstract topics, giving direction by targeting questions and encouraging others to elaborate on their reasoning.

C1	Can ask a series of open questions that build on different contributions in order to stimulate logical reasoning (e.g. hypothesising, inferring, analysing, justifying and predicting).
B2	Can encourage members of a group to describe and elaborate on their thinking. Can encourage members of a group to build on one another's information and ideas to come up with a concept or solution. Can formulate questions and feedback to encourage people to expand on their thinking and justify or clarify their opinions. Can build on people's ideas and link them into coherent lines of thinking. Can ask people to explain how an idea fits with the main topic under discussion.
B1	Can ask people to elaborate on specific points they made in their initial explanation. Can ask appropriate questions to check understanding of concepts that have been explained. Can ask questions to invite people to clarify their reasoning. Can ask why someone thinks something, or how they think something would work.
A2	Can ask what somebody thinks of a certain idea.
A1	Can use simple isolated words/signs and non-verbal signals to show interest in an idea.
Pre-A1	No descriptors available

Таблица IV

**Обобщенная шкала медиативных стратегий объяснения новых концепций
(CEFR, 2020, с. 120)**

Strategies to explain a new concept			
	Linking to previous knowledge	Adapting language	Breaking down complicated information
C2	Can introduce complex concepts (e.g. scientific notions) by providing extended definitions and explanations that draw on previous knowledge that can be assumed.	Can adapt the language of a very wide range of texts in order to present the main content in a register and degree of sophistication and detail appropriate to the audience concerned.	Can facilitate understanding of a complex issue by explaining the relationship of parts to the whole and encourage different ways of approaching it.

C1	Can spontaneously pose a series of questions to encourage people to think about their prior knowledge of an abstract issue and to help them establish a link to what is going to be explained.	Can explain technical terminology and difficult concepts when communicating with non-experts about matters within their own field of specialisation. Can adapt their language (e.g. syntax, idiomaticity, jargon) in order to make a complex specialist topic accessible to recipients who are not familiar with it. Can paraphrase and interpret complex, technical texts, using suitably non-technical language for a recipient who does not have specialist knowledge.	Can facilitate understanding of a complex issue by highlighting and categorising the main points, presenting them in a logically connected pattern, and reinforcing the message by repeating the key aspects in different ways.
B2	Can clearly explain the connections between the goals of the session and the personal or professional interests and experiences of the participant(s). Can formulate questions and give feedback to encourage people to make connections to previous knowledge and experiences. Can explain a new concept or procedure by comparing and contrasting it to one that people are already familiar with.	Can explain technical topics within their field, using suitably non-technical language for a recipient who does not have specialist knowledge. Can make a specific, complex piece of information in their field clearer and more explicit for others by paraphrasing it in simpler language. Can make accessible for others the main contents of a text on a subject of interest (e.g. an essay, a forum discussion, a presentation) by paraphrasing in simpler language.	Can make a complicated issue easier to understand by presenting the components of the argument separately. Can make a complicated process easier to understand by breaking it down into a series of smaller steps.

B1	Can explain how something works by providing examples that draw on people's everyday experiences. Can show how new information is related to what people are familiar with by asking simple questions.	Can paraphrase more simply the main points made in short, straightforward texts on familiar subject's contents to make it accessible for others. Can paraphrase short passages in a simple fashion, using the original order of the text.	Can make a short instructional or informational text easier to understand by presenting it as a list of separate points.
A2	No descriptors available	Can repeat the main point of a simple message on an everyday subject, using different formulations to help someone else understand it.	Can make a set of instructions easier to understand by repeating them slowly, a few words/signs at a time, employing verbal and non-verbal emphasis to facilitate understanding.
A1	No descriptors available	No descriptors available	No descriptors available
Pre - A1	No descriptors available	No descriptors available	No descriptors available

Таблица V

Обобщенная шкала медиативных стратегий упрощения текста (CEFR, 2020, с. 122)

Strategies to simplify a text		
	Amplifying a dense text	Streamlining a text
C2	Can elucidate the information given in texts on complex academic or professional topics by elaborating and providing examples.	Can redraft a complex source text, improving coherence, cohesion and the flow of an argument, while removing sections unnecessary for its purpose.
C1	Can make complex, challenging content more accessible by explaining difficult aspects more explicitly and adding helpful detail. Can make the main points contained in a complex text more accessible to the target	Can reorganise a complex source text in order to focus on the points of most relevance to the target audience.

	audience by adding redundancy, explaining, and modifying style and register.	
B2	Can make the content of a text on a subject in their fields of interest more accessible to a target audience by adding examples, reasoning and explanatory comments. Can make concepts on subjects in their fields of interest more accessible by giving concrete examples, recapitulating step by step and repeating the main points. Can make new information more accessible by using repetition and adding illustrations.	Can simplify a source text by excluding non-relevant or repetitive information and taking into consideration the intended audience. Can edit a source text by deleting the parts that do not add new information that is relevant for a given audience in order to make the significant content more accessible for them. Can identify related or repeated information in different parts of a text and merge it in order to make the essential message clearer.
B1	Can make an aspect of an everyday topic clearer and more explicit by conveying the main information in another way. Can make an aspect of an everyday topic clearer by providing simple examples.	Can identify and mark (e.g. underline, highlight) the essential information in a straightforward, informational text, to pass this information on to someone else.

Приложение 3 «Матрица средств визуализации в развитии профессионально-коммуникативных медиативных умений»

Таблица VI

Систематизация по видам медиативной деятельности, профессионально-коммуникативным задачам и типам визуальных средств

Формируемые компетенции (ФГОС 3++, ОС МГУ, Профстандарт педагога)	Виды медиативной деятельности и профессионально-коммуникативные задачи	Доска, рукописные	Генерация изображений	Схема	Видео / Анимация	Ментальная карта	Интерактивная доска	Инфографика	Презентация	Сторителлинг, персонажи	Артефакты: ChatGPT, Qwen
ПК-13, ПК-5 (объяснение с поддержкой визуальных средств); ПК-16, ИК-3 (ИКТ, цифровые инструменты); ПК-14 (работа с текстом, упрощение); ОПК-3, ОПК-9, ОПК-5 (образовательные технологии, цифровая среда); УК-5, ОПК-4 (межкультурное взаимодействие, универсальные ценности); общепользовательская ИКТ-компетентность (Профстандарт).	1. Медиативная деятельность при работе с учебными текстами (<i>mediation of a text</i>)										
	1.1 Визуализация лексических единиц, грамматических правил, временных осей (схемы, таблицы, временные линии)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	1.2 Транскодирование текста: создание инфографики, ментальных карт, диаграмм из вербального содержания	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+
	1.3 Разработка и адаптация мультимедийной презентации (статичной / динамической / интерактивной)	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+

Формируемые компетенции (ФГОС 3++, ОС МГУ, Профстандарт педагога)	Виды медиативной деятельности и профессионально-коммуникативные задачи	Доска, рукописные	Генерация изображений	Схема	Видео / Анимация	Ментальная карта	Интерактивная доска	Инфографика	Презентация	Сторителлинг, персонажи	Артефакты: ChatGPT, Qwen
	1.4 Создание визуального сторителлинга, комиксов и дидактических материалов со сквозными персонажами	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+
	1.5 Адаптация визуальных материалов под возрастные и уровневые потребности, социокультурный контекст	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ПК-13, ПК-5 (объяснение грамматических правил, семантизация лексического материала); ПК-16, ИК-3 (визуализация при помощи цифровых средств, инструментов ИИ); ПК-1, ОПК-3 (индивидуализация проектирования)	2. Медиативная деятельность по объяснению концепций (mediating concepts)										
	2.1 Объяснение грамматического материала (введение правил, дифференциация времен, условных конструкций)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	2.2 Семантизация лексических единиц (идиом, коллокаций, абстрактной лексики) через визуальные контексты	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Формируемые компетенции (ФГОС 3++, ОС МГУ, Профстандарт педагога)	Виды медиативной деятельности и профессионально-коммуникативные задачи	Доска, рукописные	Генерация изображений	Схема	Видео / Анимация	Ментальная карта	Интерактивная доска	Инфографика	Презентация	Сторителлинг, персонажи	Артефакты: ChatGPT, Qwen
учебного процесса); ОПК-6, ОПК-1, ПК-4 (психолого-педагогические технологии, учет особых потребностей обучающихся); УК-5, ОПК-4 (диалог культур и цивилизаций, плюрикультурное общение).	2.3 Адаптация метаязыка объяснения и визуальное структурирование сложных понятий (диаграммы связей, интеллект-карты)	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-
	2.4 Формулирование вопросов на проверку понимания (ВПП / CCQs) с опорой на визуальные стимулы	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-
	2.5 Установление причинно-следственных связей (эвристическая технология) с помощью ментальных карт и схем	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-
	3. Медиативная деятельность в процессе педагогического общения (<i>mediating communication</i>)										
ПК-1, ПК-2, ПК-3 (межкультурное взаимодействие, диалог культур, учет культурного разнообразия); УК-5, ОПК-4, ОПК-5 (толерантность,	3.1 Управление групповой динамикой, создание позитивной атмосферы (визуальные расписания, эмоциональные карты)	+	+	-	+	+	-	+	+	-	-

Формируемые компетенции (ФГОС 3++, ОС МГУ, Профстандарт педагога)	Виды медиативной деятельности и профессионально-коммуникативные задачи	Доска, рукописные	Генерация изображений	Схема	Видео / Анимация	Ментальная карта	Интерактивная доска	Инфографика	Презентация	Сторителлинг, персонажи	Артефакты: ChatGPT, Qwen
поликультурное общение); ОПК-6, ОПК-1, ПК-4 (психолого-педагогические технологии, управление динамикой, индивидуализация); ОПК-3 (проектирование образовательного процесса); Трудовые действия ПС «Педагог»: разработка образовательных технологий, использование разнообразных форм и средств, учет особых потребностей, формирование УУД (познавательные, регулятивные, коммуникативные, личностные).	3.2 Сглаживание коммуникативных сбоев и распределение внимания (визуальные сигналы, интерактивные опоры)	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
	3.3 Создание визуальных опор для поддерживающей обратной связи и рефлексии (постеры, чек-листы, инфографика прогресса)	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+
	3.4 Организация рефлексии и контроля понимания с помощью визуальных опор, ментальных карт и интерактивных досок	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+

Условные обозначения

«+» — средство визуализации эффективно и рекомендуется для обучения.
«-» — средство не применяется или малоэффективно в рамках данного вида медиативной деятельности.

Приложение 4 «Критерии оценивания задания олимпиады»

Таблица VII

К4	3	2	1	0
Презентация учебного материала	Учебный материал представляется в логичной и структурированной форме; широкий диапазон методов представления учебной информации; педагог способен переформулировать и представить необходимую информацию, используя вариативные языковые и речевые средства и стратегии	Учебный материал в целом представляется в логичной и структурированной форме; диапазон методов представления учебной информации в целом вариативен; педагог способен переформулировать и представить необходимую информацию, но это может быть время затратно	Учебный материал частично представляется в логичной и структурированной форме с редкими погрешностями в языке; ограниченный диапазон методов представления учебной информации; педагог испытывает затруднения в перефразировании и представлении необходимой информации в силу ограниченного языкового и речевого репертуара	Учебный материал не представляется в логичной и структурированной форме; крайне ограниченный диапазон методов представления учебной информации; педагог не способен переформулировать и представить необходимую информацию в силу весьма ограниченного языкового и речевого репертуара

Приложение 5 «Анализ учебно-методической литературы по английскому языку для специальных целей его преподавания»

Мы изучили учебно-методическую литературу по английскому языку для специальных целей его преподавания с целью выявления типологии упражнений и заданий, направленных на развитие профессионально-коммуникативных умений медиации. При отборе мы ориентировались на такие критерии, как широкая распространенность данных материалов в образовательной практике, признание профессиональным сообществом, а также их методическая ценность и соответствие современным подходам к обучению языку. Мы выбрали следующие отечественные и зарубежные учебники и учебные пособия:

1. «*English for Teachers of English*» (A. Korenev, Y. Gushchina, T. Ershova), 2024 г.
2. «*The TKT Course. Modules 1, 2, 3*» (M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams), 2011 г.
3. «*Practical Classroom English*» (G. Hughes, J. Moate, T. Raatikainen), 2007 г.
4. «*A course in English Language Teaching*» (P. Ur), 2012 г.
5. «*The CELTA course: Trainee Book & Trainer's manual*» (P. Watkins, S. Thornbury), 2023 г.
6. «*Timelines & concept questions*» (Graham Workman), 2005 г.

Учебник для вузов *English for Teachers of English* (A. Korenev, Y. Gushchina, T. Ershova), 2024 г. является единственным на данный момент отечественным учебником по языку для специальных целей его преподавания, отражающим профессионально-коммуникативные ситуации общения в классе, и направленным на развитие коммуникативных видов речевой деятельности: рецепция, продукция, медиация и интеракция. Данный учебник предназначен для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое

образование» (профиль «Иностранный язык») и направлению подготовки «Лингвистика» (профиль «Методика обучения иностранным языкам») на уровне бакалавриата в рамках практических курсов по иностранному языку, курсов «Язык профессиональной коммуникации», «Язык для специальных целей его преподавания» и в рамках курсов по методике обучения иностранным языкам. Учебник состоит из 10 разделов, посвященных развитию определенных профессионально-коммуникативных стратегий и умений, а также необходимых для этого языковых навыков.

Рассмотрим содержание обучения в данном учебнике на предмет развития целевых профессионально-коммуникативных умений медиации. В главе 5 «*All about it*» приводится теоретическая сводка о способах семантизации лексики, приводится 7 способов семантизации с пояснениями, примерами, а также преимуществами и недостатками того или иного способа. В качестве упражнения обучающимся предлагается в течение 3 минут объяснить как можно больше понятий, связанных с полем будущей профессиональной деятельности, используя способ дефиниции: *vocabulary, knowledge, assessment, competent, fluently, to paraphrase, to prompt, grammar, skill, elicitation, creative, adequately, to hesitate, to clarify*.

Кроме того, данный раздел посвящен различным подходам и методам объяснения грамматических правил. Обучающимся необходимо визуализировать данные подходы и методы в обучении грамматике, их особенности, преимущества и недостатки в форме ментальной карты или схемы (медиативная деятельность при работе с учебными текстами).

Вопросу визуализации посвящен раздел учебного пособия «*Let Me Speak from My Heart*», где авторы формулируют ряд практических рекомендаций по дизайну слайдов для учебной презентации. Данные рекомендации можно систематизировать как базовые принципы визуализации: включающие: приоритет образов над текстом (замена текста изображениями, использование схем и символов); смысловую компрессию и избегание вербального

дублирования (краткое тезисное изложение, отличающееся от устной речи); ясность для восприятия (крупный читаемый шрифт, контрастный фон); сбалансированную динамику (умеренное применение анимации, не отвлекающей от содержания); а также принцип технической и содержательной готовности к проведению коммуникативно-ориентированного урока (проверка материалов и предварительная репетиция).

Еще интересным представляется задание из урока 7 «*Once Upon a Time*», направленное на развитие стратегии сюжетности (сторителлинга), которое также способствует формированию микроумений подбора визуальных образов. В рамках задания предлагается выбрать известный сюжет сказки, адаптировать его для обучающихся уровня A2–A2+ и, при необходимости, дополнить визуальными элементами или пояснениями к словам, которые могут оказаться незнакомыми. Данное задание может быть адаптировано и для объяснения целевого содержания обучения, например, грамматических структур или лексики в контексте, что может помочь устанавливать связи между формой, значением и употреблением языковых единиц в реальном коммуникативном контексте.

Таким образом, учебник *English for Teachers of English* (А. Korenev, Y. Gushchina, Т. Ershova), 2024 г. включает элементы, способствующие развитию профессионально-коммуникативных умений медиации. В нем представлены задания, направленные на формирование стратегий визуализации и сюжетности (сторителлинга), адаптации целевого содержания обучения, развитие умений вводить лексический материал, используя различные способы семантизации лексики, объяснять грамматические правила, используя различные подходы и методы в зависимости от уровня и возраста обучающихся, умений визуализировать языковой материал при помощи ментальных карт и схем, грамотно использовать рекомендации по визуальному оформлению слайдов, а также автоматизацию навыков подбора визуальных образов для поддержки объяснений.

Перейдем к анализу пособия *The TKT Course. Modules 1, 2, 3* (Spratt M. et al., 2011). Кембриджский экзамен ТКТ (*The Teaching Knowledge Test* — «Тест знаний в области преподавания») предназначен для учителей английского языка, работающих как с детьми, так и со взрослыми. Хотя экзамен не предъявляет строгих требований к опыту работы или профильному образованию кандидатов, разработчики рекомендуют, чтобы уровень владения английским языком у участников был не ниже уровня B1 по Общеввропейской шкале CEFR. Три модуля из них являются базовыми и сдаются в формате письменного теста (Module 1, Module 2, Module 3), а четвертый модуль — «Практический модуль» (Practical Module), который включает подготовку и проведение урока.

Официальное пособие по подготовке к экзамену ТКТ, выпущенное издательством Cambridge University Press, разделено на три модуля. Первый модуль экзамена ТКТ проверяет сформированность знаний лингвистической терминологии, описания грамматической, фонетической и лексической систем английского языка, а также теоретических основ процесса овладения языком и факторов, влияющих на этот процесс (мотивация, объем и способы предъявления языкового материала, объяснение грамматики).

В учебном пособии содержится раздел, посвященный основным подходам к введению (презентации) грамматического материала, методам и этапам объяснения. В рамках этого раздела объектом контроля выступает знание таких понятий, как *PPP (Presentation-Practice-Production)*, *TTT (test-teach-test)*, *TBL (Task-based learning)*, *CCQ (concept checking question)*, *guided discovery*, *target language*, *ice-breaker*, *mingling survey*, *focus on form*, *focus on meaning*, *contextualisation*, *eliciting*, *using aids*, *modelling*, *noticing*, *text as input*. Кандидатам необходимо установить соответствие между данными понятиями и их определениями.

Второй модуль проверяет знания, навыки и умения, необходимые для планирования урока, использования дополнительных ресурсов, поиска информации, адаптации упражнений и заданий. Так, в одном из разделов,

посвященном использованию средств обучения, мы можем выделить: *board*, *realia*, *flashcards*, *cue/prompt cards*, *puppets*, *charts*, *magazine pictures*. Особенно полезной представляется информация о планировании и структурировании целевого содержания обучения на доске.

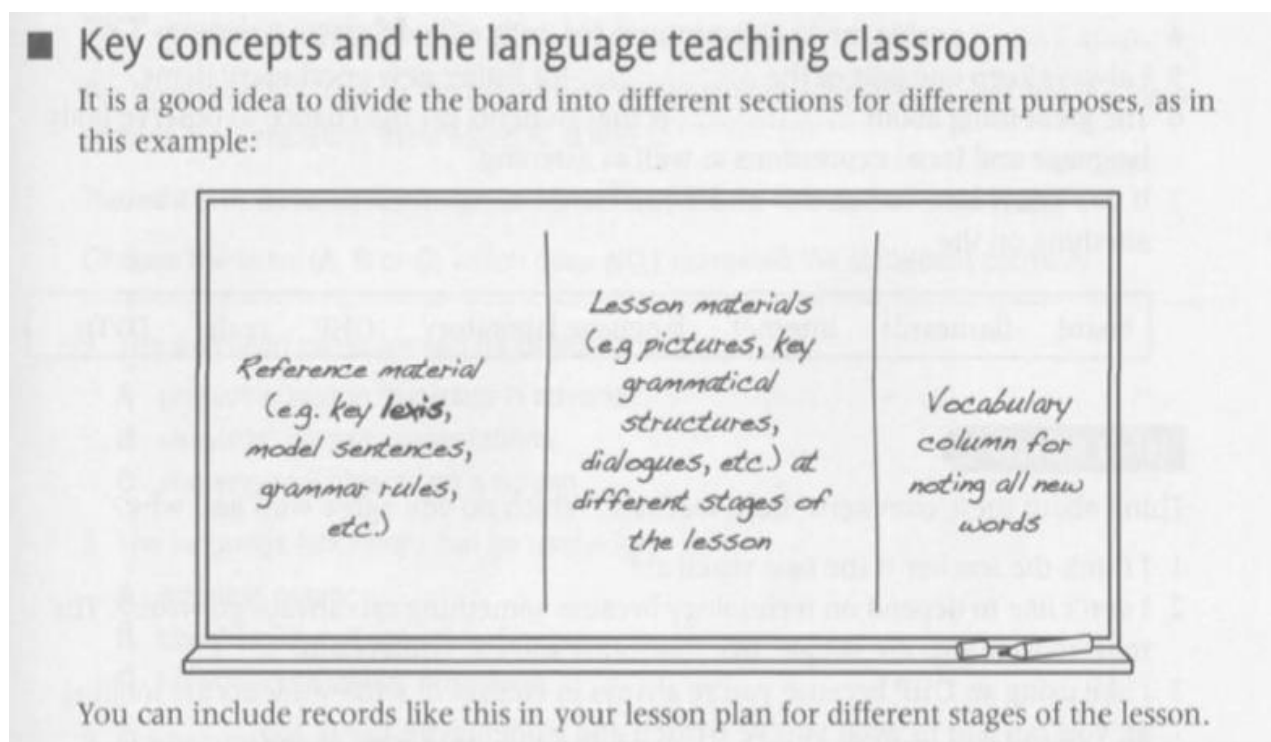


Рис. 1. Визуализация целевого содержания обучения: структурирование рабочего пространства на доске

Таким образом, в пособии *The TKT Course. Modules 1, 2, 3* (Spratt et al., 2011) формируются преимущественно знания в области медиативных видов деятельности, необходимые для сдачи профессионально-ориентированного экзамена. Полноценного комплекса заданий и упражнений на развитие профессионально-коммуникативных умений в нем не обнаружено.

Учебное пособие *Practical Classroom English* (авторы: Glyn Hughes, Josephine Moate, Tiina Raatikainen), изданное Oxford University Press в 2007 году, представляет собой ценный практико-ориентированный ресурс, предназначенный для будущих и действующих преподавателей английского

языка. Раздел «*Working with the textbook*» включает задания, направленные на развитие умений семантизировать лексические единицы. Студентам предлагается самостоятельно дать дефиниции существительным (например, *soap, eagle, etiquette*), прилагательным (*enormous, guilty, calm*) и глаголам (*to prevent, to stumble, to hiccup*). В разделе также представлены речевые образцы для элиситации значений через прямые и косвенные вопросы (например, *Do you know...? What does this word mean? Can anybody explain...?*), а также типичные ошибки, допускаемые преподавателями при формулировании вопросов.

В разделе «*Displaying information*» приведены выражения для работы с визуальным пространством доски: *Please look at the board, Let's read the sentences from the board, Add some more ideas to the mind map on the board*. Упоминается использование различных поверхностей (доска, слайд, страница, тетрадь) и письменных принадлежностей.

В подразделе «*Presenting with projected visuals*» приводятся образцы инструкций, сопровождающих мультимедийную презентацию: *To begin with there will be a short presentation, It's important that you follow carefully, You don't need to take notes*. Также даны речевые шаблоны для обсуждения изображений и стимуляции зрительного мышления: *What can you see in the picture? Are there any interpretations?* Это позволяет отрабатывать элементы медиативной стратегии учителя и когнитивного посредничества через визуальные каналы.

Practical Classroom English делает важный вклад в развитие профессионально-коммуникативной готовности будущего учителя английского языка к устному вербальному взаимодействию, в т.ч. медиативному. Однако, несмотря на наличие большого количества речевых шаблонов для диалога с обучающимися в процессе объяснения языкового материала, пособие не предлагает системного подхода к развитию профессионально-коммуникативных умений медиации. Данное пособие можно рассматривать как средство базовой языковой поддержки учителя, основная цель которого – обеспечить точность и грамотность устной речи. Оно помогает избежать лексико-грамматических

ошибок в педагогической речи и формирует основу для уверенного и корректного языкового взаимодействия с обучающимися в классе.

Учебное пособие *A Course in English Language Teaching* уделяет значительное внимание способам семантизации лексического материала (Ur P., 2012). В разделе «*Presenting new vocabulary*» подробно рассматриваются способы семантизации с акцентом на обеспечение понимания и запоминания лексики. Ключевыми моментами являются одновременное использование письменной и устной формы слов, а также их восприятие через различные каналы (зрительный и слуховой), что способствует лучшему усвоению материала. В пособии прописан многообразный инструментарий семантизации: использование наглядных средств (картинки, реальные предметы, жесты, мимика) на начальных уровнях, а также перевод, определения и примеры в контексте для более продвинутых групп. Помимо этого, в пособии представлен раздел «*Presenting grammar: explanations*», который содержит методические рекомендации для введения и объяснения грамматического материала. Данное пособие представляет собой ценный теоретический ресурс для начинающих педагогов, однако проблемные профессионально-ориентированные задания в нем отсутствуют.

В обновленном издании пособия *The CELTA Course Trainee Book & Trainer's Manual* авторов П. Уоткинса и С. Торнбери представлен широкий спектр заданий, направленных на формирование профессионально-коммуникативных умений и развитие методической рефлексии у практикующих учителей английского языка как иностранного в рамках подготовки к экзамену CELTA (Watkins P., Thornbury S., 2023). Экзамен CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) — это международно признанный квалификационный курс по обучению английскому языку как иностранному (TEFL – *Teaching English as a Foreign Language* / TESOL – *Teaching English to Speakers of Other Languages*), разработанный и администрируемый Кембриджским университетом (*Cambridge Assessment English*).

Данное пособие является ценным по содержанию в нем проблемных и дискуссионных профессионально-ориентированных заданий экзаменационного формата. Приведем некоторые из них.

1. **Задания на обсуждение и концептуальное осмысление лексических единиц (ЛЕ):** обсудите, что означает «знать слово». Что вам необходимо знать, чтобы продуктивно использовать слово?

2. **Задания на анализ учебных ситуаций и транскриптов уроков:** Прочтите эти транскрипты уроков и заполните приведенную ниже таблицу. Пример задания на анализ используемых в транскрипте ВПП: Учитель только что объяснил слово *shoplift* («совершать мелкую кражу в магазине»). Ответьте на следующие вопросы. а) Какова цель вопросов учителя? б) Заполните вероятные ответы обучающихся. с) Что вы замечаете относительно типа и формата ответов? Что это говорит вам о подходе учителя?

3. **Задания на выбор способа семантизации:** как бы вы объяснили эти группы слов? Помимо картинок, какие еще способы иллюстрации значения слова может использовать учитель? Для каждого из следующих слов предложите, как минимум два разных способа, которыми учитель может подвести учеников к пониманию слова. Вы можете использовать жесты, рисунки, контекстуальные вопросы, реальные предметы или сценарные подсказки. Подумайте, что сделает значение понятным, не просто называя слово. Прочтите список приемов для проверки понимания учащимися новой лексики.

4. **Задания на критическое оценивание методических рекомендаций:** Прочтите эти рекомендации по семантизации лексики. Какие из пунктов являются полезными?

Особенно ценным для проектирования курса в настоящем исследовании является использование схематизации в развитии медиативных умений. Авторы пособия предлагают схематизировать грамматические правила в виде временных осей (таймлайнов). Пример временной оси см. Рис.2.

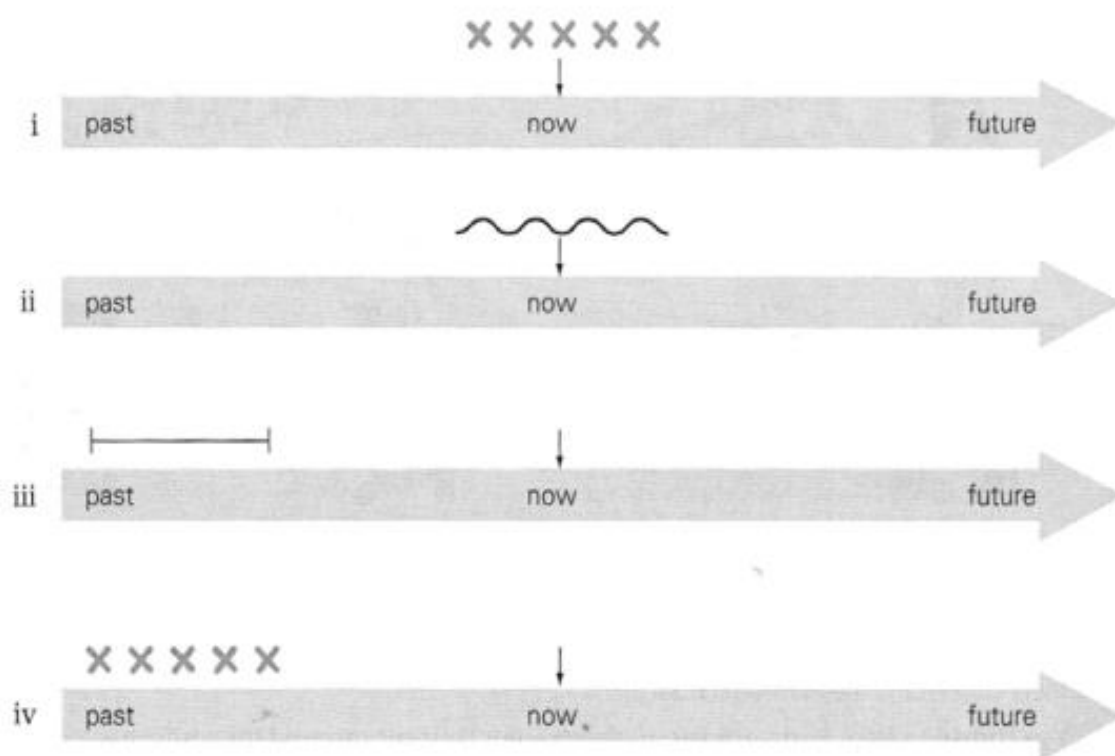


Рис. 2. Пример изображения временной оси (таймлайна)
(The CELTA course)

Проектирование временных осей и формулирование ВПП как ключевой объект обучения выступает в монографии *Timelines & concept questions* Г. Воркмана (Workman G., 2005). В данном пособии даются конкретные рекомендации по формулированию ВПП (например, их количество, объем, адаптация метаязыка объяснения), а также примеры и задания на проектирование временных осей для различных грамматических тем английского языка и формулирование ВПП, их отличие от элиситации (*eliciting*). Данный ресурс является ценным методическим источником для проектирования курса, поскольку формулирование вопросов на основе нарисованной схемы – это комплексное медиативное умение, включающее работу с текстовым материалом и объяснение концепций.

Приложение 6 «Анализ сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений: корпусное исследование»

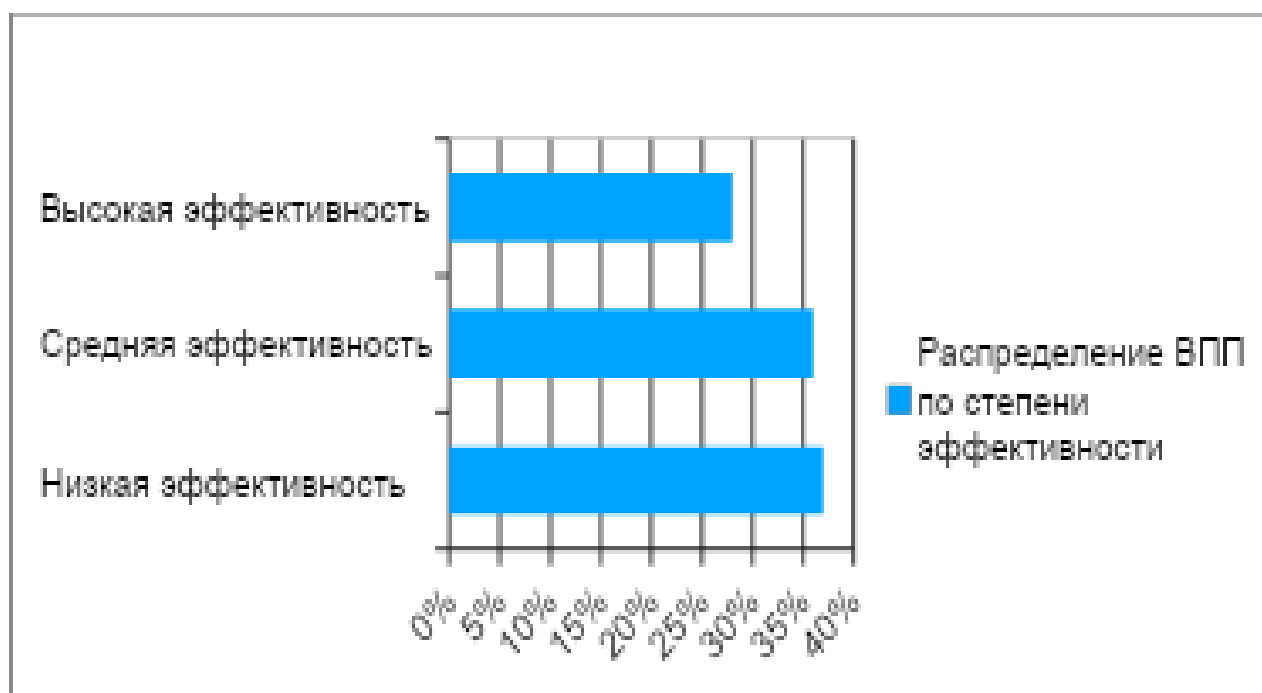


Рис. 3. Распределение вопросов на проверку понимания по степени эффективности

Таблица VIII

Анализ вопросов на проверку понимания (ВПП) в корпусном исследовании речи участников олимпиады по методике обучения иностранным языкам

ВПП высокого уровня		
Количество ВПП и доля от общего числа	Качественные характеристики	Примеры из транскриптов
107 (27,6% от общего числа)	Проверяют понимание языкового значения, грамматического правила, лексической единицы. Требуют приведения примера, выбора между оппозициями или объяснения смысла. Имеют однозначный правильный ответ. Сочетаются с паузами для обдумывания.	Фрагмент 5 (животные и места обитания, 5 класс, A1) T: Does a crocodile live in the desert?» — S: «No, a crocodile lives in the river. Фрагмент 68 (staycation/vacation, B1): T: What is the verb of it? Does anybody know? Celebration. • To celebrate. Фрагмент 8 (cleft sentences, C1): T: What is more important in this sentence, that he visited his grandmother or that it was two weeks ago? : Two weeks ago.

ВПП среднего уровня		
138 (35,7% от общего числа)	Вопросы проверяют понимание, но слишком общие для уровня обучающихся или допускающие догадку. Не всегда требуют когнитивного усилия; закрытые вопросы без последующего уточнения. Иногда перемежаются с переводом на русский язык.	Фрагмент 6 (cleft sentences, B1): T: Do we change the verb to be? Where is the verb to be? Was, right? And we have something else, like we have a plural noun, like weeks. This ending. Do we change it? Or no? S: No. T: «Is the kitchen upstairs or downstairs? » : Downstairs. Фрагмент 43 (rooms, 7 класс): T: Is the armchair hard or soft? — S: Soft. T: Is armchair for one or for more people? — S: For one.
ВПП низкого уровня		
142 (36,7%)	Вопросы «Do you understand?» / «Is it clear?» Неясно сформулированные вопросы, вследствие чего учитель вынужден повторить на русском языке. Вопросы, на которые учитель сам дает ответ сразу после паузы. Вопросы, сформулированные с языковыми ошибками.	Фрагмент 22 (TED talk, B1): T: Is everything clear? — Ss: Yes. — T: Great. Фрагмент 5 (фрагмент 26, 5 класс, rooms and furniture): T: «Soft, how translate soft?» Фрагмент 8 (фрагмент 3, 7 класс, Оскар Уайльд): T: «And what do you know about Oscar Wilde? Do you know anything about Oscar Wilde?» (пауза 1 секунда) T: «No, you don't.» Пример 2 (фрагмент 27, cleft sentences, B1): T: «And do you know what clauses, what is clause? Это будет придаточное, ну если на русском. Да, то есть то, что у нас начинается с that, what, it.»

Приложение 7 «Расширенная таксономия»

В рамках медиативной деятельности по объяснению концепций мы рассмотрим макроумение объяснять и адаптировать грамматический материал, которое представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, включающих отбор и структурирование языкового материала, выбор между индуктивным и дедуктивным методом объяснения, определение уровня эксплицитности подачи, а также использование визуальных опор.

Таблица VIII

Медиативная деятельность по объяснению концепций
4. Макроумение: осуществлять медиацию концепций (вводить грамматический материал)
<i>Базовый уровень (B2)</i>
Микроумения
4.1 Анализировать программы и УМК с целью определения места изучаемого грамматического явления в общей системе обучения; 4.2 Отбирать грамматический материал для объяснения, исходя из целей урока и уровня обучающихся; 4.3 Разбивать грамматический материал (например, правило) на составляющие части, устанавливать связи между компонентами; 4.4 Выявлять потенциальные трудности обучающихся при восприятии нового материала (на основе уровня, когнитивных особенностей и предыдущего опыта); 4.5 Осознанно выбирать имплицитный или эксплицитно-дедуктивный / эксплицитно-индуктивный подход, в зависимости от возрастных и когнитивных особенностей обучающихся; 4.6. Выстраивать логическую последовательность этапов объяснения грамматического материала. 4.7. Создавать ассоциативные связи с уже известными явлениями и жизненными ситуациями; 4.8. Интегрировать визуализацию (схемы, таймлайны, иллюстрации и пр.) в объяснение, с акцентом на обучение без опоры на родной язык, за исключением обоснованных случаев; 4.9. Наблюдать за реакцией обучающихся во время объяснения и оперативно вносить коррективы; 4.10. Оценивать эффективность объяснения по результатам учебной деятельности (выполнение заданий, реакция на вопросы).
<i>Продвинутый уровень (C1-C2)</i>

4.1. Анализировать учебную программу, УМК и дополнительные аутентичные ресурсы с целью комплексного включения грамматического явления в долгосрочную систему обучения. 4.2. Выбирать и адаптировать грамматический материал с учетом опыта обучающихся, их уровней, возрастных и когнитивных особенностей. 4.3. Разрабатывать многоуровневую структуру объяснения грамматического явления (от базового уровня до продвинутых употреблений и исключений). 4.4. Прогнозировать потенциальные трудности восприятия и типичные ошибки на основе лингводидактического анализа, предыдущего опыта обучающихся и сопоставления с родным языком. 4.5. Гибко комбинировать эксплицитный и имплицитный подходы, интегрировать элементы дедуктивного и индуктивного обучения в зависимости от целей и динамики урока. 4.6. Строить объяснение с учетом когнитивных ограничений усвоения грамматики (межъязыковая интерференция, нагрузка рабочей памяти, эффект последовательного повторения). 4.7. Создавать комплексные ассоциативные связи (семантические сети, ситуационные контексты, сценарии). 4.8. Интегрировать мультимодальные средства (интерактивные схемы, анимации, гипермедиа, динамические визуализации). 4.9. Отслеживать когнитивную вовлеченность обучающихся во время объяснения с помощью цифровых инструментов обратной связи (опросы, интерактивные задания в реальном времени). 4.10. Анализировать эффективность объяснения с использованием формирующего оценивания и данных прогресса. 4.11. Модифицировать стратегию объяснения на основе анализа ошибок, затруднений и прогресса обучающихся, формируя обновленные версии материалов.
Навыки
4.1. Навык структурирования объяснения (например, сначала форма, потом значение и употребление); 4.2. Навык упрощения речи в объяснении без избыточной терминологии 4.3. Навык говорить медленно и четко, особенно при объяснении нового материала. 4.4. Навык делать паузы между фразами, выделяя смысловые группы. 4.5. Навык использовать интонацию как средством выделения ключевых слов и грамматических структур. 4.6. Навык владения базовыми ИКТ-инструментами для создания грамматических презентаций 4.7. Навык организовать доску/слайд так, чтобы грамматический материал воспринимался последовательно и понятно.
Знания
4.1. Структура грамматических явлений. 4.2. Принципы отбора и последовательности подачи языкового материала 4.3. Различия между имплицитным и эксплицитным подходами, индуктивным и дедуктивным методами. 4.4. Возрастные и когнитивные особенности обучающихся.

В следующей таблице будет представлено макроумение осуществлять медиацию концепций (лексический материал), которое включает микроумения выбирать различные способы семантизации лексики, а также подавать материал структурированно.

Таблица IX

5. Макроумение: осуществлять медиацию концепций (вводить лексический материал)
<i>Базовый уровень (B2)</i>
Микроумения
5.1. Определять лексические единицы, которые могут вызвать затруднение у обучающихся из-за многозначности, абстрактности, отсутствия аналога в родном языке, интерференции; 5.2. Соотносить сложность лексики с уровнем языковой компетенции обучающихся, включая их фоновые знания и словарный запас; 5.3. Определять семантическое поле целевой единицы: значение, оттенки, синонимы, антонимы, ассоциации; 5.4. Осваивать и осознанно выбирать один из семи способов семантизации: перевод, дефиниция, синонимы/антонимы, шкала, примеры, жесты/мимика, визуализация, определять их достоинства и ограничения для определенных лексических единиц, возраста и уровня обучающихся; 5.5. Подбирать адекватные образы для визуализации лексических единиц; 5.6. Встраивать новую лексику в реальные или приближенные к реальности ситуации. 5.7. Использовать знакомые примеры, связанные с повседневным опытом обучающихся. 5.8. Строить ассоциативные цепочки между новым словом и известными понятиями; 5.9. Соблюдать правило «7 ± 2» при введении новой лексики: оптимально 5–9 новых единиц за урок; 5.10. Проверять точность усвоения значений через ВПП и задания на употребление в контексте.
<i>Продвинутый уровень (C1-C2)</i>
5.1. Проводить лингвокультурологический и прагматический анализ целевых лексических единиц (коннотации, культурные сценарии, прагматические ограничения, регистры употребления). 5.2. Учитывать многоуровневую сложность лексики: семантические оттенки, коллокации, идиоматичность, метафоричность, полисемию, фразеологизмы. 5.3. Разрабатывать расширенные семантические карты и лексические сети, демонстрирующие связи слова с грамматикой, словообразованием и функционально-смысловыми группами. 5.4. Выбирать оптимальный метод семантизации с учетом когнитивного стиля группы, интегрируя комбинации подходов (перевод + визуализация + контекстная догадка + корпусные примеры). 5.5. Использовать аутентичные материалы (корпусы, СМИ, художественные тексты, подкасты) для демонстрации живого употребления лексики в разнообразных контекстах. 5.6. Интегрировать новые слова в тематические и коммуникативные кластеры, связывая их с уже изученным материалом через лексико-грамматическую спираль.

5.7. Разрабатывать мнемонические и когнитивные стратегии запоминания (ассоциативные образы, метафорические карты, метод мест, нарративное связывание слов). 5.8. Создавать мультимодальные ресурсы (интерактивные карточки, глоссарии с озвучкой, анимации) для многоформатного закрепления лексики. 5.9. Отслеживать динамику усвоения словарного запаса через цифровые системы (Quizlet). 5.10. Модифицировать стратегии семантизации и отработки на основе анализа речевых продуктов (устных и письменных работ, портфолио) обучающихся.
Навыки
5.1. Навык представлять новые лексические единицы последовательно: сначала форма (произношение, написание), затем значение и употребление. 5.2. Навык упрощать объяснение значения слов и выражений без излишней терминологии, используя понятные примеры и контекст. 5.3. Навык четко и размеренно произносить новые слова и фразы, особенно при их первом введении. 5.4. Навык делать паузы после ключевых лексических единиц для лучшего усвоения и закрепления. 5.5. Навык использовать интонацию для выделения новых слов, фраз и коллокаций, подчеркивая их значимость. 5.6. Навык владения базовыми ИКТ-инструментами для создания лексических презентаций (например, карточки, интерактивные упражнения). 5.7. Навык организовывать доску или слайды так, чтобы лексический материал был структурирован, логично сгруппирован и визуальнo понятен обучающимся. 5.8. Оценивать фоновые знания обучающихся по теме для адаптации подачи лексики. 5.9. Использовать словари и другие справочные ресурсы для уточнения дефиниций, переводов и оттенков значений новых слов. 5.10. Обнаруживать и предупреждать потенциальные интерференции между родным и изучаемым языками. 5.11. Предлагать контекстуальные и тематические упражнения для закрепления лексики и развития активного словарного запаса.
Знания
5.1. Особенности лексических единиц: многозначность, синонимия, антонимия, полисемия, абстрактные и конкретные понятия. 5.2. Структура семантического поля слова и способов расширения его значений. 5.3. Знание механизмов восприятия и запоминания новых слов. 5.4. Принципы отбора и адаптации лексики в зависимости от уровня и потребностей обучающихся. 5.5. 7 способов семантизации лексики. 5.6. Цифровые инструменты для визуализации и интерактивного представления лексического материала.

В проектируемом курсе есть модуль, посвященный созданию учебной инфографики.

7. Макроумение: создавать учебную инфографику
Базовый уровень (B2)
Микроумения
3.1 Анализировать языковой материал с целью создания инфографики, выделяя: ключевые понятия/правила, закономерность или понятие, которое будет центральным элементом инфографики составляющие элементы/примеры (детали), случаи употребления, исключения из правил, которые иллюстрируют ключевое понятие, взаимосвязи между элементами (причинно-следственные связи), сходства и различия (сравнения и контрасты), организовать элементы инфографики в простой, линейной последовательности, обеспечивая понятный поток информации: иерархия, визуальные средства для направления взгляда читателя: стрелки, линии, нумерация, разбивка информации на блоки с четкими границами, наличие достаточного количества пустого пространства. 3.2 Определять, какой тип инфографики лучше всего подходит для представления информации (диаграмма, график, карта, пиктограмма и т.д.). 3.3 Использовать готовые шаблоны инфографики и адаптировать их под свои нужды. 3.4 Подбирать цвета и шрифты, которые будут хорошо сочетаться и акцентировать внимание на ключевые элементы языкового материала. 3.5 Создавать простые инфографики с линейным сюжетом, основанным на известных историях или фактах, для иллюстрации грамматических или лексических тем. 3.6 Анализировать готовые учебные инфографики, доступные в открытом доступе, выявляя их сильные и слабые стороны с точки зрения дидактической эффективности и соответствия учебным целям, структуры ясности и доступности представления информации, ошибок в дизайне. 3.7 Ориентироваться в основных инструментах для создания инфографик (онлайн-сервисы, графические редакторы) и их базовых функциях.
Продвинутый уровень (C1-C2)
7.1 Самостоятельно разрабатывать концепцию учебной инфографики для представления языкового материала (грамматика, лексика, фонетика), учитывая: цель инфографики. Например, введение нового грамматического правила, систематизация изученной лексики по теме, объяснение фонетического явления, сравнение/контраст двух языковых явлений, повторение и закрепление материала; целевую аудиторию, ключевое понятие/правило, содержание инфографики, структуру и визуальное представление. 7.2 Обоснованно выбирать и комбинировать различные типы инфографики для эффективного представления сложной языковой информации, учитывая уровневые и возрастные потребности обучающихся и дидактические цели, а также создавать многоуровневые и интерактивные инфографики, создавать сложные, нелинейные структуры инфографики, используя различные визуальные приемы для установления связей между элементами и создания целостного повествования. 7.3 Добавлять интерактивные элементы (кнопки, всплывающие подсказки) для вовлечения обучающихся. 7.4 Использовать принципы дизайна (цвета, шрифты, композицию, иерархию, визуальные метафоры) для создания визуально эффективных и дидактически обоснованных учебных

материалов, учитывая психологию восприятия, культурные особенности и цели обучения, а также адаптировать дизайн под различные форматы и платформы; 7.5 Создавать оригинальные инфографики со сложным, нелинейным сюжетом, используя различные визуальные средства для создания эмоционального воздействия и глубокого понимания материала. 7.6 Предлагать изменения и адаптировать готовые учебные инфографики для более эффективного использования в учебном процессе, учитывая особенности конкретного класса и учебной ситуации. 7.7 Свободно ориентироваться в функционале различных онлайн-сервисов для создания инфографики и выбирать наиболее подходящий для конкретной задачи.
Навыки 3.1. Аналитические навыки: интерпретация информации источников данных, критическая оценка дидактической целесообразности информации, выделение основного и второстепенного. 3.2 Дизайнерские навыки: композиция, сочетание цветов и их эмоционального воздействия и роли в восприятии информации, типографика: знание правил подбора шрифтов, их размеров и оформления, иллюстрация. 3.3 Педагогические навыки: понимание когнитивных и психологических особенностей обучающихся разных возрастов, адаптация сложности информации и визуальных элементов под уровень знаний обучающихся, способность заинтересовать обучающихся и вызвать у них желание изучать материал.
Знания 3.1 Основы дизайна: принципы композиции, теория цвета, основы типографики (шрифты и их читаемость), иконки и иллюстрации. 3.2 Основы визуализации данных. 3.3 ИКТ инструменты создания инфографики: Piktochart, Visme, Visually, Genially, Easilly и др. 3.4 Общепедагогические принципы, основы возрастной психологии.

Предполагается, что в рамках одного из модулей возможно развитие стратегий сюжетности (сторителлинга), направленных на создание уникальных визуальных дидактических материалов (ВДМ).

Таблица XI

Макроумение: создавать ВДМ с элементами сторителлинга
<i>Базовый уровень (B2)</i> Микроумения 5.1. Применять простые сюжетные элементы (начало – развитие – завершение) для объяснения языкового материала. 5.2. Использовать готовые истории, ситуации и персонажи из УМК или открытых образовательных ресурсов. 5.3. Встраивать элемент сюжета в упражнения (диалоги, цепочки вопросов, тематические ситуации). 5.4. Подбирать примеры и истории, близкие к жизненному опыту обучающихся. 5.5. Использовать базовые визуальные опоры (картинки, схемы, короткие комиксы) для

поддержки сюжетной линии.
5.6. Учитывать возраст, уровень и интересы обучающихся при выборе сюжета.
<i>Продвинутый уровень (C1-C2)</i>
5.1. Создавать оригинальные сюжетные линии, интегрирующие целевые языковые явления. 5.2. Разрабатывать персонажей, ситуации и контексты, отражающие культурный фон изучаемого языка. 5.3. Конструировать многоуровневые сюжеты (основная и второстепенные линии) для постепенного введения языкового материала. 5.4. Интегрировать мультимодальные элементы (текст, графику, анимацию, аудио, видео) для усиления сюжетного эффекта. 5.5. Использовать инструменты визуализации и генеративного ИИ для создания уникальных визуальных материалов и анимаций. 5.6. Разрабатывать интерактивные сюжетные задания (ветвящиеся сценарии, квесты, истории с выбором продолжения). 5.7. Адаптировать сюжеты под разные уровни владения языком, когнитивные стили и мотивацию обучающихся.
Навыки
5.1. Аналитические навыки: интерпретация информации источников данных, критическая оценка дидактической целесообразности информации, выделение основного и второстепенного. 5.2. Дизайнерские навыки: композиция, сочетание цветов и их эмоционального воздействия и роли в восприятии информации, типографика: знание правил подбора шрифтов, их размеров и оформления, иллюстрация. 5.3. Педагогические навыки: понимание когнитивных и психологических особенностей обучающихся разных возрастов, адаптация сложности информации и визуальных элементов под уровень знаний обучающихся, способность заинтересовать обучающихся и вызвать у них желание изучать материал.
Знания
5.1. Принципы композиции и визуальной иерархии. 5.2. Теория цвета (цветовой круг, контраст, эмоциональное значение цветов). 5.3. Основы типографики (шрифты и их читаемость, комбинации). 5.4. Работа с иконками и иллюстрациями. 5.5. Отличие визуализации информации, данных и знаний. 5.6. Подбор подходящего типа визуализации (графики, схемы, карты, диаграммы). 5.7. Минимализм и борьба с перегрузкой восприятия. 5.8. Общедидактические принципы (наглядность, доступность, последовательность). 5.9. Основы возрастной психологии и когнитивных особенностей восприятия. 5.10. Принципы формирования учебной мотивации через визуальные материалы.

Приложение 8 «Дескрипторы уровней сформированности профессионально-коммуникативных медиативных умений у студентов лингводидактических профилей»

Таблица XII

Уровень сформированности	<i>1. Когнитивный компонент:</i> – наличие всесторонних и системных знаний о видах медиативной деятельности (медиация текстов, концепций и педагогического общения), подходах и методах объяснения языкового материала; – прочное владение способами формулирования ВПП (вопросно-проблемных предложений) с учетом целей, уровня учащихся и контекста; – всестороннее знание принципов визуализации информации, возможностей цифровых инструментов (мультимедийные средства, генеративные нейросети) и умение критически оценивать их дидактический потенциал. <i>2. Операционно-деятельностный компонент:</i> – свободно подбирает и применяет адекватные способы введения грамматического и лексического материала, эффективно сочетая различные приемы; – формулирует точные, целенаправленные и вариативные ВПП, стимулирующие познавательную активность; – разрабатывает разнообразные средства визуализации (инфографика, логические схемы, мультимедийные презентации, сторителлинг) и органично интегрирует их в структуру объяснения, адаптируя под этап занятия и особенности аудитории; – гибко корректирует метаязык объяснения (упрощает, детализирует, перефразирует) в зависимости от ответной реакции учащихся; – профессионально управляет педагогическим общением: регулирует темп, поддерживает внимание, предупреждает коммуникативные сбои, дает поддерживающую обратную связь; – самостоятельно анализирует эффективность используемых стратегий и при необходимости оперативно вносит коррективы. <i>3. Мотивационно-ценностный компонент:</i> – осознает значимость умений медиации как ключевых в профессиональной деятельности учителя; – проявляет устойчивую учебно-познавательную и профессиональную мотивацию, постоянный интерес к методическому творчеству и внедрению современных технологий; – активно стремится к саморазвитию, регулярно повышает квалификацию, критически осмысляет собственный опыт и
Высокий	

	конструктивно принимает обратную связь; – демонстрирует готовность к экспериментальному использованию ИИ-инструментов и инновационных форматов визуализации.
Средний	<i>1. Когнитивный компонент:</i> – имеет базовые знания о видах медиативной деятельности, подходах и методах объяснения, но они не всегда систематизированы; – владеет основными способами формулирования ВПП, однако при решении нестандартных педагогических ситуаций может допускать неточности; – знаком с принципами визуализации и цифровыми инструментами, но не в полной мере осознает их дидактические возможности и ограничения. <i>2. Операционно-деятельностный компонент:</i> – в целом умеет подбирать способы введения материала, но иногда выбирает неоптимальные решения, требующие доработки; – формулирует ВПП, но не всегда они обладают достаточной четкостью и целенаправленностью; – разрабатывает средства визуализации (часто по шаблонам), но их интеграция в объяснение бывает фрагментарной или не всегда логичной; – адаптирует метаязык, однако может испытывать трудности с переформулированием при недостаточном понимании обучающихся; – управляет педагогическим общением с некоторыми затруднениями (темп неровный, внимание группы удерживается нестабильно); – способен к самооценке и рефлексии, но преимущественно с привлечением внешней поддержки (коллег, методиста). <i>3. Мотивационно-ценностный компонент:</i> – осознает важность медиации, но интерес к этой сфере не всегда устойчив; – мотивация к методическому творчеству и использованию новых технологий ситуативна, часто предпочитает привычные методы; – проявляет готовность к саморазвитию, но нуждается во внешних стимулах (курсы, рекомендации); – к конструктивной критике относится не всегда адекватно, может испытывать дискомфорт при анализе собственных недочетов.
Низкий	<i>1. Когнитивный компонент:</i> – обладает фрагментарными, разрозненными знаниями о видах медиативной деятельности, не имеет целостного представления о подходах и методах объяснения; – слабо ориентируется в способах формулирования ВПП,

	часто путает цели и типы вопросов; – поверхностно знаком с визуализацией и цифровыми инструментами, не осознает их потенциала для обучения. <i>2. Операционно-деятельностный компонент:</i> – испытывает серьезные затруднения при подборе способов введения материала, часто использует неадекватные приемы; – формулирует ВПП нечетко, грамматически неверно, либо задает формальные вопросы “Is it clear? Do you understand”; – не умеет разрабатывать эффективные средства визуализации либо применяет их формально, без связи с содержанием; – не способен адаптировать метаязык объяснения под аудиторию (речь излишне сложна или примитивна); – управление педагогическим общением неэффективно: не регулирует темп, не замечает коммуникативных сбоев, не дает обратной связи; – не может самостоятельно проанализировать успешность своего объяснения, самокоррекция отсутствует или крайне слаба. <i>3. Мотивационно-ценностный компонент:</i> – не осознает значимости умений медиации для профессиональной деятельности; – отсутствует устойчивая учебно-познавательная и профессиональная мотивация, интерес к методическому творчеству и технологиям не проявляется; – не стремится к саморазвитию, не желает участвовать в повышении квалификации, критику воспринимает болезненно или игнорирует; – не готов к рефлексии, не видит необходимости в корректировке выбранных подходов.
--	---

Приложение 9 «Примеры выполнения профессионально-ориентированных заданий и материалы экспериментального обучения»

Примеры выполнения задания на трансформацию, адаптацию и визуализацию учебных слайдов

Present Perfect VS Past Simple

Present Perfect Simple

Unfinished actions that started in the past and continue to the present:
I've **known** Julie for ten years (and I still know her).

A finished action in someone's life (when the person is still alive; life experience):
My brother **has been** to Mexico three times.

A finished action with a result in the present:
I've **lost** my keys! (The result is that I can't get into my house now).

With an unfinished time word (this week, this month, today):
I've **seen** John this week.

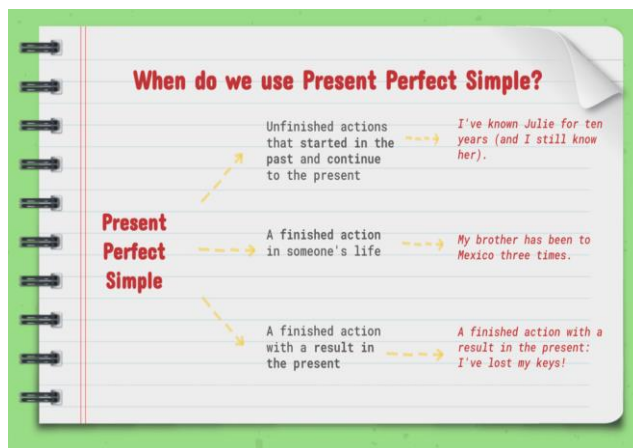
Past Simple

Finished actions:
I **knew** Julie for ten years (but then she moved away and we lost touch).

A finished action in someone's life (when the person is dead):
My great-grandmother **went** to Mexico three times.

A finished action with no result in the present:
I **lost** my keys yesterday. It was terrible! (Now there is no result. I got new keys yesterday).

With a finished time word (last week, last month, yesterday):
I **saw** John last week.



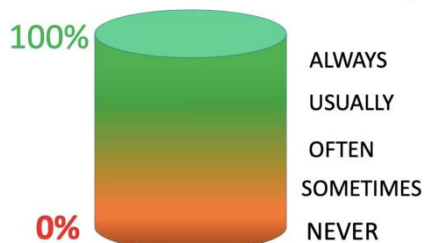
Пример 1 «Слайд ДО»

Пример 1 «Слайд ПОСЛЕ»

Adverbs of frequency, 11 years old, A1
Always means every time. Usually means most times. Sometimes means a small number of times. Never means no times.
She **always** practises the piano in the evenings. Every day!
We **usually** go to the park on Sundays. Most Sundays!
They **sometimes** make a cake. Just for special days!
He **never** forgets his homework. No times!
We usually put the adverb before the verb.
She **always** does her homework after school.
I **usually** have cereal for breakfast.
If the verb is to be, we put the adverb after the verb.
They **are usually** on holiday in July.
He **is sometimes** late for school.

Dasha

THE BATTERY OF FREQUENCY



Пример 2 «Слайд ДО»

Пример 2 «Слайд ПОСЛЕ»

Easily confused sense words

see/look/watch

• We see automatically, if we have our eyes open.
• We decide to look at and watch someone or something.
We look at something to observe it in detail.
We watch people or things to observe their movement or change.
hear/listen
We hear automatically.
Listening requires a decision.
touch/feel
• If you put your hand on something, you touch it, but this may be accidental.
• If you feel something, you make the decision to touch it in order to know more about what it is like.
Don't touch that, it's hot!
He felt the material to test its quality.
Feel can also mean have an emotion, e.g. I feel happy today.

Easily confused sense word



see

We see automatically, if we have our eyes open.

I can see you.

look

We look at something to observe it in detail.

Look at me.
Look at this beautiful building.

watch

We watch people or things to observe their movement or change.

I'm watching TV.
Big Brother is watching you.

Пример 3 «Слайд ДО»

Пример 3 «Слайд ПОСЛЕ»

Health code

get up early
go to bed early
brush your teeth
watch TV for long hours
eat junk food
wash your hands before eating
smoke
eat a lot of sweets
go in for sports

YOU SHOULD

YOU SHOULDN'T



Health code

YOU SHOULD

YOU SHOULDN'T

- ✓ get up early
- ✓ go to bed early
- ✓ brush your teeth
- ✓ wash your hands before eating
- ✓ go in for sports



- ✗ watch TV for long hours
- ✗ eat junk food
- ✗ smoke
- ✗ eat a lot of sweets



Пример 4 «Слайд ДО»

THE TOWER OF LONDON

The Tower of London is a very old building in London. It is nine hundred years old.

The Tower of London stands on the Thames.

In the early days of the history of England the English kings lived in the Tower. Then it was a prison where many people died, black ravens had much food near the walls of the Tower in those years.

The black ravens live in the gardens of the Tower now. The English people like them very much. A man looks after the ravens and gives them meat in the morning and in the evening. Old legend says that if the ravens leave, the Tower and kingdom will fall.

Now the Tower of London is a museum and many people from other countries come to see it. They see the dark stone walls with small windows and thick doors. The walls of the Tower are five meters thick. In the museum they can see many old guns.

Пример 4 «Слайд ПОСЛЕ»

The Tower of London

The Tower of London is a very old building in London. It is nine hundred years old.

In the early days of the history of England the English kings lived in the Tower. Then it was a prison where many people died.

The Tower of London stands on the Thames.

The black ravens live in the gardens of the Tower now. The English people like them very much.

Пример 5 «Слайд ДО»

Places to visit in London

There are a lot of places of interest in London. Among them you can visit Westminster Abbey, The Houses of Parliament, Buckingham Palace, St Paul's Cathedral, London Bridge and The Tower of London.

Пример 5 «Слайд ПОСЛЕ»

Places to visit in London

Пример 6 «Слайд ДО»

Пример 6 «Слайд ПОСЛЕ»

What is a metaphor?

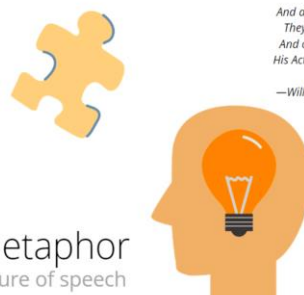
A METAPHOR is a figure of speech that, for rhetorical effect, directly refers to one thing by mentioning another.^[1] It may provide (or obscure) clarity or identify hidden similarities between two different ideas. Metaphors are often compared with other types of figurative language, such as antithesis, hyperbole, metonymy, and simile.^[2] One of the most commonly cited examples of a metaphor in English literature comes from the "All the world's a stage" monologue from *As You Like It*:

ALL THE WORLD'S A STAGE,
AND ALL THE MEN AND WOMEN MERELY PLAYERS;
THEY HAVE THEIR EXITS AND THEIR ENTRANCES
AND ONE MAN IN HIS TIME PLAYS MANY PARTS,
HIS ACTS BEING SEVEN AGES. AT FIRST, THE INFANT...
—WILLIAM SHAKESPEARE, *AS YOU LIKE IT*, 2/7^[3]



All the world's a stage,
And all the men and women merely players;
They have their exits and their entrances
And one man in his time plays many parts,
His Acts being seven ages. At first, the infant...
—William Shakespeare, *As You Like It*, 2/7^[3]

Metaphor
figure of speech



Пример 7 «Слайд ДО»

Пример 7 «Слайд ПОСЛЕ»

Пример заполнения листа задания на предвосхищение возможных затруднений, с которыми будущие учителя иностранного языка могут столкнуться при введении и объяснении языкового материала

Meaning	<i>How will you check the meaning? CCQs?</i>	<i>What extra examples will you provide?</i>	<i>Potential problems and solutions (form, meaning, phonology)</i>
<i>Advice</i> : a noun that means a suggestion about what someone should do <i>Advise</i> : a verb that means to give someone advice	Is it a noun or a verb?	<i>Advice</i> : I need some advice on what to wear <i>Advise</i> : I advise you to study hard	Problem: similar spelling and pronunciation. Solutions: definition, examples, translation
<i>Affect</i> : (verb) influence or cause someone or something to change <i>Effect</i> : (noun) the result of an influence	<i>Affect</i> : Is it a noun or a verb? <i>Effect</i> : Is it a noun or a verb?	<i>The rainy weather has really affected our plans.</i> <i>The effect of bad weather was a cancelled picnic.</i>	Problem: similar spelling and pronunciation Solution: definition, example
<i>Along</i> : in a line next to something long and thin <i>Alongside</i> : 'close beside', 'next to' or 'together with' something	<i>Along</i> : Are we moving in the same direction? <i>Alongside</i> : Are we next to each other?	We are walking along the river. The car was parked alongside the river bank.	Problem: similar spelling and pronunciation Solution: definition, examples, visualization, gestures
<i>Arise</i> : means 'happen' or 'occur'. We use it with abstract nouns. Used in formal contexts <i>Rise</i> : means 'go up'	Can we use it with abstract nouns? If an object rises, is it moving up and down?	A difficult situation arose during the meeting. The sun rises in the east.	Problem: similar spelling and pronunciation. Solution: definition, examples, gestures
<i>Classic</i> means a perfect or most typical example of something. We use <i>classical</i> to refer to the culture of the past and to art forms which belong to a long formal tradition	What word do we use if we want to say that something is the most typical example? Is it related to the culture of the past?	The show is a <i>classic</i> example of TV made for children. Mozart is probably the best-known <i>classical</i> composer.	Problem: similar spelling and pronunciation. Solution: definition, examples

Рабочий лист участников экспериментального обучения.

Worksheet

Name, Surname _____

1. Watch the video «**The Teachers' Room: Introducing new vocabulary**» and answer the questions:

What are effective techniques for introducing new vocabulary to students?

Why do the teachers in the video emphasize eliciting vocabulary from students rather than giving direct definitions?

What examples of mime do the teachers use to introduce new vocabulary?

What is a cline, and how can it be used to introduce new vocabulary?

How do the teachers in the video use scenarios and CCQs to check students' understanding of new vocabulary? Why are CCQs important in the learning process?

How can teachers help students reframe adjectives with negative connotations like "stubborn," "pushy," "lazy," and "cheap" by introducing more positive alternatives?

2. 7 ways of introducing new vocabulary

Method	Advantages	Disadvantages

3. What methods did your partner use to explain the new words?

4. 3 ways of introducing grammar structures

Method	Benefits	Constraints
Implicit		
Explicit-inductive		
Explicit-deductive		

5. Are these CCQs OK or not OK?

Is this the present tense?

"Hedge". - Is it really a hedge? How do you know?

I had finished my homework before I went to the park. Is it an action that occurred before the other event in the past, or is it something that happened at the same time as the other event in the past, even though the past action was completed by the time the second event took place?

"I'll have finished the book by Friday". - Imagine it is Friday. Am I still reading the book?

"He managed to open the window". - Did he manage to open the window?

-You all know what a plaster is, right?

"This meat is tough". - Is it easy or difficult to cut? 6. Draw timelines and suggest 3 CCQs to check the meaning of target grammar structures.

Задание на проектирование временных осей (timelines) для заданных примеров.

Пример выполнения задания на проектирование вопросов для проверки понимания языкового материала (CCQs) для заданных примеров.

Timelines I've been to St. Petersburg twice this year. She was cooking when he arrived.

Timelines I'll have finished the book by Friday

1) Which action did start first?

2) Did "I cut my finger" interrupt another action?

3) When did "I cut my finger" end?

Could you **give me a hand** with the housework?
(informal)

Is it a bad or a good action to your friend?
Would you like to be given a hand if you need help?
Can I give a hand to my boss?

Typewriters are now an **obsolete** technology.

Are typewriters a new or old technology?
Do we use typewriters nowadays?
Does "obsolete" mean modern or outdated?

I had **to put off** our meeting until next week.

Did I have the meeting at last?
Did I have it on time or later?
What else can be put off?

Why are you **limping**?

If someone is limping, are they walking normally?
Does a person limp fast or slowly?
Does limping happen when you are healthy or hurt?

Задание на трансформацию целевого содержания обучения (грамматические правила) на интерактивной доске Холст и адаптации к заданным уровневым и возрастным потребностям обучающихся.

Стратегии объяснения

Read the original explanation of the grammar topic in English.
Identify the key elements: **definition, rule, and examples.**
Adapt the explanation for:
a) children (ages 7–9), level A1
b) teenagers (ages 13–15), level A2–B1
c) adult students, level B2+
Use appropriate vocabulary, examples, and visual or gamification elements where suitable.

Demonstration
Visual aids
Situation

a) children
(ages 7–9),
level A1

b) teenagers
(ages 13–15), level
A2–B1

c) adult
students,
level B2+

Present Continuous Tense

Original explanation (B1 level):
The Present Continuous tense is used to describe actions that are happening **right now** or around the **current time**.

Structure:

Subject + am / is / are + verb-ing

Examples:

- I am reading a book.
- She is cooking dinner.
- They are playing football.

Past Simple Tense

Definition:

We use the Past Simple to talk about actions that happened at a specific time in the past.

Rule:

Subject + verb in past form
(regular: -ed / irregular: second form)

Examples:

- I watched a movie yesterday.
- She went to the store.
- They played football last weekend.

Future "Going to"

Definition:

We use "going to" for future plans or intentions.

Rule:

Subject + am/is/are + going to + base verb

Examples:

- I'm going to visit my grandma tomorrow.
- He's going to study medicine.
- We're going to watch a movie tonight.

Comparatives and Superlatives

Definition:

We use comparatives to compare two things, and superlatives to compare three or more.

Rule:

Short adjectives: + -er / the + -est
Long adjectives: more / the most

Examples:

- This car is **faster** than that one.
- She is the **most intelligent** student.
- My house is **bigger** than yours.

Polina
Nikita

every day X now ✓

We play football every day

We are playing tennis now.

She goes to school every day
She went to school yesterday

past (yesterday) present (every day)

Kate, Arina

Mary

I'm bored. I want to do smth...

... am/is/are going to ...

The biggest

Big Bigger

now

the current moment of time

markers:
today
this week
now
right now
at the moment

to be + V ing

For example:
I am working this week.
What are you doing right now?
He isn't talking seriously, is he?

Николай, Валерия

I want to visit the Bolshoy Theater. It is my plan. And I am going to buy tickets; I'm going to go to Moscow. I am going to be there 100%.

Subject+be (am is are) + going to + Verb

*plans and intentions (планы и намерения)

The biggest Most interesting

Bigger More interesting

Big interesting

100% plans

past now F

He was extremely exhausted. He wanted to sleep.

He sleeps. He has a wonderful dream.

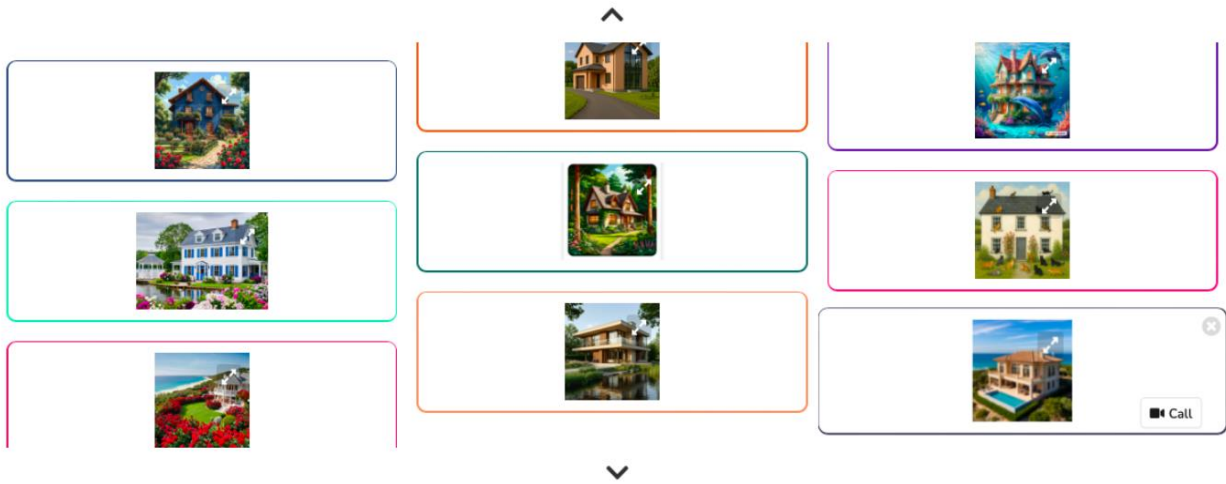
V2 / Ved

I'M GONNA DO IT

My car is fast.
Faster than yours.
Fastest in the city.

Пример выполнения задания на визуализацию языкового материала с использованием генеративной нейросети Kandinsky.

Generate an image to illustrate your dream house using as many details as possible. Then take turns to guess each other's prompts.



Чеклисты по созданию учебной мультимедийной презентации и подготовке к выступлению для самостоятельной работы участников экспериментального обучения



Presentation checklist

Content	Structure	Simplicity	Text	Visuals
The presentation contains all the necessary ideas	Clear and well-planned	1 idea per slide	The text follows the rule of hierarchy	Use of visuals complements effectively the text
It corresponds to the target audience and presentation goals	All the parts are logically connected with each other	The layout is logical and easy to follow (use of fonts, templates and animation)	Use of keywords (not full sentences) OR rule 6x6	Visuals are informative, relevant and up-to-date
The material is reliable and informative	The structure corresponds to the goals of presentation	The presentation is neat, there is enough space	Language accuracy	Visuals are used accurately, corresponding to the presentation style



Speaking with Confidence

YES	NO	
☐	☐	1. Am I enthusiastic about my speech topic?
☐	☐	2. Have I thoroughly developed the content of my speech?
☐	☐	3. Have I worked on the introduction so my speech will get off to a good start?
☐	☐	4. Have I worked on the conclusion so my speech will end on a strong note?
☐	☐	5. Have I rehearsed my speech orally until I am confident about its delivery?
☐	☐	6. Have I worked on turning negative thoughts about my speech into positive ones?
☐	☐	7. Do I realize that nervousness is normal, even among experienced speakers?
☐	☐	8. Do I understand that most nervousness is not visible to the audience?
☐	☐	9. Am I focused on communicating with my audience, rather than on worrying about my nerves?
☐	☐	10. Have I visualized myself speaking confidently and getting a positive response from the audience?

Speaking with confidence taken from Stephen Lucas, The art of public speaking.

Материалы экспериментального обучения, посвященного визуализации языкового материала и дизайну учебной мультимедийной презентации

An example of visualization

Ways of Looking at Development

- Piaget's Model of Cognitive Development describes the movement, over many years, from **concrete** to **abstract** thinking.
- As a teacher, you can apply Piaget's theory by:
 - Planning activities that are developmentally appropriate for your students.
 - Looking for opportunities to "stretch" students who are ready for the next level.
 - Consider developmental readiness if an activity isn't working with some students.

Piaget
[cognitive development]

concrete → abstract

before

after

How Presentation Zen Fixed My Bad PowerPoint: // youtu.be/vkrt1j0w-c

Don't overload your slides with text

Teaching productive skills

Introduction

There are four basic skills in the language: receptive skills (reading and listening) and productive skills (speaking and writing). All are equally important and interrelated. We should try to incorporate all of them into our lessons. If we want to have a balanced approach, we need to focus more on one particular skill but still bring others in to create an integrated skills lesson.

In this part I will focus more on productive skills: speaking and writing. While speaking and writing are both productive skills, they both are used for the same purpose: to communicate.

Primary ways of writing is the most neglected skill in the TEFL world. Teaching English as a Foreign Language, as many teachers don't like to use the classroom hours designed to write. It's not just time, writing, therefore, is often restricted to homework, which is hard to frequently not done as the skill is never developed. It is true that most students prefer to listen than write, but they don't realize that writing should be taught. If many ways of writing is the most neglected skill, requiring a greater degree of accuracy. When speaking, all mistakes can be cleared up on the spot, whereas this is not possible in writing. Speaking, on the other hand, requires a greater degree of fluency as the speaker will rarely have time to think and plan as when writing.

Example of Deductive Teaching

A deductive approach to instruction is a more teacher-centered approach. This means that the teacher gives the students a new concept, explains it, and then has the students practice using the concept. For example, when teaching a new grammar concept, the teacher will introduce the concept, explain the rules related to its use, and finally the students will practice using the concept in a variety of different ways.

Use no more than

6

lines of text

and words per line

Text transformation

4 eras in Western European writing

- Greek majuscule (9th - 3rd century B.C.) in contrast to the Greek uncial script (3rd century B.C. - 12th century A.D.) and the later Greek minuscule
- Roman majuscule (7th century B.C. - 4th century A.D.) in contrast to the Roman uncial (4th - 8th century B.C.), Roman Half Uncial, and minuscule
- Carolingian majuscule (4th - 8th century A.D.) in contrast to the Carolingian minuscule (around 780 - 12th century)
- Gothic majuscule (13th and 14th century), in contrast to the early Gothic (end of 11th to 13th century), Gothic (14th century), and late Gothic (16th century) minuscules.

4 eras in Western European writing

- Greek majuscule (9th - 3rd century B.C.) in contrast to the Greek uncial script (3rd century B.C. - 12th century A.D.) and the later Greek minuscule
- Roman majuscule (7th century B.C. - 4th century A.D.) in contrast to the Roman uncial (4th - 8th century B.C.), Roman Half Uncial, and minuscule
- Carolingian majuscule (4th - 8th century A.D.) in contrast to the Carolingian minuscule (around 780 - 12th century)
- Gothic majuscule (13th and 14th century), in contrast to the early Gothic (end of 11th to 13th century), Gothic (14th century), and late Gothic (16th century) minuscules.

4 eras in Western European writing

- Greek majuscule (9th - 3rd century B.C.) in contrast to the Greek uncial script (3rd century B.C. - 12th century A.D.) and the later Greek minuscule
- Roman majuscule (7th century B.C. - 4th century A.D.) in contrast to the Roman uncial (4th - 8th century B.C.), Roman Half Uncial, and minuscule
- Carolingian majuscule (4th - 8th century A.D.) in contrast to the Carolingian minuscule (around 780 - 12th century)
- Gothic majuscule (13th and 14th century), in contrast to the early Gothic (end of 11th to 13th century), Gothic (14th century), and late Gothic (16th century) minuscules.

<https://www.coursera.org/learn/presentation-designs>

Red passion, anger, vigor, speed	Green nature, refreshment, growth, balance	Purple royalty, wisdom, spirituality, authority	Black formality, luxury, mystery, glamour
Orange inspiration, fun, liveliness, energy	Blue knowledge, tranquility, security, trust	Brown seriousness, reliability, earthiness, toughness	Gray impartiality, compromise, maturity, composure
Yellow friendliness, happiness, youth, cheer	Pink nurture, warmth, friendliness, softness	White purity, virtue, cleanliness, peace	

<https://blog.prezi.com/choose-the-best-colors-for-presentations/>

This is the **best choice**: visually pleasing to almost everyone.

This will get attention! When we see complementary colors next to each other, it **overloads** our brains.

Monochromatic
one color in many shades

Analogous
few colors close to each other

Complementary
colors directly across

Triad
Colors forming a triangle

Good for helping people **pay attention** and take in complicated topics

When done right, it can **guide** where people look, but it's also really easy to **mess up**.

<https://blog.prezi.com/choose-the-best-colors-for-presentations/>



VS



VISUALIZE

Don't simply add visuals as a quick after-thought. Be **thoughtful** about the ways movie clips, infographics, and even GIFs can **enhance the content**.

Приложение 10 «Диагностика уровня сформированности медиативных умений до экспериментального обучения»

Таблица XIV

Критериальная шкала оценивания медиативных умений визуализировать материал в проекте «Classroom constitution»

Критерий	Высокий уровень (3 балла)	Средний уровень (2 балла)	Низкий уровень (1 балл)	Недостаточный уровень (0 баллов)
Общее визуальное оформление работы	Работа оформлена в графическом редакторе с учетом принципов визуального восприятия информации. Цветовые акценты и типографика используются эффективно для выделения важных элементов. Использован читаемый шрифт основного текста 14px и выше.	Работа выполнена в MS Word или графическом редакторе, но требует некоторой доработки. Оформление достаточно структурировано, используется читаемый шрифт основного текста 14px и выше.	Оформление работы выполнено в MS Word с использованием стандартных шрифтов, но визуальные акценты и оформление сведены к минимуму, например, низкий контраст фона, либо шрифт менее 14px.	Визуальное оформление работы отсутствует или представлено в минимальном виде. Работа оформлена небрежно, без учета принципов удобочитаемости, что затрудняет восприятие текста.
Структурирование и организация информации	Информация организована четко и логично, текст легко воспринимается. Количество правил: 5-7 или более, но при этом, они категоризированы. Использована модульная структура или иерархия, что способствует эффективному восприятию.	В целом структура имеется, однако не всегда последовательна или логична. Количество правил: 5-7 или более. Использование модульных сеток или иерархии ограничено, что иногда затрудняет восприятие информации.	Элементы структурированы, но расположены не всегда последовательно. Количество правил: более 10. Иерархия элементов не всегда очевидна, что может вызывать трудности при восприятии.	Информация представлена бессистемно, что значительно затрудняет ее восприятие и понимание.
Использование визуальных элементов	Визуальные элементы интегрированы в материал, являются функциональными и целесообразными, способствуют лучшему пониманию правил.	Визуальные элементы присутствуют, однако их использование не функционально, например, они несут исключительно декоративную функцию.	Визуальные элементы не являются до конца продуманными или целесообразными, например, они не связаны с темой.	Визуальные элементы отсутствуют.

Переработка и адаптация текстовой информации	Текст полностью переработан, формулировки абсолютно ясные, точные и лаконичные, не содержат избыточной информации. Используются конкретные и понятные для заданной группы обучающихся слова.	Текст переработан в целом достаточно хорошо. Формулировки ясные и лаконичные, но в некоторых местах встречаются сложные конструкции, которые можно было бы упростить для лучшего восприятия.	Текст имеет значительные проблемы с ясностью и лаконичностью. Формулировки местами перегружены лишними словами, в тексте встречаются избыточные фразы или сложные конструкции.	Формулировки неясные, перегружены лишними словами или сложными конструкциями, что затрудняет понимание.
Педагогическая целесообразность	"Конституция класса" полностью соответствует образовательным целям и задачам. Содержание и формат текста, графики и структуры оптимально подходят для достижения целей обучения. Уровень сложности материала точно соответствует возрасту обучающихся, а все элементы направлены на развитие осознания ответственности, прав и обязанностей в классе. Материал можно эффективно использовать в учебных целях.	"Конституция класса" в целом соответствует образовательным целям и задачам, однако в отдельных местах уровень сложности может быть слишком высоким или низким для данной возрастной группы. Некоторые части материала могут требовать доработки. Тем не менее, материал можно использовать в учебных целях с небольшими изменениями или адаптацией.	"Конституция класса" частично соответствует образовательным целям и задачам. Некоторые элементы текста, графики или структуры не совсем соответствуют возрастной группе обучающихся или уровню сложности. В таком виде использовать материал в учебных целях затруднительно.	"Конституция класса" не соответствует образовательным целям и задачам. Такой материал требует полной переработки и адаптации для использования в учебных целях.

Абсолютное большинство работ (23 из 30) выполнено в текстовом редакторе MS Word и характеризуется отсутствием или минимальным использованием визуальных элементов.

При оценивании работ по 15-балльной шкале, уровни можно распределить следующим образом:

Высокий уровень: от 11 до 15 баллов.

Средний уровень: от 6 до 10 баллов.

Низкий уровень: от 0 до 5 баллов.

На основе анализа 30 работ можно выделить три группы с различным уровнем медиативных умений визуализировать материал: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень сформированности медиативных умений (9 работ): продуманное визуальное оформление с использованием цветовых акцентов, визуальных элементов и модульной структуры, количество правил находится в оптимальном диапазоне, а формулировки правил лаконичны, без повторов и двусмысленностей. Материал можно эффективно использовать в учебных целях.

Средний уровень сформированности медиативных умений (12 работ): четкий и понятный текст, изложенный стандартным шрифтом с использованием минимального количества графических и визуальных элементов. Однако есть работы, которые визуально привлекательны, но требуют доработки по содержанию. Информация в них структурирована, но не всегда последовательна.

Низкий уровень сформированности медиативных умений (9 работ): отсутствует продуманное визуальное оформление, информация представлена в виде сплошного текста без четкой структуры.

Приложение 11 «Критерии оценивания визуализированных дидактических материалов»

Таблица XV

Критерий	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
К1. Дидактическая целесообразность учебной мультимедийной презентации	Презентация функциональна и интерактивная, соответствует принципам коммуникативного обучения и может быть использована в дидактических целях. Презентация является полностью авторской разработкой, не содержит заимствований и не создана с использованием инструментов искусственного интеллекта.	Презентация в целом сохраняет коммуникативность, функциональность и элементы интерактивности. Презентация является авторской разработкой и не создана с использованием инструментов искусственного интеллекта (возможны незначительные заимствования).	Презентация обладает слабой функциональностью и низкой интерактивностью. Презентация в целом может быть использована в дидактических целях, однако требует существенной доработки и улучшения.	Презентация нефункциональна и неинтерактивна. Не соответствует принципам коммуникативного обучения и не может быть использована в дидактических целях. Работа полностью заимствована или целиком создана при помощи ИИ без признаков переработки.
К2. Содержание презентации	Грамматическая тема раскрыта полно и последовательно: представлены четкие определения, правила, таблицы/схемы, типичные трудности, примеры.	Грамматическая тема раскрыта, но частично: даны правила и примеры, однако не хватает схем/таблиц, нет акцента на трудности.	Грамматическая тема изложена поверхностно: правила даны неполно или неясно, отсутствуют примеры или типичные трудности.	Грамматическая тема не раскрыта: отсутствует объяснение, примеры, схемы/таблицы.

К3. Адаптация материала к уровневому и возрастным потребностям обучающихся	Материал полностью адаптирован: язык, визуальные средства и примеры четко соответствуют уровню и возрасту обучающихся, способствуют эффективному усвоению.	В целом материал адаптирован: большинство визуальных и лексических элементов соответствуют аудитории, однако некоторые примеры или язык могут быть излишне сложными или упрощенными.	Адаптация минимальна: язык и примеры частично не соответствуют уровню или возрасту, что затрудняет понимание.	Адаптация отсутствует: материал и примеры не учитывают возрастные и уровневые особенности, вызывая непонимание или потерю интереса.
К4. Структура и логика презентации	-	Структура презентации четкая и логичная: введение, основная часть и заключение взаимосвязаны; переходы между слайдами последовательны.	Структура частично соблюдена: есть общая логика, но отдельные элементы (например, порядок слайдов или переходы между слайдами) сбивают темп восприятия.	Логика и структура нарушены: слайды расположены хаотично, отсутствует вступление или завершение, слайды не связаны между собой.
К5. Оформление и стиль презентации	-	Презентация оформлена в едином стиле: шрифты, цвета, фон и визуальные элементы выдержаны последовательно и аккуратно. Визуальный стиль помогает восприятию, не отвлекает от содержания.	В целом оформление приемлемо, но есть отдельные несоответствия (например, смена шрифта, резкие цветовые переходы, перегруженность эффектами), частично мешающие восприятию.	Оформление небрежное: слайды визуально перегружены, нет единого стиля, использование цветов и шрифтов затрудняет восприятие информации.

К6. Использование и качество визуальных элементов	Качественные изображения, графики, пиктограммы, mind maps и др. эффективно используются для достижения дидактических целей, соответствуют социокультурным нормам, эффективно поддерживают содержание презентации.	Визуальные элементы используются, но могут быть не всегда уместны или не лучшего качества. Материалы в целом способствуют достижению дидактических целей и поддерживают содержание презентации.	Большинство визуальных элементов не несут смысловой нагрузки, либо могут быть не вполне уместны, либо дидактическая целесообразность не всегда очевидна.	Визуальные элементы отсутствуют, либо они совсем не уместны и не способствуют достижению дидактических целей.
К7. Визуальная и текстовая иерархия на слайде	-	Четко выстроена иерархия текста: заголовки, подзаголовки и основной текст визуально различимы. Элементы расположены логично, легко читаются. Ключевые акценты выделены последовательно и умеренно.	Иерархия в целом прослеживается, но присутствует перегрузка или несоответствие в размерах/оформлении текста, что частично затрудняет восприятие.	Иерархия не соблюдена: текст выглядит однородно, заголовки не выделены, информация подана бессистемно и с трудом воспринимается.
К8. Текстовая лаконичность и читаемость слайда	-	Текст на слайдах лаконичен, легко воспринимается; соблюдены принципы визуального баланса (например, правило 6×6); используется читаемый, единообразный шрифт; оптимальный размер шрифта (не менее 18 pt для основного текста и 20 pt для заголовков).	В основном текст читаем и оформлен адекватно, но встречаются перегруженные слайды, слишком мелкий шрифт (менее 18 pt) или неудачный выбор гарнитуры. Визуальное восприятие информации частично затруднено.	На слайдах наблюдается перегрузка текстом, шрифт слишком мелкий (менее 14 pt) или трудночитаемый; оформление мешает восприятию.

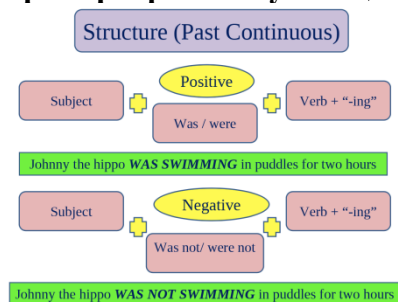
К9. Визуализация логико-временных и семантических связей	-	Используются адекватные визуальные средства (например, схемы, таймлайны, стрелки, цветовое кодирование, mind maps и т.п.), которые четко отражают причинно-следственные, временные или семантические связи между элементами.	Визуальные элементы присутствуют, но логико-временные или семантические отношения выражены не полностью или не всегда ясно. Частично помогают пониманию, но могут вызывать затруднения.	Отсутствует попытка визуализировать смысловые или временные связи, либо визуальные элементы не соответствуют логике или затрудняют понимание материала.
К10. Креативный подход	-	Презентация демонстрирует явный креативный подход: используется сторителлинг (например, сюжетная линия, персонажи, ситуация из жизни), яркие метафоры, образы или нестандартные визуальные приемы. Автор предлагает оригинальные идеи, выходящие за рамки шаблонной подачи материала, что способствует вовлечению обучающихся.	Отдельные элементы креативности присутствуют (например, интересный пример, нестандартное визуальное оформление или отдельный метафорический образ), но не являются системообразующими для всей презентации.	Подход к подаче материала стандартный, шаблонный. Креативные элементы (сюжет, метафоры, оригинальные визуальные решения) отсутствуют.

К11. Языковая грамотность	-	-	Текст грамматически и орфографически корректен. Допускаются 1-2 негрубые опечатки, не влияющие на понимание. Формулировки ясны и стилистически уместны.	В тексте имеются грубые или многочисленные ошибки, затрудняющие восприятие и/или нарушающие языковую норму. Формулировки нечеткие, есть недопустимые сокращения, стилистические сбои.
ИТОГО:	25 баллов			

Шкала перевода баллов в оценки:
А (Отличный уровень): 22–25 баллов Отличное качество презентации: полное раскрытие темы, хорошая адаптация, логичная структура, яркие визуальные и интерактивные элементы, грамотное оформление.
В (Хороший уровень): 18–21 балл Хорошее качество, но есть небольшие недочеты в структуре, визуальном оформлении или интерактивности. Тема раскрыта, материал понятен, но можно улучшить некоторые аспекты.
С (Средний уровень): 13–17 баллов Презентация частично раскрывает тему, адаптация и оформление требуют доработки, мало интерактивных и визуальных элементов. Материал нуждается в улучшении для повышения эффективности.
Д (Низкий уровень): 0–12 баллов Значительные проблемы с содержанием, структурой, адаптацией и визуальным оформлением. Материал мало подходит для учебных целей без серьезной переработки.

Приложение 12 «Примеры визуализированных дидактических материалов»

Примеры работ обучающихся, получивших оценку «Отлично» (25 баллов)



PRESENT CONTINUOUS

Actions that are happening at or around the moment of speaking

NOW
AT THE MOMENT
TODAY



Garfield is celebrating his birthday today.

№ 8 (студент бакалавриата МГУ)

№ 15 (магистрант МГУ)

Conditionals



I. There is a **real possibility** that the situation will happen.

If we **increase** our order, they **will give** us a higher discount.



№6 (студент бакалавриата МГУ)

№ 12 (магистрант МГУ)



What is 'passive voice'?

It is used to emphasize the object of a sentence rather than subject.



I **cook** breakfast.



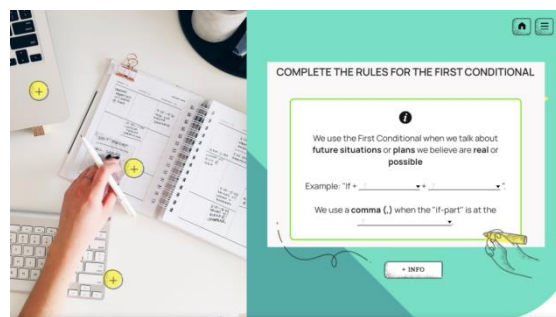
Breakfast is cooked (by me).

№ 31 (студент бакалавриата БГУ)

№ 32 (студент бакалавриата БГУ)

Match the beginnings of the conditional sentences (1–5) with their correct endings (A–E).

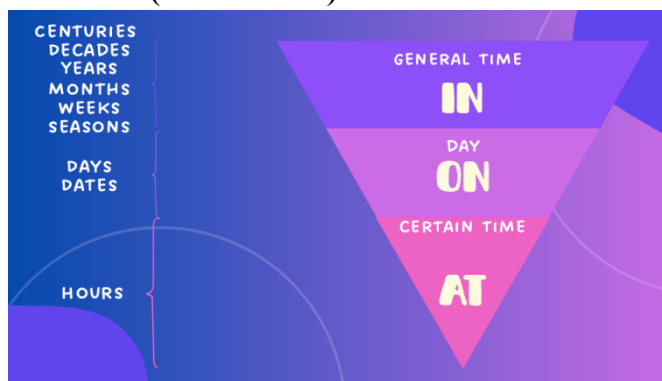
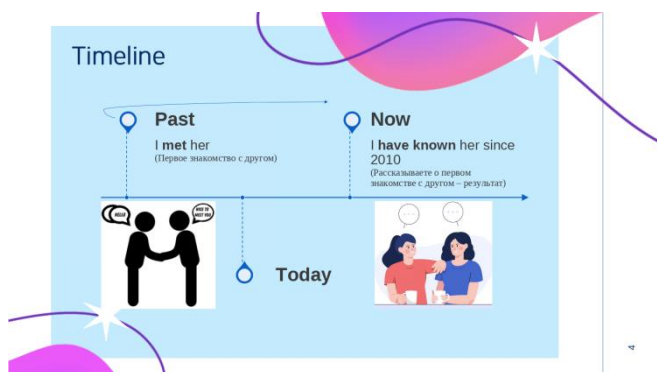
- | | |
|--|--|
| 1. If I had studied medicine, ... | A. I would have arrived on time. |
| 2. If I hadn't missed the train, ... | B. I would have been a doctor now. |
| 3. If I had saved my pocket money, ... | C. We wouldn't have gotten lost in the forest. |
| 4. If I hadn't argued with my best friend, ... | D. I wouldn't have gotten lost in the forest. |
| 5. If I had taken the map, ... | E. I could have bought a new bike. |



№ 40 (магистрант МГУ)

№ 44 (магистрант МГИМО)

Примеры работ, получивших оценку «Отлично» (22-24 балла)



№ 30 (студент бакалавриата БГУ)

№ 28 (студент бакалавриата БГУ)

Describing the cast

Who are these people?

What would happen if they were to perform together in one film? The cast would be ...

- star-crowded
- star-studded ✓
- star-loaded

“ If a film is star-studded, it has a lot of famous performers in it ”

№ 24 (студент бакалавриата МГУ)

Zero Conditional

is used to talk about things that are generally true as a result of an action:

- If you mix red and yellow, you get purple.
- Ice melts if you heat it.

the conditional clause : Present Simple

the main clause : Present Simple

№ 17 (магистрант МГУ)

Present Simple Tense

- Permanent situations or states
- Repeated / habitual actions
- Permanent truths or laws of nature
- Timetables (future meaning)
- Reviews / sports / commentaries / dramatic narratives

№ 2 (студент бакалавриата МГУ)

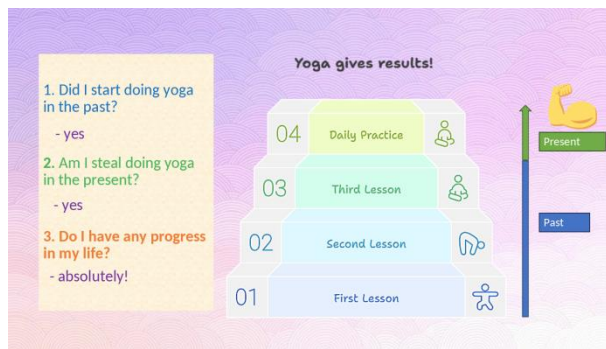
Present Continuous is used:

- for temporary situations
- for actions happening at or around the time of speaking

He is looking for a new job these days

Chris is painting the garage at the moment

№ 4 (студент бакалавриата МГУ)



№ 37 (студент бакалавриата БГУ)

Second conditional

The second conditional uses the **past tense in the if clause** and a **modal and base verb in the result clause**. This form is used to talk about a **hypothetical situation that cannot happen or is unlikely to happen**.

Form: if + simple past, modal + base verb

Example: If I had a million dollars, I would buy a large vacation home.

Example: If I were you, I wouldn't wait to study for the test.

Note: The conditional and the result are not taking place in the past, but the past tense is used to indicate the unreal nature of the situation.

№ 16 (магистрант МГУ)

Примеры работ, получивших оценку «Хорошо» (17-21 балл)



I was in Budapest when I **was** a kid.



I have been to Budapest **several times**.

**WHO SAYS THESE PHRASES?
A CUSTOMER OR A WAITER?**

• CAN I HAVE PIZZA AND A SALAD?
• I'LL HAVE CHEESE AS A STARTER PLEASE.
• I'LL HAVE A STEAK FOR THE MAIN COURSE, PLEASE.
• I'LL TAKE THE BURGER.

• CAN I TAKE YOUR ORDER?
• WOULD YOU LIKE A STARTER?
• WHAT WOULD YOU LIKE TO DRINK?
• WOULD YOU LIKE SOMETHING FOR DESSERT?

№ 9 (студент бакалавриата МГУ)

№ 42 (магистрант МГИМО)

Use of Second Conditional

- To describe IMAGINARY situation;
- Future or present

Was → Were



MODAL VERBS: MAKING DEDUCTIONS ABOUT THE PAST

- We use **must** + have + past participle to say we **are sure** that something **happened** because there is strong evidence.
- We use **might** + have + past participle to say we **are not sure** that something happened.
- We use **can't** + have + past participle to say we **are sure** that something **didn't happen** because there is strong evidence.



№ 39 (магистрант МГИМО)

№ 18 (студент бакалавриата МГУ)

Spring Vocabulary Practice



PRESENT SIMPLE

We use the present simple to talk about **repeated actions** or **permanent situations** in the present

~~~~~

- I always travel to work by car

~~~~~

- I live in Madrid

~~~~~

- I sometimes play football on Sundays

~~~~~

№ 23 (студент бакалавриата МГУ)

№ 14 (магистрант МГУ)

Примеры работ, получивших оценку «Удовлетворительно» (14-16 баллов)

The First Conditional

- The First Conditional is used to refer to the **present or future** where the **situation is real**.
- If + present simple, ... will + infinitive
- If it **rains**, I **won't go** to the park.
- If I **have** enough money, I **will buy** some new shoes.
- If I **see** her, I **will tell** her.

№ 11 (студент бакалавриата МГУ)

Past Continuous is...

I/he/she/it	+	was	+	verb+ing
We/they/you	+	were	+	verb+ing
I/he/she/it	+	was not	+	verb+ing
We/they/you	+	were not	+	verb+ing
Was	+	I/he/she/it	+	verb+ing
Were	+	We/they/you	+	verb+ing

№ 10 (студент бакалавриата МГУ)

Present Continuous forms. Verb do (делать).

1. I am + verb-ing Example: I am doing.
2. He/She/It is + verb-ing Example: He is doing. She is doing.
3. We/You/They are + verb-ing Example: We are doing. You are doing. They are doing.

№ 13 (магистрант МГУ)

Понимаем неисчисляемые существительные

We can't count

Не имеют формы
множественного числа.

examples

«water», «information»,
«money», «advice».

Используем «How Much?»

with uncountable

№ 33 (студент бакалавриата БГУ)

Sequence of Tenses: Reported Speech

Main Rule: Past Reporting Verb Trigger

1	2
Direct Speech Tense - Present Simple - Present Continuous - Present Perfect - Past Simple - Past Continuous - Future Simple (will) - Modals (can, may, must)	Reported Speech Tense - Past Simple: "I am tired" → She said she was tired. - Past Continuous: "We are eating" → They told her they were eating. - Past Perfect: "He has left" → She replied he had left. - Past Perfect Continuous: "You were sleeping" → They mentioned she had been sleeping. - Conditional (would): "I will call" → He promised he would call. - Could, Might, Had to: "I can swim" → She said she could swim.

Exceptions: No Backshift

General Truths / Facts:
"The Earth is round." → He said the Earth **is** round.

Actions Still True / Relevant:
"I live in London." → She told me she **lives** in London.

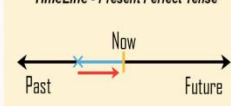
Specific Modal Verbs:
(should, could, might, should, ought to, used to)
"You should study." → He advised I **should** it.

№ 34 (студент бакалавриата БГУ)

Present Perfect vs Past Simple

Past --- Present (+)

TimeLine - Present Perfect Tense



Past --- Present (-)

Simple Past



№ 27 (студент бакалавриата БГУ)

Subject + Passive Verb + to-infinitive

It **is said to be** the best restaurant in town.

He **is believed to have completed** the project ahead of schedule.

The movie **is thought to have won** multiple awards.

It **is known to be** one of the oldest buildings in the city.

№ 43 (магистрант МГИМО)



Когда Использовать Present Simple

- Привычки
Я пью кофе каждое утро.
- Общие истины
Земля вращается вокруг Солнца.
- Расписания
Поезд прибывает в 10.00.
- Инструкции
Поверните направо, затем налево.

Present Simple используется для выражения повторяющихся действий и общих фактов. Он также применяется для расписаний и инструкций, что делает его незаменимым в повседневном общении.

№ 36 (студент бакалавриата БГУ)

Расчет статистических показателей эффективности экспериментального обучения

В рамках исследования был проведен расчет описательных статистических показателей, включающих среднее арифметическое, медиану, моду, стандартное отклонение, коэффициент вариации, минимальное и максимальное значения, а также размах. Эти метрики позволили оценить общий уровень, вариативность и распределение результатов участников экспериментального обучения, а также сделать выводы о сбалансированности группы и эффективности методики.

Count, N: 44
Sum, Σx : 889
Mean, μ : 20.204545454545
Variance, σ^2 : 14.435433884298

Steps

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (x_i - \mu)^2}$$

$$\begin{aligned}\sigma^2 &= \frac{\Sigma(x_i - \mu)^2}{N} \\ &= \frac{(14 - 20.204545454545)^2 + \dots + (25 - 20.204545454545)^2}{44} \\ &= \frac{635.15909090909}{44} \\ &= 14.435433884298 \\ \sigma &= \sqrt{14.435433884298} \\ &= 3.7993991477992\end{aligned}$$

с

следующим образом:

$$CV = \left(\frac{\sigma}{\bar{X}} \right) \times 100\%$$

где:

- σ — стандартное отклонение выборки,
- $\bar{X}$ — среднее арифметическое (математическое ожидание),
- CV — коэффициент вариации, выраженный в процентах.

Коэффициент вариации показывает **относительную меру разброса** и используется для оценки **однородности или гетерогенности** данных:

- $CV < 15\%$ — слабая вариативность,
- $15\% \leq CV \leq 33\%$ — умеренная,
- $CV > 33\%$ — высокая вариативность.

Наш результат выглядит следующим образом:

Если $\sigma = 3,8$, $\bar{X} = 20,2$, то

$$CV = \left(\frac{3,8}{20,2} \right) \times 100\% \approx 18,81\%$$

Это означает, что, несмотря на индивидуальные различия в уровне подготовки участников, группа в целом демонстрирует **достаточную однородность**, а выявленные отклонения не искажают общей картины результатов. Таким образом, коэффициент вариации подтверждает, что **экспериментальное обучение обеспечило относительно равномерное усвоение материала**, а также позволило эффективно выявить как сильных, так и нуждающихся в поддержке участников, что важно для реализации принципа дифференцированного подхода.

Сводная таблица процентов студентов бакалавриата и магистратуры, получивших максимальный балл по критериям К1-К11

Таблица XVI

Критерий	Макс. балл	Бакалавры (32 студента)	Магистранты (12 студентов)
К1 (Дидактическая целесообразность учебной мультимедийной презентации)	3	66% (21 из 32)	75 % (9 из 12)
К2 (Содержание презентации)	3	53% (17 из 32)	75 % (9 из 12)
К3 (Адаптация материала к уровневым и возрастным потребностям обучающихся)	3	84% (27 из 32)	100 % (12 из 12)
К4 (Структура и логика презентации)	2	81% (26 из 32)	75 % (9 из 12)
К5 (Оформление и стиль презентации)	2	62% (20 из 32)	67 % (8 из 12)
К6 (Использование и качество визуальных элементов)	3	50% (16 из 32)	58 % (7 из 12)
К7 (Визуальная и текстовая иерархия на слайде)	2	94% (30 из 32)	92% (11 из 12)
К8 (Текстовая лаконичность и читаемость слайда)	2	88% (28 из 32)	83% (10 из 12)

К9 (Визуализация логико-временных и семантических связей)	2	44% (14 из 32)	42% (5 из 12)
К10 (Креативный подход)	2	44% (14 из 32)	50 % (6 из 12)
К11 (Языковая грамотность)	1	91% (29 из 32)	100% (12 из 12)

Таблица прироста баллов после МК

Таблица XVII

№	Студент	До МК (из 25)	После МК (из 25)	Абсолютный прирост	Относительный прирост (%)
1	№1 (бак)	23	24	1	4 %
2	№2 (бак)	19	23	4	21 %
3	№ 4 (бак)	18	23	5	28 %
4	№ 5 (бак)	23	24	1	4 %
5	№ 6 (бак)	17	25	8	47 %
6	№ 7 (бак)	19	24	5	26 %
7	№ 8 (бак)	18	25	7	39 %
8	№ 9 (бак)	19	19	0	0 %
9	№ 18 (бак)	18	19	1	5 %
10	№ 19 (бак)	13	14	1	7 %
11	№ 20 (бак)	15	18	3	20 %
12	№ 24 (бак)	18	23	5	28 %
13	№ 25 (бак)	19	19	0	0 %
13	№ 39 (маг)	18	20	2	11 %
15	№ 42 (маг)	18	20	2	11 %
16	№ 43 (маг)	14	14	0	0 %

Расчет критерия Вилкоксона

У нас есть две зависимые выборки — результаты студентов **до** и **после** МК (мастер-класса).

Нулевая гипотеза - H_0 : Медианный прирост равен 0 (нет эффекта).

H

Альтернативная гипотеза - H_1 : Медианный прирост > 0 (есть положительный эффект).

Шаги расчета:

1) Вычислить разницы между парами значений: $d(i) = \text{После}(i) - \text{До}(i)$

- 2) Исключить нулевые разницы
- 3) Ранжировать абсолютные значения разниц (по возрастанию, игнорируя знак)
- 4) Присвоить знаки рангов (положительные/отрицательные в зависимости от знака $d(i)$)
- 5) Вычислить сумму рангов для положительных и отрицательных рангов
- 6) Определить статистику W как минимальную из сумм
- 7) Сравнить W с **критическим значением** из таблиц Вилкоксона для n (число ненулевых разниц) и уровня значимости $\alpha = 0.05$

Расчет:

1) Разницы: 1, 4, 5, 1, 8, 5, 7, 0, 1, 1, 3, 5, 0, 2, 2, 0

2) **Ненулевые разницы** (исключаем 3 нуля): 1, 4, 5, 1, 8, 5, 7, 1, 1, 3, 5, 2, 2.

Таблица XVIII

$d(i)$	Абсолютное значение	Ранг
1	1	2
1	1	2
1	1	2
1	1	2
2	2	5,5
2	2	5,5
2	2	5,5
3	3	7
4	4	8
5	5	10
5	5	10
5	5	10
7	7	12
8	8	13

3) **Ранжирование** (по абсолютным значениям): Средний ранг для одинаковых значений (например, для 1: ранги $1+2+3+4 = 10 \rightarrow$ средний ранг $=10 / 4 = 2.5$

4) Все разницы положительные: поэтому $W_- = 0$; $W_+ =$ сумма всех рангов $= 2.5 \times 4 + 5.5 \times 2 + 7 + 8 + 10 \times 3 + 12 + 13 = 91$

Статистика $W = \min(91, 0) = 0$.

5) Критическое значение для $n = 13$ и $\alpha = 0.05$ (двусторонний тест) = **17** (из таблиц).

Так как $W = 0 < 17$, отвергаем H_0 .

Вывод: изменения статистически значимы, то есть экспериментальное обучение оказало **положительное влияние** на оценки студентов.

Приложение 14 «Анализ транскриптов отрывков коммуникативно-ориентированных уроков участников экспериментального обучения»

Таблица XIX

№	Медиативная деятельность в объяснении концепций	Ошибки/ Проблемы	ВПП/ элиситация
1) МГУ (бак)	Модальные глаголы дедукции (<i>must / might have V3</i>). Индуктивный метод (в т.ч. прием «управляемого открытия»): обучающиеся анализируют примеры, выводят правило самостоятельно. Использование визуализации и примеров (Тейлор Свифт). Focus on form: <i>“Let’s make a supposition. He must have cheated on her. Right. That’s a good idea.” “Must have neglected. Good sentence.”</i>	Использование временных форм глагола: <i>Yes, we start now.</i> Участник не показывает примеры предположений, хотя обучающиеся явно не понимают, что от них требуется (<i>Do we have to use modal verbs?</i>).	Высокое качество ВПП. 1) <i>Is ‘must have spent’ talking about the past or the present?</i> 2) <i>Does ‘must have spent’ talk about something we are sure or unsure about?</i> 3) <i>If we say ‘might have got lost’, are we sure or just guessing?</i> 4) <i>Does ‘could have got lost’ mean it definitely happened or maybe happened?</i> 5) <i>If we say ‘may not have come’, did the person come or didn’t come?</i>
2) МГУ (бак)	Визуализация: демонстрация изображений животных (лев, тигр, верблюд); distinctive features (mane, stripes, humps). Примеры сред обитания (savannah, desert, farm) с географическими уточнениями ("тигры живут на Дальнем Востоке России").	Ошибки, связанные с интерференцией: <i>How do we call them?</i> а также в порядке слов при формулировании вопросов: <i>Do you know what does a cat eat? Do you know who is it?</i>	Элиситация: Для mane: "Take a look at his head. What is this called?" Для stripes: "How do we call these black things?" (аналогично).
3) МГУ (бак)	Введение фразовых глаголов, например, <i>break down, bring up</i> . Использование визуализации (изображение Леонардо Ди Каприо, с поломанной машиной), дефиниций и примеров.	Использование глаголов: <i>make a research</i> ; артиклей: <i>in modern day world</i> ; <i>It's like a therapy</i> , прилагательных / наречий: <i>in the down part of the screen</i> . Не все значения фразовых глаголов разобраны.	Элиситация: 1) <i>How do you understand this phrase?</i> 2) <i>What do you think it means here?</i> 3) <i>Do you see any connection with the picture?</i>

4) МГУ (бак)	Введение лексических единиц по теме эмоции и чувства: <i>excited, bored, angry, cross, shocked, baffled, suspicious</i> и др. Использование визуализации, дефиниций, примеров. Дается список слов с транскрипцией и определениями. Обучающиеся соотносят слова с эмоциями на фото, обсуждают и записывают.	Использование глаголов: <i>you can look at here; You can make up your own words to describe these emotions</i> ; артиклей: <i>what about photo scene?</i> Ошибки, связанные с интерференцией: <i>How do we say?</i> Не все слова объяснены (напр., "inversion").	Элиситация: 1) <i>What do you think he's doing?</i> 2) <i>How do we say it when someone does not show emotion?</i> 3) <i>Is cross the same as angry?</i> 4) <i>What does it say? - Angry.</i>
5) МГУ (бак)	Введение лексических единиц по теме "Погода": (<i>cold, hot, sunny, stormy, rainy, cloudy, windy</i>). Дефиниции, примеры и визуальные подсказки.	Выбор вспомогательного глагола, порядок слов в вопросах: <i>Do you afraid of such type of weather? What we usually hold in our arms when this weather happens? And how many words you should use in each picture? And thunder is when clouds give noise from the clouds</i>	Использованы ВПП и элиситация, но с языковыми ошибками. 1) <i>And my question to you. In hot weather, would you usually wear a heavy coat?</i> 2) <i>What we usually hold in our arms when this weather happens?</i> 3) <i>During this kind of weather, can something break or be damaged?</i>
6) МГУ (бак)	Введение лексических единиц по теме «Весенние активности»: <i>picnic, bouquet, house plant, botanical garden</i> . Использование примеров, дефиниций и перевода.	Фонетическая ошибка в произношении (<i>bucket</i> вместо <i>bouquet</i>). Грамматические ошибки в использовании артиклей, порядка слов в вопросах, например, <i>but what else we can say?</i> предлогов: <i>in the 8th of March</i> .	Использовано минимальное количество вопросов, часто с языковыми ошибками: 1) <i>Do you agree with me? You can have a picnic in spring if the sun is shining?</i> 2) <i>Would you like to receive a bouquet for a special event?</i>
7) МГУ (бак)	Введение фразовых глаголов. Комбинированный подход: фразовые глаголы объясняются через аналогии (метафора с пазлом), визуальные образы, дефиниции, примеры и контекстные догадки. Обучающиеся активно участвуют в обсуждении.	Ошибки в использовании глагольных форм, артиклей: <i>we have already began; That mean different things; very popular anime character</i> .	Высокое качество ВПП: вопросы направлены на проверку понимания фразовых глаголов, часто отсылают к визуальному образу. 1) <i>Is this breakdown when I cry?</i> 2) <i>What does this lightbulb mean?</i> 3) <i>What is the water putting out?</i> 4) <i>What happens when you feel sick?</i>

8) МГУ (бак)	Введение прилагательных для описания элементов фильма (<i>catchy soundtrack, star-studded cast</i>). Использование аудиовизуализации (видеофрагмент), примеров, а также объяснения их правильного употребления и произношения (например, <i>genre</i>).	Не показывает примеры описания фильмов перед обсуждением. Называет спецэффекты: « <i>techie</i> », « <i>second-rate</i> », « <i>stunning</i> », но не объясняет разницу между ними. Однако языковых ошибок нет.	Высокое качество ВПП: 1) <i>Is a gripping plot predictable or dull?</i> 2) <i>Is it A, star-crowded? B, star-studded? or C, star-loaded?</i> 3) <i>Do you think that a film that has techie special effects invested a lot in making them?</i> 4) <i>Do you think stunning visual effects are better than second-rate visual effects?</i> 5) <i>Is the acting convincing or far-fetched?</i>
9) МГУ (бак)	Использованы игровые элементы и поощрения (стикеры), визуализация континентов (карта мира), примеры.	Ошибки в использовании предлогов, порядка слов в вопросах: <i>these continents are on the world; Diana, you would like to go first?</i>	Высокое качество ВПП несмотря на спонтанность их порождения: 1) <i>How many days are there in a week?</i> 2) <i>What day is it today?</i> 3) <i>What day was it yesterday?</i> 4) <i>What animals live in Asia?</i> 5) <i>Do pandas live in Africa or Asia?</i> 6) <i>Do olives grow on trees or bushes?</i> 7) <i>Does lavender grow in Antarctica?</i> 8) <i>Why do we say 7 continents in America, but 6 in Russia?</i> 9) <i>If you saw an elephant in North America, is that possible?</i>
10) МГУ (бак)	Индуктивный метод введения грамматики. Аудио и визуальные подсказки. Повторение слов с аспирацией.	Ошибки в использовании предлогов: <i>on the presentation; don't listen to it from me; begin by something; аптиклей; so more important question is; watching video</i> . Недостаточно контрастных примеров для закрепления.	Высокое качество ВПП: вопросы разнообразные и методически целесообразные. 1) <i>Do you think there's aspiration in any of these words?</i> 2) <i>Why do you think 'potato' is aspirated?</i> 3) <i>Do we aspirate in 'speech' or 'stick'?</i> 4) <i>Why do we say 'play' with mild aspiration?</i> 5) <i>Do we aspirate at the end of words?</i> 6) <i>Is 'croak' strongly or mildly aspirated?</i>
11) МГУ (бак)	Введение лексики по теме "Погода": <i>"thunderstorm", "drizzle", "shower", "hail", "breeze", "gale"</i>). Каждый новый термин сопровождается определением и/или описанием, визуальной опорой (фото/изображение), а также	Артикли: <i>first one</i> , порядок слов в косвенных вопросах: <i>You need to decide where you want to go, what would you wear this day</i> (2) <i>Can you tell me where usually you can see it?</i> ошибки, связанные с интерференцией: <i>how do you think?</i>	Высокое качество ВПП, вопросы соотнесены с личным опытом: 1. <i>Do you think hail can hurt us?</i> 2. <i>Would you like to have a picnic in such weather?</i> 3. <i>Is breeze a positive wind? Is it pleasant?</i> 4. <i>Is it dangerous to drive during this weather?</i>

	ситуацией использования. Например: "Drizzle – a very light rain. Sometimes you don't even need an umbrella."		
12) МГУ (бак)	Интонация в вопросительных предложениях: различие между восходящей и нисходящей интонацией, особенно в контексте WH-questions (What, Where, How и др.) и Yes/No вопросов. Использование аудиовизуализации (видеоматериала), индуктивного метода введения материала.	Участник часто меняет последовательность этапов без четкой структуры (например, от анализа видео к грамматике WH-вопросов).	Используются однотипные ВПП и элиситация: 1. What do you think? Do they sound similar or different? 2. When we ask a question, «are you OK?» what answers do we expect? 3. And when we ask «how are you?» what answers do we expect? 4. Do you know some other Wh-question verbs?
13) МГУ (бак)	Лексика вводится через визуализацию и жесты (игрушки-животные). Каждое новое слово проговаривается хором: "A cat says meow", "A donkey says hee-haw". Контекстуальные примеры (мультфильм "Шрек" для слова donkey).	Ошибки в использовании порядка слов вопросах: Do you know what is this dog? Некоторые объяснения недостаточно понятные (например, про слово domestic). В ряде случаев учитель не завершает семантизацию слова, когда возникает непонимание — вместо этого быстро переходит к следующему.	Используются однотипные и бессистемные вопросы, часто заменяются: Do you understand? 1) Can you explain to others what this name is? 2) Do you live with a donkey? 3) Is a parrot a domestic animal? 4) Is an iguana a domestic animal?
14) МГУ (бак)	Введение лексического материала по теме daily routine: использованы семантическое объединение слов по теме; работа с определениями, транскрипцией и примерами; использование ИИ-инструментов (ChatGPT / DeepSeek) для генерации списка слов.	Ошибки в порядке слов в вопросительных предложениях: You can discuss it with me?	Вопросы (ВПП и элиситация) не использованы.
15) МГУ (маг)	Конструкция: have/get something done Примеры из реальной жизни (пример с актрисой Зендаей,	Минимальное количество языковых ошибок: I was wondering, we would go for image number six today.	Высокое качество ВПП: вопросы корректные и методически обоснованные, проверяющие понимание формы и значения.

	подготовка к премии «Оскар»). Индуктивный метод, использован прием «Управляемое открытие».		1) <i>She has her hair cut. Does this mean she does it herself or maybe someone else helps her?</i> 2) <i>And do we have a specialist who helps her?</i> 3) <i>He gets his photos taken. Can we say 'he gets his photos took'?</i> 4) <i>Why cannot we say 'he gets his photos took'?</i>
16) МГУ (маг)	Дедуктивный метод: объяснение употребления Present Simple в пассивном залоге при описании регулярных процессов (например, приготовление еды). Используются примеры, понятные обучающимся.	Языковых ошибок не зафиксировано, но наблюдается избыточность и сбивчивость речи: повторяются слова-паразиты («right», «okay»).	ВПП методически продуманны и проверяют понимание концепций: 1) <i>What matters more — the person or the action?"</i> 2) <i>What's the action, actually?</i> 3) <i>So, we use Passive when the action is more important?</i>
17) МГУ (маг)	Фразы выражения предпочтений: 1. I like / don'tlike / love / can'tstand + V-ing / noun. 2. Визуализация (ИИ-сгенерированные изображения). 3. Личные примеры студентов ("I can't stand mornings").	Ошибки в использовании артиклей: <i>she's absolutely amazing person; it's green colour</i> ; использования глагольных форм: <i>So each of you have a card with six sentences</i> .	Высокое качество ВПП: корректные и методически обоснованные вопросы, проверяющие понимание формы и значения. 1) <i>Which phrase means it's okay, not your favorite, but not so bad?" — "I don't mind."</i> 2) <i>"Which phrase shows more love: I like or I absolutely love?"</i> <i>"Which sentence is correct: I can't stand to swim / I can't stand swimming?"</i> 3) <i>Is the cat happy? Does it like pizza?»</i> 4) <i>Do we need to change the verb form here?»</i> 5) <i>"Can we use a noun after these phrases?" — "Good."</i>
18) МГУ (маг)	Дедуктивный метод. Повторение первого условного наклонения (<i>First Conditional</i>) и введение второго условного наклонения (<i>Second Conditional</i>). Индивидуальное составление примеров, парная работа по обмену примерами, диалоговые упражнения (вопрос-ответ), игровое задание	Отсутствует системность в объяснении правил использования наклонения, а также формулирования вопросов.	Элиситация: 1) <i>When do we use first conditional?</i> 2) <i>Can you give me an example?</i>

	(matching half-sentences).		
19) МГУ (mag)	Использованы техники мнемоники, ассоциации, визуализация (фото и изображения).	Ошибки в формулировании вопросов, использовании Present Perfect, частая замена на Past Simple в спонтанной речи.	Есть элементы проверки понимания, но ВПП используются недостаточно системно, есть ошибки. 1) <i>What does a stand for?»/ What about o?</i> 2) <i>Do you see any logic behind the order of adjectives?</i> 3) <i>Why opinion comes first and why purpose comes last? (языковая ошибка, нет вспомогательного глагола)</i> 4) <i>Where do you think it is more useful—in speaking or in writing?</i>
20) МГУ (mag)	Простые формулировки для обучающихся младшего школьного возраста. Исключительно переводной способ семантизации. Закрепление структуры через многократное хоровое произнесение.	Необоснованное использование РЯ в объяснении, все фразы дублируются: « <i>Goals – это цели. Какие у нас с вами цели на сегодня, как вы думаете, ребята? Учить. Учить, learn. Мы уже выучили это слово, правда? To learn the usage of have, has, got. Affirmative sentences – это у нас с вами утвердительные предложения. Молодцы. Прекрасный пример.</i> » Ошибки в порядке слов: <i>Who I am?</i>	В явном виде вопросы не задаются, часто подменяются вопросами на русском языке: "Не - с чем дружит?"
21) МГИМО (mag)	Введение лексики по теме «Shopping»: магазины, места для покупок, действий. Использование примеров, объяснения лингвокультурных различий (BrE/AmE), произносительной стороны речи (например, слово «aquapark»), перевода (<i>How to translate expensive?</i>)	Ошибки в использовании глаголов: <i>Do you like buy things?</i> И порядка слов: <i>There are some statements and you should write what is the location here.</i>	Есть элементы проверки понимания значения, но вопросы в основном общие и направлены на элиситацию, перевод. 1) <i>What does shopping mean?</i> 2) <i>Where can we do shopping?</i> 3) <i>How to translate expensive?</i> 4) <i>What can we do in a waterpark?</i> 5) <i>What is a swimsuit?</i>
22) МГИМО (mag)	Объяснение Second Conditional через правила (структура "If + Past Simple, would + V1") и примеры. Использован дедуктивный метод, однако с большим	Ошибка в объяснении: "It forms with 'would' or 'will'" – в объяснении второго условного наклонения <i>will</i> не используется, только <i>would</i> .	Высокое качество: вопросы простые, разнообразные и проверяют понимание целевой структуры: 1) <i>Am I in Paris right now?</i> 2) <i>Are you at home right now? Are you sleeping right now?</i>

	количеством вопросов обучающимся	Ошибки, связанные с интерференцией: "HOW do you think" (вместо "What do you think»). "Not on my lessons please" (вместо "Not in my lessons, please"). Чтение со слайдов, мало вовлечения класса.	3) <i>Is there any snow on the street?</i> 4) <i>What tense do we use in condition?</i> 5) <i>What part shows the result?</i> 6) <i>What is the result here?</i>
23) МГИМО (mag)	Лексика (одежда, внешность) вводится через контекст, обсуждения.	Ошибки в использовании артиклей, порядка слов в вопросах: <i>You are busy with what? What is tracksuit bottom? In yellow top; Does his shoes match his top?</i>	Элиситация: <i>What is scruffy? Can you define this word? Can you explain your choice in using other words?</i>
24) МГИМО (mag)	Введение идиом. Дефиниции, синонимы, примеры: <i>to be pushing up daisies; somebody has passed away; to be dead; to spill the beans; to accidentally reveal a secret or something confidential; a storm in a teacup.</i>	Некорректные формулировки-кальки с русского языка, ошибки в использовании предлогов и наречий: <i>on the next lesson; do you know how they are called? Do you know what it mean? on the next test.</i> Несколько бессистемная последовательность введения идиом.	Высокое качество: вопросы методически целесообразные и контекстуальные. 1) <i>What does it mean to break a leg? Not physically, yeah, it is a metaphor.</i> 2) <i>Can a cat in a coma? A forever coma, I would say»</i> 3) <i>Can somebody come up with an example about our cat in a coma using our new expression?</i> 4) <i>Is the phrase connected to the card game?</i> 5) <i>So, again, what does it mean? So, how to say about somebody being dead in a more gentle way? To push up daisies. Yeah, to be pushing up daisies. So, to tell somebody a secret. To reveal a secret.</i>
25) МГИМО (mag)	Используются визуальные опоры на слайдах: 5 фотографий с изображениями еды. Переход от обобщающих категорий к конкретным примерам блюд Лексика вводится в контексте реальной жизненной ситуации — посещения ресторана. Ситуативное моделирование.	Артикли: <i>in group of three; So, main course; In the picture number 3.</i>	Использована только элиситация: 1) <i>What is a dessert? /</i> 2) <i>What is a side dish?</i>
26) МГИМО (mag)	Использование визуализации и геймификации (карточки), наводящие вопросы	Семантизация новых ЛЕ не всегда структурированная. Не всегда ясные объяснения: <i>What is sunrise? Sunrise, where the sun goes... Like in Japan.</i>	Использована только элиситация: 1) <i>Do you know what's that? What's life-changing decision?</i> 2) <i>What is sunrise?</i>

		Ошибки в использовании артиклей, порядка слов в вопросах. Недостаточная семантизация сложной лексики (уровень B1 для A2). Нецелесообразное использование русского языка ("Аня, молодец»)	
27) МГИМО (mag)	Дедуктивный метод (объяснение правил первично), использование примеров.	Ошибки в порядке слов в вопросительных предложениях: <i>You really think so? You did already everything? What you rather eat?</i>	В вопросах есть языковые ошибки, некоторые вопросы не вполне конкретны: 1) <i>Why a mouse is larger? In real life?</i> 2) <i>Why do you think so?</i> 3) <i>Who is stronger, Bombardier or Crocodile?</i> 4) <i>Please stand up if a car is faster than a bike</i>
28) МГИМО (mag)	Контекстуальная семантизация, но без четких определений. Визуализация: изображения. Использование синонимов: <i>Who can come up with a synonym for a Highway man?</i>	Отсутствие системной семантизации: Для <i>cobbler</i> нет перевода или синонимов (<i>shoe maker</i>). Не разобрана структура " <i>make ends meet</i> " (глагол + существительное).	ВПП и элиситация: 1) <i>What do Highwaymen do?</i> 2) <i>Who is a Highwayman?</i> 3) <i>Can we call Robin Hood a Highwayman?</i> 4) <i>What do cobblers do?</i> 5) <i>How much is enough to make ends meet? Can you buy food, pay rent?</i>
29) МГИМО (mag)	Тема «фанфикшн»: Термины: <i>canon, fandom, ship, fluff, angst, crossover</i> , ОТП: каждый термин объясняется определением и подтверждается примером (<i>Harry Potter, Twilight, Attack on Titan</i>)	Иногда структура объяснения теряется из-за частых отступлений и комментариев, не связанных напрямую с материалом (например, личные ремарки). Некоторые определения не были закреплены через практику или систематизацию (например, не было упражнения на разграничение «fluff» и «angst» по контексту).	ВПП высокого качества: 1) <i>Is fanfiction a real story or a made-up one?</i> 2) <i>Are Draco and Hermione together in the original story?</i> 3) <i>Is fluff about drama or about something sweet and light?</i> 4) <i>Can you ship real people?</i> 5) <i>Do you like reading stories without any conflict?</i>
30) МГИМО (mag)	Индуктивный метод. Студенты сначала анализируют примеры в контексте (диалог + изображение). Преподаватель задает наводящие вопросы, чтобы студенты сами обнаружили правило. Затем происходит объяснение формы и значения.	Ошибки в использовании артиклей, формулировании вопросов: <i>What positive and negative possibility? So, all these sentences are about past or present?</i>	ВПП проверяют: временную форму (прошедшее); Значение модальных глаголов, степень уверенности. 1) <i>"We use 'must have spent' – what time is this?"</i> 2) <i>"Do we think she got stuck in traffic?"</i> 3) <i>"Do we see 'not' in this sentence?"</i> 4) <i>"Maybe it happened or maybe it didn't?"</i>