

**ФГБОУ ВО «ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА»**

На правах рукописи



АКСЕНОВА Инга Николаевна

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВИДАМ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ
ДИКТОГЛОССА (английский язык, языковой факультет)**

Научная специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(гуманитарные науки, среднее профессиональное и высшее образование)

ДИССЕРТАЦИЯ

**на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Научный руководитель:

проф., д.пед.н., Сысоев П.В.

Тамбов 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. Теоретические основы обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса .	20
1.1.Цели обучения студентов языкового факультета иностранному языку на современном этапе.....	20
1.2. Диктоглосс как методический прием интегрированного обучения видам иноязычной коммуникативной деятельности	31
1.3. Организационно-педагогические условия обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса	56
Выводы по первой главе	82
ГЛАВА II. Практические аспекты обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса .	85
2.1. Этапы проведения диктоглосса, направленного на обучение студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности	85
2.2. Методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса	106
2.3. Описание проверки эффективности авторской методики обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса, количественных и качественных результатов педагогического эксперимента	134
2.4. Методические рекомендации по обучению студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса .	151
Выводы по второй главе	157
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	159
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	164
ПРИЛОЖЕНИЕ	192

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Мировое сообщество сталкивается с глобальными угрозами, такими как нищета и голод в развивающихся странах, экологические катастрофы и загрязнение окружающей среды, политическое напряжение в Европе и Азии, распространение международного терроризма. Решение этих вызовов определяет сплоченность политиков, экспертов разных областей и общественности различных стран и континентов. При этом важно отметить, что все участники переговоров должны общаться на языках международного общения. В связи с этим ЮНЕСКО приняло резолюцию 30/12, которая призывает к развитию многоязычного и многокультурного образования в XXI веке.

Традиционно цель обучения иностранному языку обозначается в терминах иноязычной коммуникативной компетенции, состоящей из ряда субкомпетенций (языковой, речевой, социокультурной, социальной, социолингвистической, компенсаторной) (van Ek J.A., 1986; Сафонова В.В., 2004; Бим И.Л., 2004; Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2007). Вместе с тем, одно лишь владение языком как средством общения вовсе не гарантирует способности обучающихся принимать активное участие в межкультурном иноязычном диалоге. Наряду с владением иностранным языком, обучающиеся должны также владеть умениями взаимодействовать с участниками коммуникации, быть способными инициировать и поддерживать межкультурные контакты, выступать в качестве посредников между представителями контактирующих культур и с целью достижения результатов коммуникации. Все это обусловило необходимость пересмотра устоявшегося методического конструкта иноязычной коммуникативной компетенции и его расширения за счет добавления новых компонентов к владению обучающимися иностранным языком. В обновленной версии Общеевропейского языкового стандарта (CEFR, 2020) обновленная цель обучения языку учащихся и студентов представляется в их подготовке к осуществлению видов иноязычной коммуникативной деятельности

(communicativelanguageactivities). Данный новый методический конструкт включил в себя все известные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, а также новые составляющие, связанные с развитием способностей обучающихся принимать участие в иноязычном межкультурном взаимодействии, но в новой логике и другой комбинации компонентов друг с другом. К видам иноязычной коммуникативной деятельности относятся: восприятие (reception), продукция (production), взаимодействие (interaction) и медиация (mediation) (CEFR, 2020).

Такой отход от дискретного представления четырех видов речевой деятельности (говорения, письма, чтения и аудирования), трех аспектов языка (фонетики, лексики и грамматики), социокультурной, межкультурной и компенсаторной субкомпетенций давно назрел из-за того, как поясняет группа разработчиков новой версии общеевропейского стандарта, что всем привычная модель обучения языку в большей степени не способна подготовить обучающихся к реальной коммуникации в сложных, непредвиденных ситуациях общения, в которых все виды речевой деятельности, аспекты языка и ряд сопутствующих компетенций переплетаются вместе и существуют не отдельно друг от друга, как это часто представлено в учебных материалах, а в единстве между собой и во взаимосвязи с экстралингвистическими факторами и контекстом коммуникации. Обновленная и уточненная версия цели обучения иностранному языку, заключающаяся в подготовке обучающихся к видам коммуникативной языковой деятельности, показывающая неразрывную связь между компонентами иноязычной коммуникативной компетенции в реальном общении, поднимает перед методистами вопрос о необходимости разработки таких методик, в рамках которых обучение иностранному языку и контроль развития иноязычных умений осуществляются комплексно, в неразрывной связи аспектов языка, видов речевой деятельности и предметного содержания обучения, умений взаимодействия и медиации.

Диктогloss выступает одним из современных методических приемов комплексного развития видов иноязычной речевой деятельности и формирования лексико-грамматических навыков речи обучающихся. В процессе реализации данного приема студенты взаимодействуют между собой с целью решения учебных и коммуникативных задач. Вместе с тем, несмотря на свой лингводидактический потенциал, диктогloss не рассматривался в качестве приема для развития умений взаимодействия и медиации совместно с интегрированным развитием видов речевой деятельности и формированием аспектов языка.

Степень разработанности проблемы. На данный момент в научной литературе по обучению иностранным языкам в вузе представлен комплекс работ, в которых ученые изучают различные аспекты обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности. Анализ этого комплекса работ позволяет сделать выводы, что в исследованиях как отечественных, так и зарубежных авторов проявляется особый интерес к следующим вопросам:

- формирование иноязычной коммуникативной компетенции (Биболетова М.З., Грачева Н.П., Соколова Е.Н., Трубанева Н.Н., 2005; Бим И.Л., 2001; Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2006; Мильруд Р.П., 2005; Пассов Е.И., 1989; Сафонова В.В., 1996; Соловова Е.Н., 2002; Щукин А.Н., 2004; Canale M., Swain M., 1980; Hymes D., 1973; Savignon S.J., 1972, 1983; van Ek J.A., 1986);

- определение целей обучения ИЯ на конкретном этапе определенного контингента (Максаев А.А., 2015; Денисова С.А., 2015; Мерзляков К.А., 2016; Амерханова А.А., 2016; Семич Ю.И., 2019; Дронов И.С., 2020; Маланханова А.Е., 2020; Байдикова Т.В., 2020, 2021; Токмакова Ю.В., 2021; Юзбашева Э.Г., 2023);

- особенности организации предметно-языкового интегрированного обучения (Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П., 2017; Сысоев П.В., 2019, 2021; Крылов Э.Г., 2016; Попова Н.В., Коган М.С.,

Вдовина Е.К., 2018; Marsh D., 1994; Coyle D., 2015; Oxford R., Lee D.C., Snow M.A., Scarcella R.C., 1994);

– использование диктоглосса как методического приема (Dewi R., 2014; Vasiljevic Z., 2010; Waynryb R., 1990; Stewart L.S., Silva L.H.R., Gonzalez J.A.T., 2014; Wah N.N., 2019; Аксенова И.Н., 2020);

– опыт организации обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности с использованием современных методов и средств обучения, включая ИКТ (Thorne S.L., Black R., 2008; Евстигнеев М.Н., 2011, 2012; Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А., 2021; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2010; Сысоев П.В., 2020; Титова С.В., 2022; Титова С.В., Самойленко О.Ю., 2017).

При этом, несмотря на имеющийся корпус работ, посвященных изучению аспектов интегрированного обучения видам иноязычной речевой деятельности, необходимо констатировать наличие вопросов, пока еще не получивших своего решения. К ним относятся следующие:

1) не определены лингводидактические свойства диктоглосса как методического приема;

2) не определена номенклатура умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов языкового факультета посредством диктоглосса;

3) не установлены и не аргументированы организационно-педагогические условия обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса;

4) не разработаны этапы организации обучения на языковом факультете студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса;

5) отсутствуют модели обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса.

Перечисленные вопросы обуславливают появление **противоречий** между потребностью выпускников языковых факультетов в овладении

видами иноязычной коммуникативной деятельности и недостаточной разработанностью методик обучения языку, направленных на развитие умений студентов по иноязычному взаимодействию и медиации; между лингводидактическим потенциалом диктоглосса как методического приема и неразработанностью вопросов его применения в интегрированном обучении студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на языковом факультете.

На основе противоречий определяется **проблема** диссертационного исследования: в чем заключается методика обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса? Решение проблемы определило тему диссертационного исследования: **«Методика обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса (английский язык, языковой факультет)»**.

Объект диссертационного исследования – процесс обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на языковом факультете.

Предмет исследования – методика обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса.

Целью работы является научное обоснование и разработка методики обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса, проверка ее эффективности в ходе педагогического эксперимента.

Задачи:

- 1) определить лингводидактические свойства диктоглосса как методического приема;
- 2) определить номенклатуру умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов языкового факультета посредством диктоглосса;

3) установить и аргументировать организационно-педагогические условия обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса;

4) разработать этапы обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса;

5) разработать методическую модель обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса.

Гипотеза исследования: обучение студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса будет эффективным, если:

– определены лингводидактические свойства диктоглосса как методического приема и номенклатура умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов языкового факультета посредством диктоглосса;

– разработана методическая модель обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса;

– установлен и аргументирован перечень организационно-педагогических условий, с опорой на которые разрабатывается авторская методика обучения: а) уровень владения обучающимися ИЯ – В1 и выше; б) следование четко обозначенной последовательности выполнения этапов обучения; в) сформированность лингвокомпьютерной компетентности у студентов и преподавателя; г) мотивация студентов участвовать в обучении языку посредством иноязычного учебного взаимодействия; д) комбинированное использование очных и дистанционных форматов обучения;

– обучение осуществляется по методике, состоящей из шестнадцати последовательных этапов: а) объяснение студентам цели проекта по использованию методического приема диктоглосса; б) объяснение

студентам интернет-платформы реализации обучения; в) подготовка студентов к прочтению текста диктанта (погружение в проблематику текста, введение новой лексики, повторение грамматического материала); г) первичное прочтение текста преподавателем; д) вторичное прочтение текста преподавателем; е) первая реконструкция текста студентами; ж) взаимное обсуждение студентами первых версий реконструкций текстов; з) вторая реконструкция текста с учетом обратной связи от одногруппников; и) сравнение студентами оригинальной версии с их вариантом реконструкции текста; к) выполнение слушателями заданий на продукцию (составление диалога, подготовка монолога и т.п.) на основе материалов диктанта; л) взаимная оценка устных ответов и письменных высказываний студентов; м) доработка студентами устных выступлений и/или письменных высказываний; н) презентация студентами устных или письменных работ; о) оценка преподавателем ответов студентов; п) самооценка студентами своего участия в работе; р) рефлексия студентов.

Опираясь на логику исследования, для достижения цели и решения поставленных задач автором были использованы следующие группы методов:

- теоретические методы: анализ научной литературы, посвященной теме исследования, синтез, классификация и обобщение данных и положений, изложенных в научной литературе, моделирование, экстраполяция;

- эмпирические методы: изучение и обобщение опыта обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса;

- статистические методы: в исследовании использовался t -критерий Стьюдента;

- формирующие методы: в контролируемых условиях проведен педагогический эксперимент с целью проверки авторской методики

обучения; полученные данные использовались для анализа и выявления причинно-следственных связей между переменными.

Методологическая основа исследования: фундаментальные положения следующих научных подходов: *компетентностного* (Алмазова Н.И., 2003; Болотов В.А., Сериков В.В., 2003; Вербицкий А.А., 2004; Зимняя И.А., 2004, 2006; Троянская С.Л., 2016; Хомский Н., 1965; Хуторской А.В., 2003; Шадриков В.Д., 2006); *коммуникативного* (Swain M., Canale M., 1980; Pica T.P., 1988; Бабушкин А.П., 1996; Баграмова Н.В., 1993; Григоренко С.Е., Сагалаева И.В., 2014; Елизарова Г.В., 2001; Зимняя И.А., 1985; Мильруд Р.П., Максимова И.Р., 2000; Пассов Е.И., 1989, 1991; Щепилова А.В., 2003); *когнитивного* (Carroll J.V., 1987; Аракин В.Д., 1989; Барышников Н.В., 2003; Карпова И.В., 2005; Ситнов Ю.А., 2005; Шапов А.Н., 2005, 2008); *лично-деятельностного* (Ананьев Б.Г., 2001; Всеволодова А.Х., 2019; Выготский Л.С., 1996; Зимняя И.А., 2003; Леонтьев А.Н., 1983; Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., 1962); *проблемно-задачного* (Prabhu N.S., 1987; VandenBranden K., 2016; Willis D., Willis J., 2007; Бабанский Ю.К., 2010; Ковалевская Е.В., 1999, 2010; Лернер И.Я., 1974; Матюшкин А.М., 1982, 2008; Махмутов М.И., 1975; Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л., Барышникова Ю.В., 2018); *системного* (Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г., 1978; Садовский В.Н., 1974, 1980; Сластенин В.А., 2002; Шелехова Л.В., 2006; Щедровицкий Г.П., 1981); *интегрированного предметно-языкового обучения* (Marsh D., 1994; Coyle D., 2015; Oxford R., Lee D.C., Snow M.A., Scarcella R.C., 1994; Крылов Э.Г., 2016; Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П., 2017; Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К., 2018; Сысоев П.В., 2019, 2021).

Теоретическая основа исследования: отечественные и зарубежные научные труды в области **методики обучения иностранным языкам** (Бим И.Л., 1989; Бредихина И.А., 2018, 2021; Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2006; Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., 1982; Дмитренко Т.А., 2009; Колкер Я.М., Устинова Е.С., 2002; Мильруд Р.П., 2005; Пассов Е.И., 1991; Рогова Г.В., 1975; Соловова Е.Н., 2002; Шатилов С.Ф., 1986; Щукин А.Н.,

2012); **интегрированного обучения видам иноязычной коммуникативной деятельности** (Marsh D., 1994; Coyle D., 2015; Oxford R., Lee D.C., Snow M.A., Scarcella R.C., 1994; Kondal B., 2016; NassimS., 2018; Горохова Л.А., 2016; Крылов Э.Г., 2016; Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П., 2017; Киреева Н.В., 2011; Кузнецов М.В., 2012; Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К., 2018; Сысоев П.В., 2019, 2021); **использования современных методов и средств обучения иностранному языку** (McCay S.L., 2002; Larsen-Freeman D., 2000; Бронзова Л.И., 2014; Хохлова М.В., 2010; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2010, 2013; Полат Е.С., 1999; Токарева Е.Е., 2017; Салехова Л.Л., Якаева Т.И., 2017; Бондарева Л.В., 2017; Гурвич П.Б., 2003; Евстигнеев М.Н., 2012; Титова С.В., 2022; Титова С.В., Самойленко О. Ю., 2017), в том числе **диктоглосса** (Dewi R., 2014; Vasiljevic Z., 2010; Waynryb R., 1990; Stewart L.S., Silva L.H.R., Gonzalez J.A.T., 2014; Wah N.N., 2019; Kidd R., 1992; Murray S., 2001; Jacobs G., 2003; Аксенова И.Н., 2020; Антонова Т.В., 2017; Баранова Н.А., Игнатенко Э.В., 2016; Симакова С.М., 2019; Гусейнова Н.В., 2019; **отбора содержания обучения студентов иностранному языку** (Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е., 1991; Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2006; Соловова Е.Н., 2010; Попова Н.В., 2011; Спичко Н.А., 2004; Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б., 2010; Подласый И.П., 2010; Шатилов С.Ф., 1986; Пассов Е.И., 1986; Сакаева Л.Р., Баранова А.Р., 2016; Пригожина К.Б., Романова М.В., 2017; Елизарова Г.В., 2001; Михеев В.И., 1987; Вишнякова С.М., 1999; Крысько В.Г., 1991; Ларин С.Н., Ларина Т.С., 2018; Густокашина Л.А., 2017).

База исследования. Педагогический эксперимент с целью апробации предлагаемой методики обучения проводился на базе МПГУ (кафедра иноязычного образования, Институт международного образования).

Логика и этапы проведения исследования. Работа над диссертационным исследованием проводилась в три этапа с 2016 по 2023 г.:

1. *Первый этап.* В период с 2016 по 2018 г. были установлены предпосылки для изучения диктоглосса как метода интегрированного

обучения, проанализирована тематическая литература, поставлены цели и задачи, определены объект и предмет исследования, методологические и теоретические основы исследования, сформулирована гипотеза исследования.

2. *Второй этап.* В период с 2018 по 2022 г. была разработана методика обучения студентов различным видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса: уточнялись цели обучения студентов иностранному языку на языковом факультете на современном этапе; определялись лингводидактические свойства диктоглосса как методического приема; устанавливались и аргументировались организационно-педагогические условия обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса; разрабатывались этапы обучения и конструировалась методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

3. *Третий этап.* В период с 2022 по 2023 г. была определена база экспериментальной работы, определен диагностический инструментарий, проводился педагогический эксперимент по методике обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса, были зафиксированы и интерпретированы статистические данные, формулировались выводы.

Обоснованность и достоверность полученных результатов исследования достигается за счет использования теоретических и методологических позиций, вариативности информационных источников, совокупности различных методов исследования, включая методы статистической обработки данных, экспериментальной проверки разработанной методики, внедрения результатов в педагогическую деятельность.

Научная новизна:

- *разработана* методика обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса;
- *определены* лингводидактические свойства диктоглосса как методического приема;
- *определена* номенклатура умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов языкового факультета посредством диктоглосса;
- *установлены и аргументированы* организационно-педагогические условия обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса;
- *разработана* методическая модель обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса;
- *разработаны* этапы обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

Теоретическая значимость:

- *теоретически обоснована* методика обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса на языковом факультете;
- *уточнены* цели обучения иностранному языку на языковом факультете с учетом обновления Общеευропейских языковых стандартов (CEFR, 2020);
- *доказано* положение о целесообразности использования диктоглосса как методического приема для интегрированного обучения видам иноязычной коммуникативной деятельности (рецепции, продуцированию, взаимодействию и медиации) студентов языкового факультета;

– раскрыта проблема диссертационного исследования, а также установлены противоречия между потребностью выпускников языковых факультетов в овладении видами иноязычной коммуникативной деятельности и недостаточной разработанностью методик обучения языку, направленных на развитие умений студентов по иноязычному взаимодействию и медиации; между лингводидактическим потенциалом диктоглосса как методического приема по интегрированному обучению студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности и практическим использованием данного методического приема на практических занятиях.

Практическая значимость:

– предложено описание методики обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса на языковом факультете;

– разработаны методические рекомендации по использованию диктоглосса в интегрированном обучении студентов языкового вуза видам иноязычной коммуникативной деятельности;

– результаты работы могут быть внедрены в практику интегрированного обучения студентов языкового вуза видам иноязычной коммуникативной деятельности, при составлении УМК и учебных материалов по английскому языку для языкового факультета, а также по методике преподавания ИЯ.

Положения, выносимые на защиту:

1. Диктоглосс как методический приемом, в основе которого лежит диктант, позволяет осуществлять интегрированное или комплексное обучение видам речевой деятельности и аспектам иностранного языка, иноязычному взаимодействию и медиации благодаря таким его лингводидактическим свойствам, как: а) комплексное развитие видов иноязычной речевой деятельности (говорения, письменной речи, чтения и аудирования) и аспектов иностранного языка (лексики и грамматики);

б) овладение обучающимися иностранным языком через его практическое использование в коммуникативных ситуациях; в) овладение новым предметным содержанием общекультурной или профессиональной направленности; г) реализация технологии обучения в сотрудничестве; д) развитие автономии и самостоятельности у обучающихся; е) развитие способностей взаимодействия и медиации у обучающихся.

2. На основе диктоглосса можно развивать у студентов языкового факультета виды иноязычной коммуникативной деятельности: восприятие (аудирование и чтение), продукцию (говорение и письменную речь), взаимодействие и медиацию. К умениям иноязычного взаимодействия, которые развивает диктоглосс, относятся следующие умения: а) инициировать и принимать уверенное и активное участие в диалогах / обсуждениях по изучаемым / обсуждаемым темам, включая онлайн-взаимодействие; б) проявлять и показывать интерес к взаимодействию с участниками коммуникации; в) устанавливать доверительные взаимоотношения с собеседником, способствующие открытому обсуждению вопросов; г) следовать очередности при общении, включая онлайн-общение; д) использовать языковые и речевые средства, адекватные контексту и участникам общения; е) выражать участникам общения свое мнение по обсуждаемому вопросу; ж) делать запросы, спрашивать, выражать интерес к мнению других участников общения; з) отвечать на поступившие вопросы / запросы в корректной форме; и) воспринимать и понимать темп речи, язык, произношение, артикуляцию собеседника; к) использовать компенсаторные умения уточнять информацию (переспрашивать, задавать дополнительные уточняющие вопросы и т.п.). К умениям медиации относятся: а) использовать вербальные и невербальные средства для выражения заинтересованности во взаимодействии; б) модерировать общение в группе, поддерживать участников, создавать условия для свободного выражения их мыслей, суждений, отношений по обсуждаемому вопросу; в) представлять участников общения – представителей разных взглядов и культур, осознавая, что их

позиции по некоторым вопросам могут расходиться и могут быть по-разному интерпретированы; г) уделять равное внимание каждому участнику общения; д) создавать позитивную атмосферу общения, поддерживая собеседников, задавая вопрос об общих задачах, сравнивая мнения по достижению поставленной цели.

3. Обучение студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса на языковом факультете становится успешным при соблюдении совокупности организационно-педагогических условий: а) уровень владения обучающимися ИЯ – В1 и выше; б) следование четко обозначенной последовательности выполнения этапов обучения; в) сформированность лингвокомпьютерной компетентности у студентов и преподавателя; г) мотивация студентов участвовать в обучении языку посредством иноязычного учебного взаимодействия; д) комбинированное использование очных и дистанционных форматов обучения.

4. Методическая модель обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса представляет собой систему организации учебного процесса, при которой прослеживается четкая последовательность учебных действий, а совокупность ее компонентов (предпосылки, целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный блоки) направлена на достижение поставленной учебной цели. Методологической основой модели выступают компетентностный, проблемно-задачный, системный коммуникативный, когнитивный и личностно-деятельностный подходы. В основе реализации перечисленных подходов лежит система взаимосвязанных общедидактических и методических принципов.

5. Практическая методика обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса включает в себя шестнадцать последовательных этапов: а) объяснение студентам цели проекта по использованию методического приема диктоглосса; б) объяснение студентам интернет-платформы

реализации обучения; в) подготовка студентов к прочтению текста диктанта (погружение в проблематику текста, введение новой лексики, повторение грамматического материала); г) первичное прочтение текста преподавателем; д) вторичное прочтение текста преподавателем; е) первая реконструкция текста студентами; ж) взаимное обсуждение студентами первых версий реконструкций текстов; з) вторая реконструкция текста с учетом обратной связи от одноклассников; и) сравнение студентами оригинальной версии с их вариантом реконструкции текста; к) выполнение слушателями заданий на продукцию (составление диалога, подготовка монолога и т.п.) на основе материалов диктанта; л) взаимная оценка устных ответов и письменных высказываний студентов; м) доработка студентами устных выступлений и/или письменных высказываний; н) презентация студентами устных или письменных работ; о) оценка преподавателем ответов студентов; п) самооценка студентами своего участия в работе; р) рефлексия студентов.

Личный вклад автора: разработка методики обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса; определение лингводидактических свойств диктоглосса как методического приема; определение номенклатуры умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов языкового факультета посредством диктоглосса; установление и аргументация организационно-педагогических условий обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса; разработка методической модели обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса; разработка этапов обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

Апробация и внедрение результатов. Разработанные методические материалы диссертационного исследования внедрены в образовательный

процесс студентов-бакалавров направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» МПГУ.

Основные результаты работы неоднократно представлялись на научных конференциях «Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения» (МПГУ, 2017, 2019, 2020, 2021), а также на заседаниях кафедры иноязычного образования Института международного образования МПГУ (Москва) и кафедры лингвистики и лингводидактики Факультета журналистики и филологии ТГУ имени Г.Р. Державина (Тамбов).

Структура работы определена автором в соответствии с поставленными задачами. Данное диссертационное исследование состоит из следующих разделов: введение, две главы, теоретические выводы после каждой главы, заключение, библиографический список и приложение.

Во введении автор обосновывает выбор темы диссертационного исследования, раскрывает актуальность изучаемой проблемы, проводит обзор методологической и теоретической основ исследования, формулирует цель, задачи, объект и предмет исследования, приводит сведения об апробации разработанной методики обучения, формулирует выносимые на защиту положения.

В первой главе определены цели обучения иностранному языку на языковом факультете с учетом обновленных Общеввропейских языковых стандартов (CEFR, 2020); лингводидактические свойства диктоглосса как методического приема; определена номенклатура умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов языкового факультета посредством диктоглосса; установлены и аргументированы организационно-педагогические условия обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

Во второй главе работы автором разрабатываются шестнадцать этапов обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса, разрабатывается методическая модель обучения

студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса, проводится педагогический эксперимент, описываются его основные результаты.

Заключение работы представлено результатами диссертационного исследования, на основании которых сформулированы основные выводы.

Библиографический список представлен 264 наименованиями.

Приложение включает авторские учебные материалы по обучению студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВИДАМ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ДИКТОГЛОССА

1.1. Цели обучения студентов языкового факультета иностранному языку на современном этапе

Обозначение цели обучения ИЯ на определенных этапах обучения – это один из вопросов, которые традиционно рассматриваются в рамках диссертационных исследований по научной специальности «Теория и методика обучения и воспитания». Анализ ряда диссертационных работ, защищенных в России за последние 10 лет, свидетельствует о том, что каждый исследователь при создании своей методики обучения ИЯ студентов СПО, ВУЗа или СОШ обращался к проблеме определения цели обучения в соответствии с контингентом слушателей (Максаев А.А., 2015; Денисова С.А., 2015; Мерзляков К.А., 2016; Амерханова А.А., 2016; Семич Ю.И., 2019; Дронов И.С., 2020; Маланханова А.Е., 2020; Байдикова Т.В., 2020, 2021; Токмакова Ю.В., 2021; Юзбашева Э.Г., 2023). Изучение этих и многих других работ показывает, что стержневым компонентом в работах ученых выступает «формирование иноязычной коммуникативной компетенции» обучающихся. В зависимости от адресной аудитории конструкт иноязычной коммуникативной компетенции видоизменялся. В частности, ключевой целью обучения языку в работах П.В. Сысоева, В.В. Завьялова (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018, 2019, 2021), А.Г. Соломатиной (2018), Ю.В. Токмаковой (2020), Т.В. Байдиковой (2021), Ю.И. Семич (2018, 2019), Г.А. Алексеевой (2023), А.С. Белоусова (2023) и др., посвященных обучению студентов неязыковых факультетов иноязычному речевому общению в профессиональной сфере, выступает «*формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции*». Целью обучения студентов языковых факультетов и учащихся учреждений системы основного общего

образования выступает *«развитие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК)»* (Дронов И.С., 2020; Юзбашева Э.Г., 2023; Хмаренко Н.И., 2023).

Конструкт иноязычной коммуникативной компетенции довольно широко и подробно описан в методических трудах. Выделим лишь ключевые этапы его становления. Началом коммуникативной методики обучения языкам принято считать научную работу Д. Хаймса «О коммуникативной компетенции» («On communicative competence») (Hymes D., 1972), которая послужила своего рода реакцией на книгу Н. Хомского «Аспекты теории синтаксиса» («Aspects of the theory of syntax»). В начале 1970-х гг. Д. Хаймс озвучил утверждение о том, что «есть законы использования слов, без которых грамматические правила будут бесполезными» (Hymes D., 1973, с. 278). Мысль о значимости социального и культурного контекста коммуникации для процесса и результата межличностного и межкультурного иноязычного общения дала стимул появлению методических исследований по изучению природы общения. В результате в 1980 г. канадские ученые М. Каналь и М. Свейн (Canale M., Swain M., 1980) описали первую в мире модель ИКК. В нее входили три субкомпонента: грамматический, социолингвистический и компенсаторный (или стратегический). Если подробно изучить описание субкомпонентов, то становится очевидным, что по своему понятийному наполнению некоторые субкомпетенции «перегружены». Например, социолингвистическая субкомпетенция в понимании М. Каналя и М. Суэйн включала в себя несколько составляющих: социокультурную компетенцию, отвечающую за знания обучающихся аспектов культуры страны ИЯ, а также способность использовать эти знания на практике для понимания содержания разговора или иноязычного текста и участия в обсуждении этих аспектов культуры; социальную компетенцию, отвечающую за исполнение обучающимся социальных ролей в зависимости от контекста конкретного акта коммуникации (например, ученица, дочь, внучка, покупатель, подруга и т.п.); речевую компетенцию, отвечающую за

непосредственное иноязычное речевое общение на языке; социолингвистическую компетенцию (в узкой трактовке данного понятия), отвечающую за изменение языковых средств общения (лексических единиц, грамматических конструкций и т.п.) и речевых средств общения в соответствии с социальными условиями общения.

Учитывая такую перегруженность социолингвистической субкомпетенции, М. Канале (Canale M., 1983) доработал свою модель и тремя годами позже предложил четырехкомпонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции. В новой версии она включала: грамматический, социолингвистический, дискурсивный и компенсаторный компоненты. Отдельно выделенная дискурсивная субкомпетенция отвечает за иноязычную речевую деятельность. Следует также заметить, что в моделях М. Канале и М. Суэйн грамматическая субкомпетенция также «перегружена» или для обозначения этого конструкта используется не совсем корректный термин. В описании грамматического компонента М. Канале и М. Суэйн представлено, что в него входит владение обучающимися грамматикой, лексикой и фонетикой. В этой связи, на наш взгляд, наиболее корректным термином могла бы быть «лингвистическая» (или «языковая») субкомпетенция.

Тем не менее, работы М. Канале и М. Суэйн были революционными в методике обучения иностранным языкам и повлияли на динамичное появление работ, посвященных различным аспектам коммуникативной методики обучения языкам.

При обсуждении теории ИКК М. Канале и М. Свейн довольно часто авторы обращаются к работам С. Савиньён (Savignon S.J., 1972, 1983, 1997). Ученый была одной из первых исследователей-практиков, кто провел эксперимент по коммуникативному преподаванию ИЯ студентов факультета иностранных языков университета Иллинойса в Эрбана-Шампейн. Особое внимание С. Савиньён уделяла использованию обучающимися языковых и экстралингвистических средств для преодоления пробелов при иноязычной

коммуникации. Данные средства преодоления неизбежных пробелов автор назвала «стратегиями общения». Впоследствии результаты ее работы послужили основой для выделения М. Каналем и М. Суэйн компенсаторного (strategic) компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

Так же С. Савиньён представила конструкт ИКК М. Канала и М. Свейн в виде перевернутой пирамиды с отдельно выделенными субкомпетенциями как слоями (рис. 1).

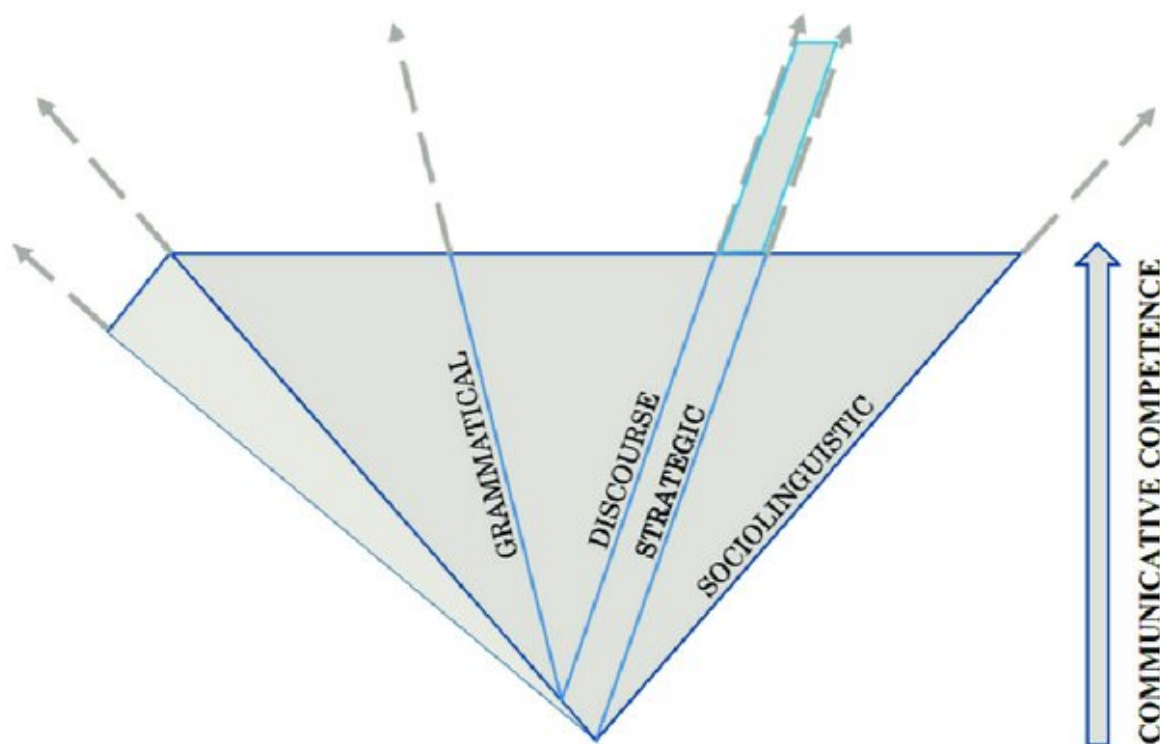


Рис. 1. Модель ИКК С. Савиньён

(Savignon S.J., 1997, с. 47)

Этим рисунком С. Савиньён хотела выделить два основных момента, связанных с конструктом иноязычной коммуникативной компетенции. Во-первых, все компоненты конструкта переплетены и тесно взаимосвязаны друг с другом. Их разделение носит теоретический характер и необходимо для детализации описания с дальнейшей целью более точного обучения и развития. По мере изучения языка все компоненты или субкомпетенции развиваются вместе и последовательно. Во-вторых, обучение языку никогда

не начинается с нулевого уровня. Еще до первых формальных занятий по языку у учащихся или студентов обязательно присутствуют какие-либо знания или представления о культуре страны ИЯ. Безусловно, такая информация в большинстве случаев будет не системной. Сведения о стране ИЯ могут включать стереотипы и обобщения. Однако это тот лимитированный багаж знаний, с которым учащиеся или студенты начинают овладевать языком и культурой.

В 1986 г. в рамках проекта по разработке единой европейской модели обучения иностранным языкам Ван Эк (1986) предложил немного доработанную версию модели М. Каналя и М. Свейн, выделив шесть субкомпетенций: «языковую, речевую, социальную, социокультурную, социолингвистическую, компенсаторную» (Ek van, 1986). Описание этих компонентов довольно подробно представлено в монографиях В.В. Сафоновой (2004) и П.В. Сыроева (2019).

Отметим, что именно работы М. Каналя и М. Свейн (Canale M., 1983; Canale M., Swain M., 1980) и Вана Эка (van Ek., 1986) легли в основу разработки российских отечественных теорий ИКК (Бим И.Л., 2001; Мильруд Р.П., 2005). Российские авторы использовали практически все компоненты, предложенные канадскими или европейскими учеными, немного видоизменяя свои модели в зависимости от педагогических традиций советской и российской методической школы. В частности, в свою модель И.Л. Бим включила учебно-познавательный компонент, специально акцентируя внимание на том, что при изучении ИЯ учащиеся и студенты должны также овладеть умениями самостоятельного формирования аспектов языка (лексики или грамматики) и развития речевой деятельности, чтобы уже вне учебного академического контекста быть способными продолжить изучение языка на протяжении всей жизни.

Р.П. Мильруд (2005) в свою модель добавил прагматический компонент, обращая внимание на то, что в основе коммуникации всегда лежит потребность в решении определенной задачи.

Следует заметить, что независимо от той модели, которая используется при разработке учебных программ и учебных материалов, формирование всех субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции вплоть до настоящего времени выступает одной из ключевых целей иноязычного обучения на разных этапах. Дополнительными и чрезвычайно важными целями обучения языку выступают также воспитание обучающихся и их развитие средствами языка. В этом смысле все аспекты цели обучения – учебная (иноязычная коммуникативная компетенция), воспитательная и развивающая – между собой тесно переплетены (Соловова Е.Н., 2002).

Шесть компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, представленные в труде Вана Эка (Ek van, 1986), легли в основу первой версии общеевропейского языкового стандарта (CEFR, 2001). Отметим, что детализация целей обучения в рамках Стандарта представлена по уровням обучения (A1- C2) и в рамках каждого уровня по речевому и языковому компонентам. Наиболее полное описание дано по уровням A2 – допороговому, B1 – пороговому и B2 – пороговому продвинутому. Общеевропейский стандарт лег в основу разработки содержания обучения иностранным языкам в российской СОШ и ВУЗов . Наиболее детально описание представлено в Примерных программах (2022) по ИЯ для СОШ (уровни A1-B2).

В 2021 г. Советом Европы представляется обновленный языковой стандарт (CEFR, 2020), в котором традиционные составляющие цели обучения изменены и интегрированы между собой. В частности, иноязычная коммуникативная компетенция в новой версии включает три субкомпетенции: лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую. Очевидно, что социокультурная, социальная, речевая и компенсаторная субкомпетенции интегрировались в три первых вида субкомпетенций. Далее, иноязычная речевая субкомпетенция традиционно рассматривалась через владение речевой деятельностью. Лингвистическая же субкомпетенция включала владение обучающимися грамматической,

лексической и фонетической сторонами речи. Вместо этого в Стандарте используется термин «**коммуникативная языковая деятельность**» («Communicative language activities»), включающая четыре составных компонента: **восприятие (reception), продукция (production), взаимодействие (interaction) и медиация (mediation)** (CEFR, 2020: 32).

Такой отход от четырех традиционных видов иноязычной речевой деятельности обусловлен тем, что, как утверждают разработчики новой версии стандарта, традиционная модель четырех видов речевой деятельности все больше и больше доказывает несоответствие сложной реальности коммуникации, когда все виды речевой деятельности переплетаются вместе и существуют не отдельно друг от друга, как это часто представлено в учебниках по ИЯ, а в единстве между собой и во взаимосвязи с экстралингвистическими факторами и контекстом коммуникации. Рассмотрим подробнее каждый из компонентов коммуникативной языковой деятельности.

Восприятие (reception) выступает первым компонентом коммуникативной языковой деятельности. Восприятие означает получение и обработку информации. При обработке информации особое внимание уделяется фоновым знаниям обучающихся, которые будут влиять на понимание коммуникативных задач и интерпретацию получаемой информации. Восприятие может быть разных типов: аудиальным (звуковым), когда обучающийся слышит живую или записанную речь; визуальным, когда обучающийся воспринимает написанный текст или знаки; аудиовизуальным, когда обучающийся воспринимает информацию одновременно по аудиальному и визуальному каналам (например, при просмотре телепередачи или фильма с использованием субтитров). Аудиальное восприятие включает понимание диалогов между людьми, обсуждение по теме/проблеме группой людей объявлений и инструкций, аудио- и видеозаписей. Восприятие посредством чтения включает чтение переписки, просмотрное чтение для

ориентации, чтение для получения информации или аргументации, чтение инструкций, чтение для души (художественной литературы).

Продуцирование (production) выступает вторым компонентом коммуникативной языковой деятельности. Продуцирование включает в себя говорение, письменную речь и знаки. Устное продуцирование (oral production) состоит из монологической речи (описание опыта, предоставление информации, изложение фактов, объявлений, обращение к аудитории). Письменное продуцирование (written production) включает творческое письмо и написание различных видов эссе и рефератов. Отметим, что диалогическая речь (устная и письменная) в продуцирование не входит.

Взаимодействие (interaction) является третьим компонентом языковой деятельности и означает межличностное общение двух и более участников, которые совместно выстраивают дискурс. Согласно разработчикам Стандарта, взаимодействие выступает одним из наиболее важных компонентов языковой деятельности и является проявлением основной функции языка как средства межличностного общения через сотрудничество с целью достижения целей коммуникации. В рамках коммуникативной методики взаимодействие воспринимается как ключевой компонент обучения. Взаимодействие подразделяется на устное, письменное и онлайн. Устное взаимодействие предполагает понимание собеседника и выражение собственного мнения при участии в разговорах, неформальных и официальных дискуссиях, целенаправленном взаимодействии (для решения поставленных задач), получении товаров и услуг, обмене информацией, участии в интервью в различных ролях, использовании телекоммуникации. Письменное взаимодействие включает письменное общение между людьми с различной целью посредством коротких сообщений и более объемную переписку, заполнение анкет и вопросников. Онлайн-взаимодействие включает онлайн-общение и обсуждение, участие в онлайн-взаимодействии с определенной (профессиональной) целью.

Медиация (mediation) выступает четвертым компонентом коммуникативной языковой деятельности. При медиации обучающийся выступает в роли «социального агента, который устанавливает мосты и помогает в создании или передаче смысла» (CEFR, 2020: с. 90) на одном или разных языках лингвистическими или экстралингвистическими средствами. В центре внимания в рамках данного компонента выступает роль языка в процессе создания пространства и условий для коммуникации, коллаборации с целью достижения понимания или создания нового смысла, передачи новой информации в более приемлемой форме. Контекст коммуникации может варьироваться от учебного до социального, педагогического, культурного или профессионального. Медиация включает предоставление специальной (в зависимости от цели коммуникации) информации, объяснение информации, создание текста, перевод письменного текста, написание тезисов, записей, выражение личного мнения относительно прочитанного/услышанного творческого текста, анализ и критическое обсуждение творческого текста. Особое внимание в рамках концепта медиации отводится развитию таких умений, как организация взаимодействия между людьми, взаимодействие с целью создания нового смысла. Медиация включает часть важных компенсаторных умений адаптировать языковую сторону иноязычного речевого высказывания при наличии коммуникативных сбоев, выстраивать связь между новой информацией и информацией (опытом), знакомой участникам коммуникации, разбивать большую по объему информацию на более мелкие и удобные для восприятия сегменты.

Анализ компонентного состава конструкта коммуникативной языковой деятельности позволяет отметить несколько важных моментов.

Во-первых, действительно, авторы Стандарта ушли от традиционной логики и традиционных терминов представления цели и соответствующих задач развития ИКК, поставив в центр конструкта не методические концепты и понятия (виды речевой деятельности), а аспекты цели реального

иноязычного межличностного взаимодействия. Такой подход позволил по-иному разложить мозаику составляющих компонентов.

Во-вторых, новым Стандартом расширяются учебные цели, на достижение которых должно ориентироваться обучение ИЯ. Актуальность приобретает не только овладение обучающимися иностранным языком как самоцель, которую никто не отменяет, но, что важно, развитие у обучающихся универсальных умений выступать в качестве медиаторов, способных организовать и осуществлять процесс межличностного и профессионального иноязычного общения.

В-третьих, в описании некоторых компонентов, например, взаимодействия, отдельно выделяется *онлайн-взаимодействие*. С одной стороны, с этим можно не согласиться, так как онлайн – это лишь *формат* взаимодействия, реализуемый на аналоговых средствах (ИКТ). На его основе развиваются те же самые речевые умения, что и посредством традиционного офлайн очного межличностного общения. С другой стороны, постоянный перевод большого числа сервисов и служб в исключительно онлайн-формат (заказ некоторых товаров, подача исков и жалоб, связь с банками и агентствами и т.п.) требует от системы образования формирования способности и готовности обучающихся к исключительно онлайн взаимодействию для решения конкретных задач. Этим можно объяснить выделение онлайн-взаимодействия в отдельный тип взаимодействия.

В-четвертых, практически ничего эксплицитно в Стандарте не говорится о предметном содержании обучения, отражающем социально-бытовую, социокультурную или профессиональную сферы общения. Однако детальное описание требований к уровню овладения конкретными аспектами в рамках четырех компонентов коммуникативной языковой деятельности показывает, что оно наслаивается на все компоненты. Некоторые из них, например, медиация, ориентированы преимущественно на развитие способности обучающихся работать в команде, инициировать и быть

модератором взаимодействия, направленного на решение конкретных профессиональных задач.

В-пятых, совершенно очевидно, что данная модель коммуникативной языковой деятельности, ориентированная на комплексную подготовку обучающихся к иноязычному межличностному и профессиональному общению в разных форматах (онлайн и офлайн), а также развитие у них дополнительных способностей медиации, будет требовать разработки новых методик преподавания ИЯ, где: а) обучение языковой стороне речи и речевой деятельности будет осуществляться комплексно во взаимосвязи друг с другом, б) процесс выполнения комплексных заданий должен быть также ориентирован на развитие дополнительных способностей обучающихся выступать в качестве медиатора межличностного или профессионального иноязычного общения.

1.2. Диктоглосс как методический прием интегрированного обучения видам иноязычной коммуникативной деятельности

Современная тенденция иноязычного образования, заключающаяся в комплексном развитии у обучающихся видов иноязычной речевой деятельности, а также развитии дополнительных способностей выступать в качестве медиатора межличностного или профессионального иноязычного общения, делает необходимым создание инновационных методик преподавания ИЯ, отвечающих поставленной задаче.

Следует заметить, что проблема обучения видам речевой деятельности в их комбинации друг с другом не является абсолютно новой. Еще до появления новой версии общеевропейского Стандарта (CEFR, 2020) многие ученые-методисты в своих работах поднимали вопрос об актуальности взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности или развития иноязычных рецептивных и продуктивных умений в их комбинации друг с другом и предлагали различные методические приемы. Рассмотрим наиболее известные работы в этой области последних лет.

Одна из первых фундаментальных методических работ, в которой авторы систематизировали исследования, посвященные интегрированному обучению видам иноязычной речевой деятельности, принадлежит американским исследователям Р.Л. Оксфорд, Д.С. Ли, М.А. Сноу и Р.С. Скарселла (Oxford R., Lee D.C., Snow M.A., Scarcella R.C., 1994). В ней ученые привели результаты анкетирования среди обучающихся разных направлений подготовки в вузе на предмет их заинтересованности и профессиональной потребности в интегрированном овладении чтением, говорением, письмом и аудированием в комбинации с аспектами иностранного языка и предметным содержанием. В результате был выявлен значительный интерес со стороны обучающихся в интегрированном обучении. При этом в зависимости от профессиональных потребностей конкретной группы студентов изменялся набор интегрируемых компонентов.

Например, для одних студентов важность представляла интеграция аудирования, говорения и грамматического компонента, для других – интегрированное обучение всем четырем видам иноязычной речевой деятельности и предметному содержанию (профессионально ориентированному или культуроведческому).

На основе проведенного анализа потребностей обучающихся авторы выделили пять видов интеграций, реализуемых на занятиях по ИЯ. К ним относятся: а) язык для специальных целей, сочетающий преподавание четырех видами речевой деятельности для использования иностранного языка в специальном профессиональном контексте общения; б) использование тематического подхода в преподавании языка (*theme-based instruction*), заключающегося в интегрированном преподавании видов речевой деятельности при изучении конкретной темы; в) использование задачного подхода в преподавании языка (*task-based instruction*), при котором интеграция видов речевой деятельности происходит в процессе решения обучающимися ряда учебных задач (*task-based language instruction*); г) интегрированные курсы, созданные на основе соединения отдельных языковых и профессионально ориентированных курсов (*adjunct language instruction*); д) интегрированные курсы, в рамках которых студенты овладевают предметным содержанием на адаптированном до их уровня иностранном языке (*sheltered language instruction*). Вид интеграции определяет соотношение между обучением иноязычной деятельности, аспектам ИЯ и профессиональному / культуроведческому содержанию обучения.

В процессе развития методики как науки и по мере появления новых исследований происходило изменение одних терминов и устойчивое использование других. В частности, интеграция видов иноязычной речевой деятельности для последующего использования иностранного языка для решения специальных профессиональных задач привела к становлению и развитию целого отдельного направления – «Язык для специальных целей».

Созданные на базе дисциплины «Иностранный язык» и профильной дисциплины интегрированные курсы привели к появлению и дальнейшему развитию двух направлений: предметно-языкового интегрированного и профильных курсов, читаемых на иностранном для обучающихся (английском). Тематический и задачный подходы легли в основу разработки новых методических приемов интегрированного обучения.

В настоящее время бóльшая часть исследований посвящена изучению двух видов интеграции. *К первому* относится *интеграция видов иноязычной речевой деятельности, аспектов языка и предметного содержания на основе конкретных методических приемов*. В частности, в своих исследованиях Л. Рахмавати, Руминды и Юуханы (Rahmawati L., Ruminda, Juhana, 2023) рассматривают интеграцию видов речевой деятельности в процессе работы обучающихся с аутентичными видеофильмами, М.Н. Атта-Алла (Atta-Alla M.N., 2012) – на основе рассказа историй (storytelling), Б. Кондал (Kondal B., 2016) – посредством драмы, Л.А. Горохова (2016), Н.В. Маняйкина и Е.С. Надточева (2017), Ш. Нассим (Nassim S., 2018) – на основе цифрового повествования (digital story telling), А.Б. Хан и Х.С. Мансур (Khan A.B., Mansoor H.S., 2020) – через использование языковых проектов, предполагающих обучение в сотрудничестве, С.Т. Март (Mart C.T., 2020) – на основе коммуникативных заданий на межличностное общение студентов.

Среди работ российских исследователей необходимо выделить труды Н.В. Киреевой (2011), которая предложила методику развития иноязычных речевых умений студентов в процессе их комбинации. Основываясь на теории речевых актов, она раскрыла понятие «комбинационное речевое умение – способность студента управлять своей речевой деятельностью, когда он, решая речемыслительную задачу, обусловленную типом воспринимаемого текста, легко переключается с рецептивного на продуктивный вид речевой деятельности, оперируя необходимыми речевыми единицами» (Киреева Н.В., 2011, с. 7). Была предложена технология

обучения иноязычному общению посредством речевых актов «продукция-рецепция». При этом продуктивный вид речевой деятельности выступал рефлексором развития рецептивного вида иноязычной речевой деятельности. Опытное обучение с целью выявления результативности разработанной технологии подтвердило ее эффективность. Студенты экспериментальной группы овладели речевыми умениями лучше, чем студенты контрольной группы, обучающиеся по традиционной методике, при которой обучение видам речевой деятельности происходило отдельно, без взаимосвязи друг с другом.

Мысль об обучении комбинированным речевым умениям, поднятая в работе Н.В. Киреевой (2011), нашла свое дальнейшее развитие в исследовании М.В. Кузнецова (2012). В нем автор рассмотрел обучение иноязычным видам речевой деятельности в комбинации на материале конспектирования интерактивной лекции. М.В. Кузнецов рассмотрел восемь вариантов речевых актов, состоящих из цепочек последовательности перехода от одного вида иноязычной речевой деятельности к другому во время интерактивной лекции: «аудирование – чтение/письмо – аудирование/письмо/чтение/говорение и т.д.».

В своем исследовании Б. Кондал (Kondal B., 2016) предлагает рассматривать **драму** как методический прием интегрированного обучения иноязычным речевым умениям. Первым рецептивным умением выступает аудирование. Обучающиеся должны воспринимать на слух реплики участников драматической постановки, чтобы вовремя и верно реагировать. В процессе подготовки и участия в драматической постановке обучающиеся могут слушать музыку, новости, телепередачи, смотреть фильмы, обсуждения, объявления и т.п. Вторым видом иноязычной речевой деятельности, задействованным при участии студентов в драматической постановке, выступает говорение. Подготовка постановки позволит обучающимся совершенствовать навыки беглости речи, произношения, интонации, ударения и т.п. Развиваемые в процессе обучения умения

говoreния студенты смогут перенести на реальные ситуации общения во внеаудиторной среде. Чтение выступает третьим видом иноязычной речевой деятельности, развиваемым при использовании драматизации в классе. В процессе первичного знакомства и далее изучения текста пьесы студенты осуществляют различные виды чтения: от чтения для понимания основной идеи произведения до чтения для полного понимания смысла текста, включая понимание всех деталей. Четвертым видом иноязычной речевой деятельности, развиваемым посредством драмы, выступает письменная речь. По мнению Б. Кондала (Kondal B., 2016), драма позволит обучающимся совершенствовать умения написания стихов, повествований, песен, писем, открыток, объявлений и т.п. Обучение активной лексике и грамматике проходит красной нитью через процесс интегрированного обучения видам иноязычной речевой деятельности. Автор утверждает, что обучающиеся значительно расширят свой словарный запас, а использование лексических и грамматических средств общения в коммуникативных ситуациях будет положительно влиять на формирование лексико-грамматических навыков обучающихся.

Обсуждая исследование Б. Кондала (Kondal B., 2016), следует отметить, что автор достаточно оптимистически представляет процесс интегрированного обучения речевой деятельности и лексике/грамматике посредством драматизации. При этом ученый не уточняет, как именно будет осуществляться обучение, из каких стадий состоять и какие конкретно иноязычные речевые умения обучающиеся способны развить, участвуя в драматизации на изучаемом языке.

Многие отечественные и зарубежные исследователи выделяют **цифровое повествование** как прием для развития иноязычных видов речевой деятельности. В своих работах Л.А. Горохова (2016), Н.В. Маняйкина и Е.С. Надточева (2017), Ш. Нассим (2018) описывают практический опыт по интегрированному обучению учащихся и студентов иноязычной речевой деятельности на основе приема цифрового

повествования. Методика обучения может немного отличаться и видоизменяться в зависимости от контекста обучения. Вместе с тем, алгоритм состоит из следующих этапов: 1) определение основного содержания (идеи) истории; 2) поиск необходимой информации; 3) разработка плана истории, сюжетной линии, героев первого и второго планов и т.п.; 4) написание сценария истории; 5) подбор визуальных средств (фото- и/или видеоресурсов); 6) подбор музыки для заднего плана; 7) создание истории; 8) озвучивание анимации; 9) представление цифрового произведения; 10) обсуждение и оценка цифрового повествования. В ходе опытно-экспериментальной работы все авторы приходят к выводу о преимуществах данного приема как для повышения мотивации учащихся использовать ИЯ как средство общения, так и с целью развития речевой деятельности. При этом никто из авторов специально не уточняет, какие конкретно иноязычные речевые умения можно развивать на основе данного приема. Кроме того, судя по содержанию, цифровое повествование в большей степени приемлемо в средней общеобразовательной школе. Хотя на уровне вуза данный прием также может использоваться. Отличительной особенностью при использовании цифрового повествования со студентами станет профессионально направленное содержание материалов.

В одном из относительно недавно опубликованных исследований А.Б. Хан и Х.С. Мансур (Khan A.B., Mansoor H.S., 2020) предложили значительно расширить потенциал интегрированного обучения видам иноязычной речевой деятельности, соединив его с обучением в сотрудничестве (collaborative learning approach). В результате через интеракцию на иностранном языке, повторяющую ситуации аутентичного межличностного взаимодействия, обучающиеся овладевают иностранным языком. Более того, авторы предлагают рассматривать интегрированное обучение и обучение в сотрудничестве как единый междисциплинарный подход, в рамках которого будет изменяться предметно-тематическое содержание обучения в зависимости от преподаваемой дисциплины и язык

общения. Отметим, что идеи, поднятые в работе А.Б. Хан и Х.С. Мансур (Khan A.B., Mansoor H.S., 2020), достаточно интересные и частично они могут быть реализованы в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Идея об интеграции обучения иностранному языку и предметной области уже нашла отражение в предметно-языковом интегрированном обучении (Крылов Э.Г., 2016, 2021; Цимерман Е.А., Алмазова Н.И., 2021; Байдикова Т.В., 2021; Токмакова Ю.В., 2021). Интеграция обучения ИЯ и педагогической технологии обучения в сотрудничестве, несмотря на определенную перспективность и достоинства, имеет ряд серьезных ограничений. Эти ограничения, с одной стороны, связаны с вопросами группирования учащихся и студентов в малые группы (Хмаренко Н.И., 2023). С другой – интерактивное обучение иностранному языку не может носить постоянного характера. В ситуации, когда обучающиеся изучают иностранный язык в стране изучаемого языка, у них больше условий для участия в практике иноязычного общения. В ситуации, когда обучающиеся изучают язык как иностранный вне языкового контекста, они будут испытывать потребность в использовании грамматико-переводного метода в добавлении к коммуникативному методу. В противном случае коммуникативное обучение не сможет создать условия для формирования грамматических навыков. Кроме того, авторы также не детализируют иноязычные речевые умения, используя общие формулировки декларативного характера.

В таблице 1 представлена классификация работ по интеграции видов иноязычной речевой деятельности, аспектов языка и предметного содержания на основе конкретных методических приемов.

**Интеграция видов иноязычной речевой деятельности, аспектов языка
и предметного содержания на основе конкретных методических приемов**

№	Автор	Виды иноязычной речевой деятельности	Методический прием интегрированного обучения иноязычным видам речевой деятельности
1.	Киреева Н.В., 2011	аудирование-говорение; аудирование-письмо; чтение-говорение; чтение-письмо	комплекс заданий
2.	Кузнецов М.В., 2012	аудирование, чтение, говорение, письменная речь	интерактивная лекция на иностранном языке
3.	Kondal B., 2016	аудирование, чтение, говорение, письменная речь	драма
4.	Горохова Л.А., 2016	аудирование, чтение, говорение, письменная речь	цифровое повествование
5.	Маняйкина Н.В., Надточева Е.С., 2017	аудирование, чтение, говорение, письменная речь	цифровое повествование
6.	Nassim S., 2018	аудирование, чтение, говорение, письменная речь	цифровое повествование
7.	Khan A.B., Mansoor H.S., 2020	аудирование, чтение, говорение, письменная речь	интеграция обучения видам иноязычной речевой деятельности и обучения в сотрудничестве

8.	Mart С.Т., 2020	аудирование, говорение	Коммуникативные задания на межличностное общение
----	--------------------	------------------------	--------------------------------------------------

Ко *второму* виду относится *интеграция обучения иностранному языку и предметной области или профильной дисциплины (CLIL)*, на основе чего в рамках интегрированного курса обучающиеся должны одновременно формировать компоненты коммуникативной и профессиональной компетенции. Предметом исследования ученых выступают два ключевых аспекта: а) отбор предметно-тематического наполнения интегрированного курса; б) составление комплекса профессионально ориентированных интегрированных заданий. В частности, в своих исследованиях П.В. Сысоев и Ю.В. Токмакова (2022) разработали предметное содержание и комплекс интегрированных заданий для студентов-технологов сферы производства и переработки сельскохозяйственной продукции, Т.В. Байдикова (2020) – иноязычное профессионально ориентированное содержание обучения будущих агроинженеров; П.В. Сысоев и В.В. Завьялов (Sysoyev P.V., Zavyalov V.V., 2019) – содержание обучения письменной документации студентов-юристов; Е.А. Цимерман, Н.И. Алмазова (2021) – тематическое содержание обучения и комплекс заданий для магистрантов управленческого профиля; А.Г. Соломатина (2018) – предметное содержание обучения иноязычному профессиональному взаимодействию студентов-аграриев.

Обзор исследований позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, авторы справедливо, на наш взгляд, утверждают, что обучение речи на иностранном языке должно осуществляться так же, как эти виды речевой деятельности существуют и реализуются в реальной коммуникации – в их интеграции и неразрывной связи друг с другом.

Во-вторых, комплексное обучение речевой деятельности на языке и аспектам языка означает плавный переход от использования одного вида речевой деятельности к использованию другого. При этом при изменении

видов речевой деятельности предметно-тематическое содержание речи и используемые лексико-грамматические средства остаются неизменным системообразующим стержнем.

В-третьих, интегрированное обучение речевой деятельности и аспектам языка означает, что промежуточный результат одного рецептивного вида речевой деятельности (например, чтения или аудирования) выступает исходным материалом для последующего продуктивного вида речевой деятельности (говорения или письма).

В-четвертых, слабое развитие одного рецептивного вида речевой деятельности (например, аудирования), с одной стороны, неизбежно повлечет понижение результативности других продуктивных видов (говорения и письма) и, с другой стороны, может способствовать развитию компенсаторных умений, позволяющих компенсировать обучающемуся информационные пробелы, вызванные низким уровнем владения определенным рецептивным видом речевой деятельности.

В-пятых, продуктивные виды иноязычной речевой деятельности выступают рефлексорами развития одновременно рецептивных и продуктивных видов. Например, степень развития у обучающихся аудитивных умений проверяется через продуктивные виды речевой деятельности. Как бы ни были хорошо развиты у обучающихся продуктивные речевые умения, плохое владение рецептивными умениями негативно повлияет на достижение основных целей коммуникации – решение коммуникативной задачи. И, наоборот, если обучающиеся способны получать информацию посредством рецепции на высоком уровне, их общая неспособность продуцировать иноязычное речевое высказывание также снизит эффективность решения коммуникативной задачи. Данное обстоятельство еще раз доказывает необходимость взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в их комбинации друг с другом.

В-шестых, оценка развития иноязычных умений в комбинации друг с другом осуществляется по последнему виду продуктивной речевой деятельности (письменной работе или устному монологу или диалогу).

В-седьмых, ключевыми условиями интегрированного обучения выступают уровень владения обучающимися ИЯ - В1 и выше, а также мотивация студентов участвовать в обучении. Владение языком на уровне А1-А2 не позволит обучающимся использовать весь репертуар языковых и речевых средств для решения коммуникативных задач в рамках выполнения интегрированных заданий. Это будет способствовать потере у студентов мотивации и их нежеланию участвовать в интегрированном обучении.

В-восьмых, при обсуждении вопросов интегрированного обучения необходимо детализировать каждый из них до конкретных речевых умений. Это необходимо для отбора учебного материала и разработки конкретных этапов (или более мелких шагов), ориентированных на развитие именно этих речевых умений, в своей совокупности представляющих конкретный вид иноязычной речевой деятельности. Как показывает проведенный обзор исследований, далеко не все ученые приводят такую детализацию умений. Многие ограничиваются декларативными утверждениями о способности определенного методического приема развить речевые умения, при этом не уточняя, о каких конкретно умениях идет речь.

В-девятых, никто из приведенных выше авторов в своих исследованиях не поднимал вопрос о развитии у обучающихся умений взаимодействия и медиации при выполнении интегративных заданий.

Ключевым термином в данном диссертационном исследовании выступает «диктоглосс». Поэтому в первую очередь представляется целесообразным рассмотреть определения данного понятия, историю возникновения и определить, чем именно диктоглосс является (методом, приемом, заданием или технологией).

Термин «диктоглосс» был впервые предложен американским педагогом-исследователем Рут Вайнриб (Waynryb R., 1990) в книге

«Грамматический диктант» (Grammar dictation) и является соединением слов: «dictation» («диктант») и «gloss» («объяснение или интерпретация текста»). По своей целевой сущности диктоглосс напоминает традиционное изложение и заключается в воспроизведении или реконструкции обучающимися продиктованного текста с максимально приближенной к оригиналу передачей его содержания и лексико-грамматического наполнения. Исходная классическая версия последовательности этапов проведения диктоглосса следующая: преподаватель подбирает текст по изучаемой теме, содержащий активную лексику и определенные грамматические конструкции/времена. Текст читается два раза. Во время первого прочтения обучающиеся только слушают, им не разрешается делать записи. Во время второго прочтения они делают записи и фиксируют основную информацию. Далее обучающиеся работают в парах или малых группах, составляя краткое содержание текста и восстанавливая текст с использованием активной лексики и/или грамматических конструкций/времен. После этого каждая группа представляет результаты реконструкции оригинального текста. В процессе работы над реконструкцией текста обучающиеся концентрируют свое внимание как на грамматической или лексической форме, так и на содержании высказывания.

Таким образом, Р. Вайнриб расширила традиционный языковой диктант до методического приема, направленного на одновременное развитие видов речевой деятельности и двух аспектов языка – грамматики и лексики. Диктоглосс позволяет обучающимся использовать активную лексику и грамматику в контексте в иноязычной речевой деятельности. В отличие от известных методов обучения грамматике диктоглосс отличается интерактивностью и возможностью реализации творческого потенциала учащихся или студентов. Если при традиционном диктанте обучающиеся должны дословно фиксировать услышанную речь, то диктоглосс позволяет обучающимся выйти за рамки абсолютного тождества оригинального и воссозданного ими текстов. Этап реконструкции или воссоздания текста

подразумевает обсуждение участниками проекта содержания оригинального текста. Через такое обсуждение, а также через обращение учащихся или студентов к собственным знаниям и опыту они коллегиально создают реконструкцию первоначального текста. Особое значение при начальном восприятии текста на слух, обсуждении его содержания и воссоздании текста, по мысли Р. Вайнрыб, приобретает использование лексических единиц и грамматических конструкций в реальной речи. Такое коммуникативное обучение лексике и грамматике в контексте способствует лучшему формированию у обучающихся лексических и грамматических навыков иноязычной речи.

Классический вариант диктоглосса, как его представила Р. Вайнрыб (WaynrybR., 1990), состоит из четырех стадий. На первой стадии обучающиеся получают задание, узнают тему предстоящего диктоглосса и выполняют подготовительную работу по изучению новой лексики (повторению лексики) и изучению/повторению грамматического материала. На второй стадии происходит диктовка текста диктанта преподавателем. Текст читается два раза. Во время первого прочтения студенты конспектируют ключевые моменты диктанта. После второго прочтения диктанта студенты переходят к выполнению третьего этапа – реконструкции текста диктанта. Студенты работают индивидуально и в парах / малых группах, восстанавливая текст. На четвертой стадии обучающиеся сравнивают реконструированный ими текст с оригиналом. Вносят необходимые коррективы, анализируют причины допущенных ошибок или недочетов.

Выделенные четыре этапа «классического» диктоглосса послужили основой для его многочисленных вариаций. В методической литературе многими авторами выделяются следующие варианты диктоглоссов (Dewi R., 2014; Vasiljevic Z., 2010; Waynryb R., 1990; Stewart L.S., Silva L.H.R., Gonzalez J.A.T., 2014; Wah N.N., 2019; Аксенова И.Н., 2020): а) диктоглосс-обсуждение (negotiation); б) диктант, контролируемый студентами (student-

controlled dictation); в) диктант, проводимый студентами (student-student dictation); г) краткое изложение (summary); д) перепутанный порядок предложений (scrambled sentence); е) творческий диктоглосс (elaboration); ж) диктант-мнение (opinion); з) реконструкция в формате рисунка (picture). Опишем детально оба варианта.

Первым вариантом диктоглосса выступает **диктоглосс-обсуждение (negotiation)**. Данный вариант отличается наличием этапа обсуждения каждого отдельного смыслового фрагмента текста. В зависимости от сложности языкового материала и владения обучающимися ИЯ текст может разделяться на несколько фрагментов. Технология обучения будет включать несколько этапов. Сначала студенты слушают текст целиком. Студентам не разрешается делать какие-либо записи. Далее во время второго прочтения преподаватель делает логические паузы после каждых 2-3 предложений, давая возможность обучающимся сделать записи. После этого студенты сравнивают и обсуждают сделанные записи и совместно готовят текст реконструированной версии диктанта. На завершающем этапе студентам предлагается сравнить текст оригинала с выполненной ими реконструкцией.

Вторым вариантом диктоглосса выступает **диктант, контролируемый студентами** (student-controlled dictation). Суть данного варианта заключается в том, что каждый студент в любой момент прочтения преподавателем текста диктанта может остановить его. Дискуссионным остается вопрос, сколько раз каждый студент может остановить преподавателя. Безусловно, многое будет зависеть от знания студентами ИЯ. Также каждый студент может иметь ограничения по количеству запросов на паузу. Отличительной особенностью диктанта, контролируемого студентами, является то, что непосредственно текст диктанта студенты сами могут предложить преподавателю. Неотъемлемым требованием к тексту, тем не менее, будет соответствие его предметно-тематическому содержанию курса и знаниям студентами ИЯ.

Третьим вариантом диктоглосса выступает *диктант, проводимый студентами* (student-student dictation). Данный вариант диктоглосса проводится по методике «пилы» (jigsaw) после того, как студенты овладели методикой проведения диктоглосса. Группа студентов разбивается на малые группы (4 чел.). Каждая из них получает по одному фрагменту диктанта. Студенты работают в мини-группах и совместно изучают свои фрагменты. На следующем этапе студенты перегруппировываются так, чтобы в каждой из вновь образованной группы было по одному представителю из первичных групп. Иными словами, в каждой новой группе будет по одному человеку, представляющему один фрагмент диктанта. Работая в новых мини-группах, студенты по очереди зачитывают свои фрагменты, а затем принимают участие в реконструкции полного текста диктанта. Таким образом, в процессе реализации данного алгоритма обучения каждый из студентов сможет выступить в роли педагога.

Четвертым вариантом диктоглосса является *кратное содержание* (summary). Этот вариант диктоглосса позволяет студентам сфокусироваться исключительно на основном содержании текста. После традиционных этапов проведения классического диктоглосса (диктовка и реконструкция текста) студенты в парах или малых группах излагают лишь ключевые моменты содержания текста. В качестве дополнительных средств иллюстрации содержания студенты могут использовать рисунки, схемы, таблицы, графики и т.п.

Пятый вариант диктоглосса – *перепутанный порядок предложений* (scrambled sentence). Преподаватель читает текст в перепутанной последовательности фрагментов. Студенты должны не просто зафиксировать и реконструировать фрагменты, но, главное, разместить их в верной последовательности. В некоторых случаях «правильных» вариантов определения последовательности может быть несколько. Данный вид диктоглосса ориентирован на обучающихся, знающих ИЯ на высоком уровне.

Шестой вариант диктоглосса – *творческий диктоглосс* (elaboration). Основная задача обучающихся заключается в доработке оригинального текста диктанта путем добавления лексических единиц, распространенных членов предложения, фактов, деталей и т.п. Работая в парах или мини-группах, обучающиеся получают свободу творчества, не просто восстанавливая первоначальный текст, но, главное, расширяя его, внося дополнительные добавления в содержание и используя дополнительные лексические и грамматические средства.

Седьмой вариант диктоглосса – *диктант-мнение* (opinion). В добавление к классическому варианту диктоглосса после реконструкции оригинального текста студентам предлагается выразить свое мнение относительно обсуждаемого в тексте диктанта вопроса. Изложение своей личной позиции по теме предполагается в отдельном дополнительном абзаце после текста.

Восьмой вариант – *реконструкция в формате рисунка* (picture). В отличие от всех предыдущих вариантов диктоглосса данный вариант не предполагает написание обучающимися текста. Текст диктанта должен содержать описание простой, но насыщенной деталями картинке. В процессе аудирования обучающиеся должны нарисовать данную картинку, изобразив на ней как можно больше деталей. Выполнив данное задание индивидуально, обучающиеся в парах или мини-группах обсуждают и дорабатывают свои картинки, дополняя их пропущенными деталями. В качестве одного из вариантов проведения данного типа диктоглосса может быть следующее: сначала студенты восстанавливают оригинальный текст, а уже потом работают над созданием картинке или рисунка.

Следует отметить, что на основе предложенных Рут Вайнрыб (Waynryb R., 1990) вариантов диктоглосса разные ученые разрабатывали более детализированные этапы проведения диктоглосса. Подробнее анализ алгоритмов обучения, предложенных исследователями, а также разработка

авторских этапов проведения диктоглосса представлены в пункте 2.1 настоящего исследования.

Изучение приведенных выше вариантов диктоглосса позволяет выделить несколько моментов для научной дискуссии.

Во-первых, безусловно, диктоглосс выступает практической технологией обучения, состоящей из нескольких последовательных этапов и направленной на комплексное развитие иноязычных речевых умений и языковых (лексических и грамматических) навыков речи обучающихся. В процессе реализации данной технологии обучающиеся принимают участие в иноязычном речевом общении с целью решения поставленной учебной задачи по реконструкции текста оригинального диктанта. Варианты этой реконструкции могут быть разными. При этом следует отметить, что, независимо от общей направленности обучения на обучение речи и языку в интеграции, в зависимости от вида диктоглосса акцент может делаться на формировании конкретных речевых навыков (например, аудирования) (Vasiljevic Z., 2010) или языковых навыков речи обучающихся.

Во-вторых, следует отметить, что при описании вариантов реализации диктоглосса авторы ограничивались общими терминами относительно развиваемых видов иноязычной речевой деятельности или аспектов иностранного языка, не уточняя, о развитии каких конкретно речевых умений или о формировании каких конкретно языковых навыков идет речь. На наш взгляд, отсутствие детализации значительно сокращает лингводидактический потенциал диктоглосса как поэтапной технологии обучения.

В-третьих, реализация технологии диктоглосса подразумевает взаимодействие между собой обучающихся, которые должны быть разделены на пары или малые группы. Принципы деления обучающихся на пары или малые группы не представляли предмет обсуждения, хотя, как показывают исследования Н.И. Хмаренко (2023) и П.В. Сысоева и Н.И. Хмаренко (2022), тип деления обучающихся на рабочие группы

может во многом определить эффективность и результативность методики обучения иностранному языку.

В-четвертых, несмотря на то, что первым этапом «классического» диктоглосса выступает «подготовка обучающихся к выполнению задания», большая часть вариантов диктоглоссов начинается непосредственно с аудирования обучающимися оригинального текста и заканчивается его воссозданием. За рамками методики остались этапы, связанные с погружением обучающихся в учебную проектную деятельность и предварительную работу, подготавливающую обучающихся к выполнению комплексного задания. Такая работа включает погружение обучающихся в тематику или проблематику диктанта, объяснение социокультурного или профессионально ориентированного материала для упрощения, облегчения понимания содержания текста, использование их первоначальных знаний или опыта по теме диктанта, объяснение новой активной лексики или грамматического материала. Предварительная подготовка создала бы дополнительные благоприятные условия для достижения результативности методики. Аналогичные выводы можно сделать относительно потенциальной возможности дополнить технологию обучения этапами, связанными с дальнейшим развитием речевой деятельности после восстановления оригинального текста. Лишь при проведении диктанта-мнения обучающиеся получают задание выразить свое мнение по проблеме, представленной в тексте диктанта. Использование материала диктанта в последующих этапах при развитии продуктивных видов речевой деятельности в тематической и языковой взаимосвязи с учебным разделом курса создало бы условия для лучшего усвоения материала и показало бы взаимосвязь между большим количеством этапов урока.

В-пятых, некоторые этапы явно нуждаются в методической доработке. Например, первым этапом проведения диктоглосса-обсуждения выступает чтение текста диктанта, во время которого обучающимся не разрешается делать записи. После этого текст читается второй раз уже по отдельным

фрагментам. На наш взгляд, в данной методике недостает заданий или упражнений после первого прослушивания текста. Такие упражнения могли включать общие вопросы или выражения «True/False» на общее понимание смысла текста.

В-шестых, одним из ключевых моментов технологии диктоглосса выступает комплексное обучение речевой деятельности и лексике и грамматике. В тех вариантах диктоглосса, которые подразумевают максимально полную реконструкцию оригинального текста, понятно, что студенты должны максимально полно использовать активную лексику и изучаемый грамматический материал. Однако в варианте передачи краткого содержания текста диктанта не совсем ясно, в какой степени и в каком объеме студенты должны использовать активные лексические и грамматические средства. В этой связи обучение написанию краткого содержания текста через диктоглосс представляется надуманным и громоздким.

В-седьмых, последний вариант диктоглосса – реконструкция в формате рисунка – является отчасти творческим, а отчасти заданием на классификацию, обобщение, систематизацию, визуализацию информации. Представлять текстовую информацию в виде графиков, схем, рисунков, таблиц – важное универсальное умение, которое необходимо развивать у обучающихся разного возраста и этапа обучения языку. Оно также связано с развитием логического мышления у обучающегося. В этой связи представляется целесообразным расширить данный вид диктоглосса до представления содержания текста диктанта не только в виде рисунка, но и в любом другом графическом формате.

На основе данного анализа вариантов реализации технологии диктоглосса представляем **лингводидактические свойства диктоглосса**. К ним относятся следующие:

а) комплексное развитие видов иноязычной речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования и письменной речи) и аспектов

иностранного языка (лексики и грамматики). Выполнение задания подразумевает восприятие текста диктанта на слух, письменное фиксирование основных моментов содержания текста, обсуждение общего содержания и конкретных деталей текста, письменную реконструкцию текста, представление текста перед одноклассниками. Также в ходе работы с текстом обучающиеся используют активную лексику и грамматические конструкции/времена, представленные в оригинальном тексте диктанта. В процессе выполнения этого комплексного задания обучающиеся фокусируют свое внимание как на форме (лексике и грамматике), так и на содержании текста;

б) овладение обучающимися ИЯ на основе практики его использования в коммуникативных ситуациях. Решение поставленных задач по реконструкции первоначальной версии текста подразумевает общение учащихся или студентов между собой на изучаемом иностранном языке;

в) овладение новым предметным содержанием общекультурной или профессиональной направленности. Проведение диктоглосса предполагает использование новых, не знакомых обучающимся текстов, содержащих новую, интересную, полезную и/или необходимую информацию, отражающую личностные или профессиональные интересы и потребности обучающихся;

г) реализация технологии обучения в сотрудничестве. Выполнение комплексного задания подразумевает взаимодействие обучающихся между собой с целью достижения конкретной цели проекта – восстановления текста оригинального диктанта. Реализация данной педагогической технологии включает распределение ролей между участниками проекта в мини-группах, взаимодействие «сильных» и «слабых» обучающихся;

д) развитие автономии и самостоятельности у обучающихся. Этап реконструкции подразумевает индивидуальную работу обучающихся и работу в парах или малых группах, когда каждый ученик или студент берет на себя обязанность выполнить определенный фрагмент работы, а также

разделяет ответственность за результативность и правильность выполнения задания. Во многих образовательных контекстах преподаватель традиционно выступает центром образовательного процесса, его основным модератором и эталоном правильности. Технология диктоглосса позволяет перевести долю автономии и ответственности за обучения на обучающихся. Предполагается, что студенты при необходимости будут (должны) помогать друг другу при реконструкции текста, полностью доверять друг другу и полагаться исключительно на себя и свои знания, а не ориентироваться на преподавателя как единственного источника знаний. Анализ результатов реконструкции при сравнении воссозданного ими текста с оригиналом и учебная рефлексия позволят обучающимся выявить свои «сильные» и «слабые» стороны, осознать те аспекты во владении иностранным языком или аспекты работы в команде, которые сформированы на достаточном уровне, и те, которые нуждаются в дальнейшем совершенствовании. Способность проводить рефлекссию и развитие способности автономии – это важные универсальные качества личности, которые обучающиеся смогут перенести из учебной аудитории во внешнюю среду и использовать на протяжении всей жизни;

е) развитие способностей взаимодействия и медиации у обучающихся.

Выполнение диктоглосса предполагает взаимодействие обучающихся между собой с целью решения учебной задачи. Во многих случаях это будет включать развитие умений находить общий язык, договариваться, слушать и слышать друг друга, идти на компромиссы, отстаивать свою правоту. Именно так можно достичь успешных результатов в коллективной работе. Научившись медиации в рамках языковых и иных учебных проектов, обучающиеся смогут перенести этот положительный опыт в профессиональную сферу общения.

Как уже отмечалось, никто из разработчиков диктоглоссов не предлагал детализированной номенклатуры иноязычных речевых умений, языковых навыков и других умений/навыков, развиваемых и формируемых у

обучающихся в процессе выполнения заданий диктоглосса. В этой связи в рамках нашего исследования, исходя из матрицы компонентов иноязычной коммуникативной способности (CEFR, 2020), мы предлагаем авторский перечень умений, развиваемых у обучающихся на основе технологии диктоглосса (табл. 2).

Таблица 2

Номенклатура умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов на основе диктоглосса

	Развиваемые умения
I. Восприятие (Perception)	<p><i>Аудирование и чтение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - понимать общее содержание смысла аудиотекста при аудировании/чтении или участии в беседе; - определять основную идею текста; - понимать конкретную информацию в тексте; - видеть связь между фактами или событиями; - выстраивать хронологию событий; - понимать аргументы «за» или «против»; - прогнозировать ход дальнейших событий.
Продукция (Production)	<p><i>Говорение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - выступать с короткими или продолжительными сообщениями по темам (профессиональная сфера, изложение предшествующих событий, содержание книги / фильма, планов на будущее и т.п.); - инициировать диалог / дискуссию и поддерживать ее; - выражать собственную позицию по обсуждаемой теме; - приводить примеры в пользу аргументов «за» или «против»; - давать подробные инструкции; - отвечать на вопросы при обсуждении;

	<ul style="list-style-type: none"> - использовать компенсаторные стратегии перефразирования, выражения содержания более простыми словами, средства невербального общения для передачи информации. <p><i>Письменная речь</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - написать план, тезисы письменного / устного сообщения; - конспектировать, делать выписки из текста / сообщения; - составлять текст творческого сочинения по теме; - передавать и пересказывать факты, события, содержание проблемы и ее решение и т.п.; - кратко излагать основное содержание аудио- и видеоматериалов (писать аннотации и синопсисы); - делать рецензию / отзыв на просмотренный фильм / прочитанную книгу; - давать комментарии по обсуждаемой теме с аргументацией своей позиции; - излагать свои мысли, чувства, мнение по обсуждаемому вопросу; - использовать компенсаторные стратегии перефразирования, выражения содержания более простыми словами, графические знаки для передачи информации
<p>Взаимодействие (Interaction)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - инициировать и принимать уверенное и активное участие в диалогах / обсуждениях по изучаемым / обсуждаемым темам, включая онлайн-взаимодействие; - проявлять и показывать интерес к взаимодействию с участниками коммуникации;

	<ul style="list-style-type: none"> - устанавливать доверительные взаимоотношения с собеседником, способствующие открытому обсуждению вопросов; - следовать очередности при общении, включая онлайн-общение; - использовать языковые и речевые средства, адекватные контексту и участникам общения; - выражать участникам общения свое мнение по теме дискуссии; - запрашивать информацию, выражать интерес к мнению других; - реагировать на вопросы в корректной форме; - понимать темп речи, язык, произношение, артикуляцию собеседника; - использовать компенсаторные умения уточнять информацию (переспрашивать, задавать дополнительные уточняющие вопросы и т.п.)
<p>Медиация (Mediation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - использовать вербальные и невербальные средства для выражения заинтересованности во взаимодействии; - модерировать общение в группе, поддерживать участников, создавать условия для свободного выражения их мыслей, суждений, отношений по обсуждаемому вопросу; - представлять участников общения – представителей разных взглядов и культур, осознавая, что их позиции по некоторым вопросам могут расходиться и могут быть по-разному интерпретированы; - уделять равное внимание каждому участнику общения; - создавать позитивную атмосферу общения,

	поддерживая собеседников, задавая вопрос об общих задачах, сравнивая мнения по достижению поставленной цели
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1.3. Организационно-педагогические условия обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции наряду с развитием иноязычных коммуникативных способностей студентов является основной целью обучения ИЯ (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009).

В методической литературе существует довольно много исследований, посвященных проблематике формирования иноязычной коммуникативной компетенции (Canale M., Swaine M., 1980; Hymes D., 1972; Savignon S.J., 1997; Биболетова М.З., Грачева Н.П., Соколова Е.Н., Трубанева Н.Н., 2005; Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2006; Пассов Е.И., 1989; Сафонова В.В., 1996; Соловова Е.Н., 2003; Щукин А.Н., 2004 и др.). Исследования фокусируются на различных аспектах иноязычной коммуникативной компетенции, включая ее формирование и развитие отдельных компонентов в образовательных условиях. Авторы исследуют эффективные методы и практики обучения иностранному языку, а также факторы, влияющие на успешное овладение коммуникативными навыками. Согласно исследованиям формирование иноязычной коммуникативной компетенции следует рассматривать как два последовательных этапа.

Первый этап в формировании иноязычной коммуникативной компетенции заключается в развитии языкового мастерства, основанного на усвоении грамматики, лексики и фонетики. Необходимо подчеркнуть важность тщательного изучения этих аспектов, чтобы студент мог свободно и адекватно выражать свои мысли на ИЯ. Структурирование материала и использование аутентичных текстов способствуют эффективному усвоению языковых навыков (Breen M.P., 1985; Воронина Г.И., 1999; Носонович Е.В., Мильруд Р.П., 2008).

На втором этапе происходит развитие речевых умений и навыков. Особое внимание уделяется влиянию коммуникативных задач на процесс обучения. Считается, что студент должен постоянно практиковаться в устной

и письменной речи на ИЯ и решать различные коммуникативные задачи, например, общаться на заданную тему, проводить рассуждения, аргументировать свою точку зрения, обмениваться информацией. При таком подходе у студентов развиваются необходимые коммуникативные навыки, уверенность в себе и умение адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям.

В работах ученые рассматривают формирование стратегических навыков и рефлексии, направленных на способность студентов корректировать свою речь в процессе общения. С целью решения данных задач авторы предлагают использовать различные стратегии, такие как перефразирование, использование синонимов, контекстуальное предсказание, чтобы студент мог выразить свои мысли более точно и эффективно (Тимофеева Т.И., 2011; Цветкова Н.И., 2012).

Важным аспектом формирования ИКК также является культура общения на иностранном языке. Студенты знакомятся с нормами и традициями, связанными с языком и культурой страны, язык которой они изучают. Это помогает им понимать не только язык, но менталитет и обычаи носителей языка (Kramsch С., 1998; Сафонова В.В., 1991; Сысоев П.В., 2003).

Таким образом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции требует усиленного внимания к развитию языковых навыков, речевых умений и стратегических навыков для решения задач общения в различных сферах жизни – быту, культуре, учебе, работе и т.д. При этом для формирования хотя бы минимально значимого уровня иноязычных способностей требуется соблюдение ряда определенных правил. Такими правилами выступают организационно-педагогические условия, определяющие направление и эффективность процесса обучения, а также обозначающие факторы, без учета которых обучение будет затруднено либо будет считаться невозможным. Под организационно-педагогическими условиями мы предлагаем понимать *совокупность внешних и внутренних*

факторов, оказывающих влияние на психологическое и педагогическое развитие личности человека в контексте образования и воспитания.

Соблюдение организационно-педагогических условий как комбинации факторов, отражающих уровень сформированности определенного рода компетенции, выбранных методов, подходов, технологий, а также организационных форм и характера взаимодействия обучающихся, как с преподавателем, так и друг с другом, формирует наиболее оптимальную обстановку для достижения поставленной цели овладения ИЯ на основе диктоглосса.

Традиционно в качестве организационно-педагогических условий обозначают базовые установки, направленные на формирование и активацию психических, эмоциональных, интеллектуальных и социальных способностей личности студента, развитие его творческого и критического мышления, развитие умений самостоятельно принимать решения, разрабатывать и апробировать свои авторские проекты. К таким установкам следует отнести создание эмоционально-комфортной обстановки, индивидуализацию образовательного процесса, педагогическую поддержку, наличие обратной связи, формирование позитивной мотивации, использование инновационных методов и средств обучения и другие аспекты. Организационно-педагогические условия обусловлены требованиями системы образования, развитием современного информационного общества, технологического процесса, взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга.

Учитывая особенности использования диктоглосса как средства обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности, считаем, что обучение в рамках данной работы следует проводить с учетом организационно-педагогических условий:

- а) уровень владения обучающимися ИЯ - В1 и выше;
- б) соблюдение четко обозначенной последовательности выполнения этапов обучения;

в) сформированность лингвокомпьютерной компетентности у студентов и преподавателя;

г) мотивация студентов участвовать в обучении языку посредством иноязычного учебного взаимодействия;

д) комбинированное использование очных и дистанционных форматов обучения.

Первым организационно-педагогическим условием обучения на основе диктоглосса является **владение обучающимися ИЯ - B1 и выше**. С целью выявления минимально уровня владения обучающимися ИЯ, необходимого для обучения посредством диктоглосса, обратимся к Общеввропейскому языковому стандарту (CEFR, 2020). В настоящее время общеввропейская шкала CEFR является широко используемой и признанной системой оценки навыков общения на ИЯ. Шкала CEFR была разработана специалистами Совета Европы и стала основой для определения уровня языковой компетенции в Европе.

Шкала CEFR применяется во многих сферах, начиная от образования и профессиональной деятельности до иммиграционной политики и сферы туризма. С помощью нее оценивают и сравнивают уровень языковой компетенции между различными европейскими странами и языками. Шкала CEFR также является основой для создания учебных программ, разработки тестов и сертификатов по иностранным языкам.

Целью создания шкалы CEFR было обеспечить единый и объективный стандарт для измерения и оценки знаний ИЯ. По шкале CEFR коммуникативные навыки делятся на три больших уровня: А, В и С – и шесть соответствующих подуровней: А1, А2, В1, В2, С1 и С2 (рис. 2).

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Beginner	Pre-Intermediate	Intermediate	Upper-Intermediate	Advanced	Proficiency
basic user		independent user		proficient user	

Рис. 2. Общеввропейский языковой стандарт CEFR (2020)

Каждый уровень шкалы имеет специально разработанные дескрипторы, описывающие, какие языковые навыки и задачи могут быть выполнены на определенном этапе обучения.

Уровень A1 соответствует начальной стадии изучения языка. Студент на этом уровне может понимать и использовать базовые фразы и выражения, а также общаться на самые простые темы. Уровень A2 является продолжением начальной стадии изучения языка, где студент может более уверенно общаться и понимать некоторые более сложные разговорные выражения.

Уровни B1 и B2 относятся к промежуточному уровню владения языком. На уровне B1 студент уже может вести более сложные диалоги, участвовать в обсуждениях и понимать большую часть обычной речи носителя языка. Уровень B2 предполагает более высокий уровень навыков, позволяющих студенту свободно общаться, читать и понимать различные источники информации.

Уровни C1 и C2 являются продвинутыми и приравниваются к уровням владения языком его носителем. На уровне C1 студент уже может с

легкостью участвовать в сложных дискуссиях и понимать сложные тексты, включая профессиональные и научные темы. Уровень C2 считается близким к полному владению иностранным языком и предполагает способность выступать на профессиональных конференциях и понимать сложные философские и литературные тексты. По мнению И.Л. Бим (2001), студент по окончании языкового факультета должен соответствовать уровню C2. Вместе с тем, по статистике данный уровень варьируется от B2 до C1, что в соответствии с методическими рекомендациями по аттестации учителей является достаточным.

Использование диктоглосса в обучении иностранному языку проходит в несколько этапов. На первом этапе выбирается текст и студенты знакомятся с ним. Затем они делятся на подгруппы и начинают первичное чтение текста для общего понимания. После этого они читают текст вторично и делают опорные записи. Задача состоит в том, чтобы восстановить текст, используя свои записи и сопоставить их с записями одноклассников. Затем текст обсуждается и дополняется, группа представляет окончательный проект – воспроизведенный текст. Текст воспроизводится одним из участников группы. На последнем этапе студенты совместно проводят анализ и коррекцию воспроизведённого текста (Аксенова И.Н., 2019).

Учитывая специфику использования диктоглосса, совершенно очевидно, что студенты на уровнях A1 и A2 не смогут воспринимать информацию на незнакомые для них темы, поскольку для них по-прежнему воспринимать лишь элементарную информацию, содержащую факты и инструкции. Уровни B1 и B2, напротив, позволяют работать со сложными текстами, вызывающими интерес у студентов, поэтому больше подходят для полноценной работы с диктоглоссом, что в свою очередь позволяет извлекать из текста больше деталей фактического и социокультурного характера.

Уровень A2 позволяет студентам улавливать общий смысл текста при определённых условиях – замедленный темп прочтения текста, большее количество времени, отведенное на выполнение заданий. Уровень B1

позволяет студентам понять общий смысл текста и найти необходимую информацию несколько быстрее, хотя это может быть вторичным восприятием. Поэтому желательным уровнем владения ИЯ на данном этапе следует считать уровень В1, который соответствует технике проведения диктоглосса.

Этап вторичного прочтения текста и составления заметок предполагает развитие у студентов таких умений, как извлекать необходимую информацию, дифференцировать и анализировать ее, обобщать, опираясь на ключевые слова и фразы. Наличие элементарных навыков работы с информацией, присущих уровню А2 (например, заполнение анкет и проформ, составление простых писем и т.д.), будет недостаточно для успешного составления заметок, которые будут использованы на последующих этапах.

Следующий этап, включающий сопоставление заметок, проведение дискуссии и комментирования, предполагает полноценное общение на иностранном языке. Для успешной коммуникации и составления текста на основе заметок студентам необходимо иметь достаточно развитые коммуникативные навыки. В связи с этим уровень А2 не соответствует заявленным требованиям, а уровень В1 позволяет студентам аргументировать свою точку зрения относительно общекультурных тем и абстрактных вопросов.

Кроме того, по Общеввропейской системе предлагается оценивать уровень владения иностранным языком, основываясь на некоторых качествах речи, таких как диапазон, точность, беглость, взаимодействие и связность.

Рассмотрим некоторые качества иноязычной речи применительно к средству обучения диктоглосс:

– *Диапазон.* Уровень В1 предполагает наличие у студентов словарного запаса, достаточного для участия в беседе и аргументации не только по бытовым ситуациям (семья, увлечения, работа, путешествия и др.), но и для обсуждения текущих событий, происходящих вокруг. Текст для

диктоглосса обычно включает в себя не только бытовые ситуации, но и более сложные темы. Соответственно, для успешного выполнения задания студенты должны знать ИЯ на уровне не ниже В1.

– *Точность.* Студент с уровнем В1 достаточно точно использует набор конструкций, ассоциируемых со знакомыми ситуациями. Само понятие «набор конструкций» отсылает нас к коллокационной компетенции. Цель формирования коллокационной компетенции – научить пользоваться набором этих конструкций. Таким образом, уровень В1 хорошо подходит для этого, поскольку уровень А2 предполагает использование только простых структур (Аксенова И.Н., 2020).

– *Связность.* На уровне А2 от студента требуется умение соединять группы слов при помощи союзов «и», «но», «потому что». А на уровне В1 – умение связать несколько коротких простых предложений в линейный текст, состоящий из нескольких пунктов. Использование диктоглосса предполагает в результате получить готовый текст, который студенты составляют самостоятельно. Следовательно, если студент умеет только соединять группы слов с помощью простых союзов, он не сможет составить связный текст, и использовать диктоглосс с таким студентом окажется неэффективно.

– *Взаимодействие.* После нескольких прочтений текста студентам предлагается обсудить свои записи, заметки и после обсуждения воспроизвести готовый текст. На уровне А2 у студента недостаточно коммуникативных навыков, чтобы поддержать беседу самостоятельно и обсуждать услышанное. А на уровне В1 студенты могут быть инициаторами беседы и поддерживать ее при условии, что тема обсуждения хорошо им знакома. При использовании диктоглосса после двукратного прочтения тема обсуждения уже не является незнакомой. Таким образом, студенты с уровнем В1 способны повторять услышанные реплики, демонстрируя вовлеченность в новую тему. На том этапе диктоглосса, когда студенты уже составили заметки и обсуждают их, очень важно, чтобы между ними происходило

взаимодействие. Совместная работа поможет им написать связный текст, и тем самым цель диктоглосса будет достигнута.

Учитывая вышесказанное, следует сделать вывод, что одним из ключевых условий обучения студентов посредством диктоглосса является владение ИЯ на уровне В1 и выше.

*Вторым организационно-педагогическим условием обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса выступает **следование четко обозначенной последовательности выполнения этапов обучения.***

Интеграция системного подхода в педагогике привела к условной алгоритмизации обучения (Бабанский Ю.К., 1989; Беспалько В.П., 1977; Краевский В.В., 1989; Мищенко А.И., 1993; Садовский В.Н., 1974; и др.). Под алгоритмом обучения следует понимать четко обозначенную последовательность выполнения этапов, которая позволяет преподавателю эффективно передавать знания и навыки студентам, а студентам безошибочно формировать соответствующие компетенции. Поскольку между этапами алгоритма присутствует преемственность, то необходимо четко следовать определенной последовательности действий для достижения поставленной цели исследования.

В научной литературе можно найти много примеров эффективности обучения иностранным языкам и важности следования четко обозначенной последовательности выполнения этапов обучения. Например, некоторые авторы изучали влияние последовательности обучения грамматике и лексике на эффективность обучения английскому языку (Lightbown P.M., Spada N., 1999; Long M.H., 2005). Другие изучали вопросы последовательности обучения языку в контексте метода коммуникативного обучения (Canale M., Swaine M., 1980; Nunan D., 1989). Однако и те и другие отмечали, что четко обозначенная последовательность выполнения этапов обучения является ключевым фактором для достижения успеха. Эта последовательность может быть различной в зависимости от конкретной образовательной программы,

но общие принципы остаются неизменными. В данной работе мы рассмотрим примеры, которые подчеркивают важность следования четко обозначенной последовательности выполнения этапов в обучении.

Одним из первых авторов, который выделял важность соблюдения последовательности выполнения этапов в обучении, был Бенджамин Блум. Он разработал так называемую таксономию Блума, которая представляет собой иерархию уровней мышления и понимания. Эти уровни включают знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку. Согласно Б. Блуму, каждый следующий уровень зависит от успешного выполнения предыдущего (Bloom B.S., 1956).

Следующий ученый, который определил важность выделения этапов в обучении и последовательности их выполнения был Роберт Ганье. Он разработал авторскую модель «Девять этапов обучения» («Nine Events of Instruction»), которая включает в себя девять взаимосвязанных шагов:

- 1) привлечение внимания: пробуждение интереса у студентов к предмету изучения и повышение уровня учебной мотивации;
- 2) информирование студентов о цели обучения, ее актуальности и важности;
- 3) обращение к имеющимся знаниям и опыту, полученным во время предыдущих образовательных контекстах;
- 4) преподавание нового материала;
- 5) координация выполнения заданий по решению учебных задач;
- 6) активизация практической деятельности: активное применение на практике новых знаний или навыков;
- 7) обратная связь: предоставление информации студентам о том, как они справляются с заданиями;
- 8) оценка достижений: проверка усвоенных знаний и оценка эффективности процесса обучения;
- 9) рефлексия и интеграция полученных знаний в профессиональную деятельность (рис. 3).

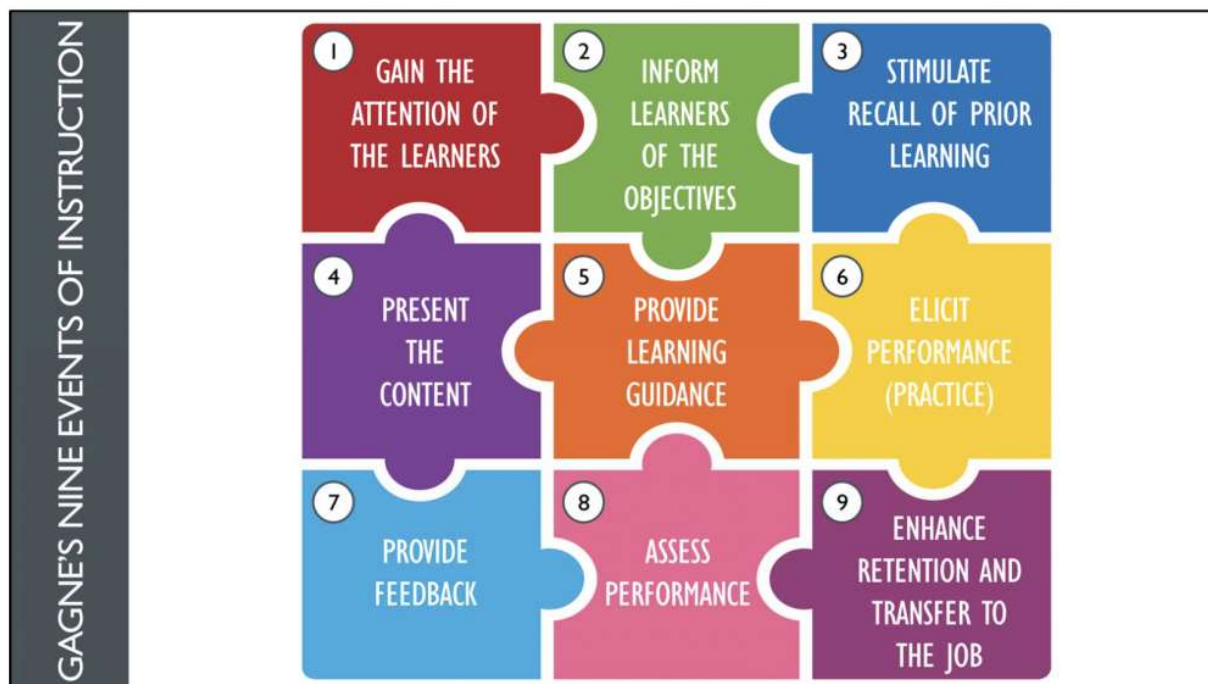


Рис. 3. Иерархическая природа процесса обучения (Gagne R.M., 1977)

Автор отмечает, что последовательность шагов в алгоритме обеспечивает эффективность процесса обучения и оптимизирует понимание и усвоение материала студентами (Gagne R.M., 1977).

Еще одним автором, который подчеркивает важность последовательности выполнения этапов в обучении, выступает Джон Хэтти. Он провел масштабное исследование образовательных методик и выявил, что одним из наиболее эффективных методов является «метод прямого обучения». Данный метод включает в себя четко обозначенную последовательность выполнения этапов, таких как объяснение нового материала, демонстрация примеров и выполнение практических упражнений (Hattie J.C., 2009).

Кроме того, многие авторские методики также подчеркивают важность соблюдения четко обозначенной последовательности выполнения этапов в обучении. Метод «обратной классной комнаты» (Flipped Classroom), предполагает, что студенты получают доступ к учебному материалу до

занятий, что позволяет им ознакомиться с материалом и задать вопросы преподавателю непосредственно во время проведения занятий. Затем преподаватель проводит практические упражнения и организует дискуссии, чтобы помочь студентам лучше усвоить учебный материал (Bergmann J., Sams A., 2012).

Перечисленные примеры по организации процесса обучения и разработке соответствующего алгоритма доказывают эффективность организации процесса обучения и достижения наилучших результатов за определенный промежуток времени. Нарушение последовательности выполнения определённых действий или вовсе отсутствие алгоритма обучения во многом вызывает критические ошибки. Так, например, известны ошибки, которые могут возникнуть при нарушении последовательности выполнения этапов алгоритма в обучении.

Одной из грубейших ошибок является пропуск важных этапов обучения, что может привести к неполному пониманию материала и, соответственно, низким результатам обучения. Например, если студент пропускает этап проведения инструктажа и не понимает основных понятий и терминов, он не сможет в дальнейшем перейти к выполнению практических задач, выполнению проекта и построению концепций.

Второй по значимости ошибкой является смешение этапов или выполнение их в неправильном порядке. Например, если студент начинает анализировать материал до того, как полностью ознакомится с изучаемой темой, он может получить неверные выводы и неправильно интерпретировать данные.

Последствия нарушения порядка выполнения этапов могут быть различными. Прежде всего, нарушение последовательности может привести к низкой успеваемости студентов, непониманию учебного материала, неверной интерпретации данных, ошибкам в решении задач и т.д. Также, как следствие, это приводит к потере аудиторного времени на исправление

ошибок, которые можно было избежать при правильной организации обучения и выполнения последовательности обозначенных этапов.

Рассматривая диктогloss как средство обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности, при котором предполагается параллельное использование двух языков, необходимо учитывать последовательность этапов его применения относительно методики обучения иностранному языку (Jacobs G., Small J., 2003; Murray S., 2001; Snoder P., Reynolds B., 2018; Stockwell M.A., 2010; Wajnryb R., 1986). Поскольку диктогloss помогает улучшить знание и понимание двух языков, а также развивает иноязычные коммуникативные навыки, такие как артикуляция, произношение и интонация, следует выделить следующие основополагающие этапы проведения диктогlossа:

1-й этап. Подготовка: выберите текст на целевом языке и разберите его по предложениям или абзацам. Предварительно ознакомьтесь с текстом и отметьте ключевые слова или фразы.

2-й этап. Чтение: прочитайте текст вслух, обращая внимание на правильное произношение и интонацию. При необходимости используйте словарь для перевода незнакомых слов.

3-й этап. Диктовка: после прочтения текста приступайте к диктовке. Постарайтесь воспроизвести текст так точно, как это возможно, используя целевой язык.

4-й этап. Самоконтроль и корректировка: после диктовки сопоставьте свою запись с оригинальным текстом. Определите ошибки и попробуйте исправить их, обращая внимание на правильное произношение и грамматику.

5-й этап. Повторение: повторите каждое предложение, постепенно увеличивая скорость и сложность текстов.

Данные этапы являются основными в процессе использования диктогlossа, имеют определенную последовательность и взаимосвязь, хотя могут и дополняться другими этапами с учетом специфики обучения, поставленной цели, выбранных технологий и методов. Следование четко

обозначенной последовательности выполнения этапов обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса является важным фактором для эффективного обучения иностранному языку.

*Третьим организационно-педагогическим условием обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса служит **сформированность лингвокомпьютерной компетентности у студентов и преподавателя.***

Современное образование немислимо без использования компьютерных технологий и средств телекоммуникации. Технологический прогресс привел к значительному изменению методов обучения и требований к знаниям и навыкам студентов и преподавателей. В современном мире большое значение играет сформированность лингвокомпьютерной компетентности – способности эффективно использовать компьютер и информационно-коммуникационные технологии в процессе преподавания иностранных языков (Thorne S.L., Black R., 2008; Евстигнеев М.Н., 2011, 2012; Хмаренко Н.И., 2023; Юзбашева Э.Г., 2023; Титова С.В., 2023; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2010; Титова С.В., 2022; Титова С.В., Самойленко О. Ю., 2017; и др.).

Лингвокомпьютерная компетентность предполагает, что в современном информационном обществе человек обладает такими умениями, как умение использовать глобальную сеть для поиска материала, его оценки и дальнейшего использования в профессиональной деятельности, умение работать с электронными информационными ресурсами и средствами ИКТ, современным программным обеспечением, необходимым для обучения и оценки (самооценки) иноязычных коммуникативных навыков, умение взаимодействовать и организовывать взаимодействие с другими участниками учебного процесса с помощью цифровых инструментов, а также разрабатывать и создавать новый авторский учебный контент (Евстигнеев М.Н., 2011).

Осознание значимости лингвокомпьютерной компетентности педагога ИЯ послужило фундаментом для разработки нормативных образовательных документов. Параллельно в вузах на основе регионального компонента содержания обучения стали появляться такие дисциплины, как «ИКТ в преподавании ИЯ». Важно предоставить студентам доступ к необходимым ресурсам, оборудованию и программному обеспечению для активного взаимодействия с ИКТ-инструментами. Использование компьютерных классов, открытый доступ к онлайн-ресурсам, электронным словарям и программам для изучения языка, а также использование социальных медиа и коммуникационных платформ для практики языка и общения с носителями языка – основа формирования цифровой личности студента и педагога.

ИКТ огромными шагами интегрируются в академические программы, в частности, с помощью технологий искусственного интеллекта (Сысоев П.В., Поляков О.Г., Евстигнеев М.Н. и др, 2023). Педагоги, помимо того, что должны учить своих студентов эффективному использованию различных ИКТ-инструментов в контексте языкового обучения, также должны заниматься своим образованием и повышением лингвокомпьютерной компетенции.

Помимо приобретения технических навыков, студенты и преподаватели также развивают критическое мышление и формируют навыки оценки получаемой информации. Педагоги должны учить студентов различать достоверные и недостоверные источники информации в Интернете, а также помогать им критически оценивать качество электронных ресурсов и интернет-материалов, которые они используют для языкового обучения (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2008).

Формирование лингвокомпьютерной компетентности может также быть проведено через методику обучения в сотрудничестве – проектную работу (Полат Е.С., 2008). Студенты могут совместно работать над проектами, используя различные ИКТ-инструменты и ресурсы: создавать коллективные блоги или вики, записывать и редактировать аудиоподкасты и

видеоматериалы, проводить онлайн-дебаты или виртуальные презентации. При таком подходе студенты улучшают свои иноязычные коммуникативные навыки, совершенствуют навыки совместной работы, а также наблюдается стимуляция креативности и самостоятельности студентов.

Педагоги также должны быть готовы к интеграции ИКТ в осуществление профессиональной деятельности и адекватному использованию новых знаний на практике. Обучение вузовских преподавателей использованию ИКТ в обучении может быть устроено через профессиональное развитие, семинары, курсы или внутренние тренинги.

Согласно работам М.Н. Евстигнеева (2011, 2012), современный преподаватель иностранного языка должен обладать уровнем сформированности лингвокомпьютерной компетентности, достаточным для использования технологий в процессе обучения. В качестве аспектов лингвокомпьютерной компетенции он выделяет:

1. Компьютерную грамотность: преподаватель должен знать основы работы с компьютером, понимать основные функции программного обеспечения и уметь работать с различными компьютерными устройствами, использовать электронные словари, онлайн-ресурсы для языкового обучения, интерактивные доски и другие ИКТ-технологии.

2. Знания о современных ИКТ-инструментах: учитель должен быть в курсе последних тенденций в области развития ИКТ и знать, какие инструменты и ресурсы могут быть использованы для обогащения и повышения эффективности языкового обучения. Например, преподавателю необходимо знать основы работы с онлайн-платформами для организации коммуникации и проектной работы, иметь представление о мультимедийных ресурсах, которые можно использовать для создания заданий и презентаций, а также об интерактивных учебных приложениях.

3. Педагогическое использование ИКТ: преподаватель должен уметь адаптировать и применять ИКТ-инструменты в условиях своей педагогической практики, разрабатывать интерактивные задания,

использовать мультимедийные материалы для стимулирования коммуникативной активности студентов, создавать проекты с использованием ИКТ.

4. Формирование навыков самообразования: преподаватель должен быть готов к постоянному обучению и развитию своих умений. Автор подчеркивает, что ИКТ-технологии постоянно меняются и развиваются, поэтому для эффективного применения ИКТ в обучении необходимо быть готовым постоянно изучать новые инструменты и методики.

Рассматривая лингвокомпьютерную компетентность как уровневую категорию, М.Н. Евстигнеев (2011, 2020) предложил выделять пять уровней ее сформированности:

1. Начальный уровень. На данном уровне учитель овладевает базовыми навыками работы с компьютером и программным обеспечением для проведения уроков. Преподаватель может использовать электронные словари, интерактивные учебники или веб-страницы для языкового обучения и осуществлять поиск информации в сети Интернет для учебных целей.

2. Уровень педагога-практика. На этом уровне преподаватель активно использует ИКТ на практике: использует различные программы и онлайн-ресурсы для создания интерактивных уроков, разработки заданий, а также для организации коммуникации и обратной связи со студентами.

3. Средний уровень. На этом уровне преподаватель владеет более сложными техническими навыками и способен выбирать и адаптировать различные ИКТ-инструменты в соответствии с потребностями своих студентов. Педагог может создавать мультимедийные презентации, записывать и редактировать аудио- и видеоподкасты, использовать социальные медиа для организации общения и взаимодействия между студентами.

4. Продвинутый уровень. На этом уровне преподаватель является опытным специалистом в области ИКТ в образовании, активно исследует новые технологии и методики, разрабатывает инновационные учебные

проекты, участвует в научных исследованиях и делится своим опытом с коллегами.

5. *Уровень эксперта.* На самом высоком уровне сформированности лингвокомпьютерной компетентности преподаватель становится лидером в области использования ИКТ в образовании, разрабатывает и внедряет стратегии и программы по интеграции ИКТ в учебный процесс, проводит тренинги и семинары для других преподавателей. Студенты и преподаватели должны быть готовы к непрерывному обучению и саморазвитию в области современных технологий. Технологии быстро развиваются и меняются, поэтому необходимо постоянно отслеживать новые программы и ресурсы, а также оценивать их практическую значимость.

С учетом специфики использования диктоглосса в обучении иностранному языку необходимо интегрировать современные ИКТ в образовательный процесс. Таким образом, лингвокомпьютерная компетентность студентов и преподавателей в обучении иностранным языкам будет ключевым фактором успешной реализации учебной программы, а использование ИКТ в языковом обучении позволит сделать процесс более интерактивным и интересным для студентов.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем диктоглосс как средство обучения иностранным языкам, основанное на комбинации использования устного и письменного языка. При таком подходе студенты слушают короткие аудиозаписи (подкасты) на иностранном языке и пытаются записать то, что они услышали. Затем они сравнивают свои записи с оригиналом и исправляют ошибки, внося коррективы.

Использование ИКТ наряду с диктоглоссом в учебных целях открывает новые возможности. Студенты могут использовать компьютеры, планшеты или смартфоны для доступа к аудиозаписям (подкастам), а также для составления заметок, написания ключевых слов и фраз. Вполне могут быть задействованы онлайн-ресурсы и приложения для аудио и текстовых

редакторов, которые облегчают процесс записи, прослушивания и сопоставления записей.

ИКТ также дает возможность студентам использовать интерактивные программы и учебные онлайн-платформы, которые содержат дополнительные упражнения и тексты по диктоглосу. Например, студентам доступны интерактивные игры, позволяющие прослушивать и повторять фразы на иностранном языке, отвечать на вопросы, относящиеся к аудиозаписи (подкасту). С помощью ИКТ и социальных медиа студенты могут взаимодействовать и обмениваться записями с одноклассниками, обсуждать и исправлять ошибки. Более того, благодаря ИКТ студенты имеют доступ к записям из различных регионов, что дает им возможность изучать различные акценты и диалекты.

ИКТ значительно влияет на процесс обучения и практику диктоглосса, делая его более доступным, удобным и интерактивным для студентов. Таким образом, сформированность лингвокомпьютерной компетентности позволит эффективно развивать навыки восприятия иноязычной речи на слух и письма, а также улучшать свои навыки в грамматике, орфографии, произношении для студентов и организовывать процесс обучения для преподавателей.

*Четвертым организационно-педагогическим условием обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса выступает **мотивация студентов участвовать в обучении языку посредством иноязычного учебного взаимодействия.***

Проблемой определения явления мотивации учения, ее природы и способами поддержания занимались многие отечественные и зарубежные ученые (Krystle V., 2012; Schunk D.H., 2008; Werner B., 1999; Гальперин П.Я., 1983; Зимняя И.А., 1997; Леонтьев А.А., 1971; Леонтьев Д.А., 2016; Маркова А.К., 1983; Подласый И.П., 2010; Хекхаузен Х., 1986; и др.).

С точки зрения педагогики учебная мотивация – это некая сила, побуждающая студента учиться и достигать успехов в образовательной

деятельности. Однако исследования показывают, что не все студенты имеют одинаковые учебные результаты и обладают одинаковым уровнем мотивации.

С точки зрения психологии ученые выделяют два основных типа мотивации. Внешняя мотивация достигается путем ожидания воздействия материальных факторов на личность обучающегося, например, получение награды, похвалы, высокой оценки и т.д. Внутренняя мотивация, напротив, строится на саморазвитии, желании учиться ради самого процесса обучения, получения новых знаний и навыков.

Согласно исследованию, проведенному американским психиатром Уильямом Глассером (1984, 1998), студенты с более высоким уровнем внутренней мотивации имели более высокие оценки и более высокий уровень удовлетворенности от обучения в отличие от тех, у кого наблюдался высокий уровень внешней мотивации. «Теория выбора Глассера» («Choice Theory by Glasser») предполагает, что все наши действия и поведение являются результатом нашего внутреннего выбора. Согласно теории, каждый человек стремится удовлетворить пять базовых потребностей: выживание, принадлежность, власть, свобода и развитие (Glasser W., 1984, 1998).

В своей работе автор формулирует основную концепцию своей теории и обозначает ее результативность как «качество» («Quality World»). Под «качеством» понимается индивидуальная система ценностей и идеалов, которые каждый человек развивает на протяжении своей жизни. Эта система ценностей включает все, что считается важным и приоритетным для достижения счастья и удовлетворенности. Взаимодействуя с окружающим миром, люди осуществляют выбор на основе восприятия реальности и, соответственно, определяют свои поведенческие формы, удовлетворяющие их базовые потребности.

Теория выбора Глассера имеет широкое применение не только в психологии и психотерапии, но и в образовании. Данная теория подчеркивает важность учета индивидуальных потребностей и ценностей

каждого обучающегося, а также активного принятия ответственности за свои выборы и действия.

Помимо теории выбора, существует множество других теорий и концепций, например: теория справедливости, теория ожидания вознаграждения и др., но все их объединяет одно – поиск факторов и их влияние на повышение уровня мотивации. Начинающие педагоги часто задаются вопросом, как заинтересовать студентов и постоянно поддерживать уровень мотивации. Одним из наиболее эффективных способов является установление учебных целей. Исследования показывают, что определение конкретных, адекватных и реалистичных целей на начальном этапе обучения способствует развитию высокого уровня мотивации у студентов и демонстрирует более высокую результативность по окончании обучения (Ryan R.M., Deci E.L., 2000; Stipek D.J., 1996).

Другим не менее эффективным способом повышения учебной мотивации является создание комфортной среды обучения и использование положительной обратной связи. Особенно важно создать подходящую эмоционально комфортную обстановку для обучения, предоставить доступ к качественным учебным материалам и оборудованию. Исследования показывают, что студенты, которые находятся в комфортных для себя условиях и получают положительную обратную связь от преподавателя (ментора) на всем протяжении обучения, имеют более высокий уровень мотивации и более высокие оценки (Pintrich P.R., Schunk D.H., 2002).

В отечественной психологии ученые обращают внимание на индивидуальные потребности студентов. Рост учебной мотивации наблюдается у тех студентов, которые на начальном этапе имеют возможность выбирать индивидуальную образовательную траекторию, обучаться в соответствии со своими интересами и предпочтениями, выбирать темп преподавания материала и т.д. (Выготский Л.С., 1982; Маркова А.К., 1983).

Мотивация студентов играет важную роль в их активном участии в процессе изучения иностранного языка. Использование иноязычного учебного взаимодействия является одним из способов, направленных на повышение уровня мотивации студентов.

Во-первых, студенты могут испытывать ощущение отсутствия практики использования иностранного языка за пределами учебной аудитории, что негативно сказывается на развитии навыков говорения и восприятия иноязычной речи на слух. Иноязычное учебное взаимодействие за пределами аудитории позволяет студентам использовать и практиковать язык в реальной коммуникации. Многие студенты охотно используют данную возможность, поскольку осознают вовлеченность в учебный процесс и, таким образом, совершенствуют свои иноязычные коммуникативные навыки.

Во-вторых, иноязычное учебное взаимодействие способствует развитию межкультурной и социокультурной компетенций студентов. Общаясь, студенты узнают о культуре и традициях изучаемого языка, что расширяет их кругозор и позволяет увидеть мир с поликультурной точки зрения. Взаимодействие с носителями языка помогает студентам преодолевать языковые и культурные барьеры, повышает уверенность в своих коммуникативных иноязычных способностях и стимулирует к постоянному развитию (Сафонова В.В., 1991, 1996; Сысоев П.В., 2004, 2008).

В-третьих, важным фактором, побуждающим развитие мотивации студентов, является возможность применения полученных знаний на практике. Во время иноязычного учебного взаимодействия студенты могут отрабатывать целый спектр грамматических правил и конструкций, использовать активный вокабуляр и речевые стратегии, которые они изучили заранее. Осознав, что их усилия не напрасны и их коммуникативные навыки могут быть использованы в реальной жизни, студенты ощущают удовлетворение от своих учебных достижений, а их уровень мотивации увеличивается.

В-четвертых, преподаватель играет ведущую роль в организации учебного процесса. Преподаватель выбирает организационные формы, методы и средства обучения, которые, по его мнению, способствуют активизации мотивационной составляющей в обучении. Практика показывает, что наиболее результативными являются методики использования интерактивных групповых заданий и игр, требующие активного взаимодействия между участниками. Также использование различных информационных источников и визуальных материалов стимулирует активность студентов в поиске и анализе информации: использовании современных ИКТ, учебников, УМК, социальных медиа, фильмов и т.д.

*Пятым организационно-педагогическим условием обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса выступает **комбинированное использование очных и дистанционных форматов обучения.***

В современном мире технологии проникают во все сферы жизнедеятельности, и образование не стало исключением. Онлайн-образование становится все более популярным, предоставляя студентам открытый доступ к знаниям из любой точки мира. Однако офлайн и очные форматы обучения сохраняют свое место и ценность, несмотря на широкое распространение онлайн-платформ. По своей сущности онлайн-образование открыло новые возможности для обучения, позволяя студентам получать доступ к актуальным и качественным учебным материалам, не выходя из дома. Современные образовательные онлайн-платформы, такие как Coursera, edX и Udacity, предлагают широкий спектр курсов по различным дисциплинам и тематикам (Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А., 2021).

Опыт использования дистанционных образовательных технологий показал, что онлайн-образование не может полностью заменить офлайн-формат обучения. В офлайн-формате студенты имеют возможность личного взаимодействия с преподавателем и другими студентами, что способствует

более глубокой вовлеченности в процесс обучения. Организация и проведение дискуссий в аудитории, групповые проекты и коммуникация тесно связаны с социальным и эмоциональным развитием студентов.

Идеальным решением является интеграция обоих форматов обучения в *смешанный формат обучения* (blended learning), при котором студентам предоставляется оптимальный набор инструментов для получения знаний (Bonk C.J., Graham C.R., 2006; Garrison D., Vaughan N., 2008; Tomlinson B., Whittaker C., 2013). Смешанное (или гибридное) обучение комбинирует онлайн- и офлайн-форматы и становится все более востребованным. В смешанном обучении студенты могут изучать учебные материалы и выполнять задания в онлайн-формате, а затем в аудитории обсуждать с преподавателем или одногруппниками проблемные моменты, проверять правильность выполнения, вносить коррективы и т.д.

Подобная интеграция онлайн- и офлайн-форматов обучения позволяет студентам быть более гибкими, выстраивать процесс обучения под свои потребности и график. Благодаря этому студенты могут осваивать учебные материалы в комфортной обстановке и удобном для них темпе. Данный подход позволяет студентам использовать различные методы и ресурсы, такие как вебинары, видео-уроки, онлайн-тестирование и т.д., для достижения оптимальных результатов в обучении.

Диктоглосс и смешение форматов обучения можно комбинировать вместе с целью создания более гибкой и эффективной образовательной модели. Например, студенты могут использовать диктоглосс для развития навыков иноязычной речи посредством повторения за учителем на другом языке или диалекте, а затем обращаться к онлайн-ресурсам для расширения своей практики и усвоения материала. Использование диктоглосса и смешение форматов обучения может быть полезным для студентов, изучающих второй язык, что позволит им практиковать свои навыки и улучшать произношение в ситуациях реального общения. При этом они

имеют доступ к дополнительным ресурсам, расширяющим возможности обучения.

Среди основных преимуществ интеграции онлайн и офлайн, очных и дистанционных форматов обучения при использовании диктоглосса следует отметить следующие:

1. Гибкость обучения: студенты самостоятельно выбирают удобное для них время и темп обучения, изучают учебные материалы онлайн и встречаются с преподавателем в аудитории для обсуждения проблемных моментов.

2. Индивидуализация обучения: интеграция форматов обучения позволяет адаптировать учебный материал исходя из потребностей каждого обучающегося, тем самым учитывать его уровень знаний и соответствующие интересы.

3. Оптимизация времени: поскольку часть учебного процесса проходит онлайн, то смешение форматов позволяет значительно сэкономить время как для преподавателя, так и для студентов, особенно это значимо для учебных заведений с большим количеством студентов и преподавателей с плотным графиком.

4. Разнообразие методов обучения: преподаватель определяет совокупность используемых методов, задействует интерактивные онлайн-модули, визуальные средства, аудио- и видеоматериалы, направленные на вариативность способов усвоения учебного материала.

5. Сетевое взаимодействие: смешение форматов способствует актуализации сетевого взаимодействия между преподавателем и студентами с помощью современных информационно-коммуникационных технологий, что, в свою очередь, направлено на формирование иноязычных коммуникативных способностей и навыков работы в коллективе.

Учитывая вышеперечисленное, разработку методической модели обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на

основе диктоглосса следует проводить при учете организационно-педагогических условий:

- а) уровень владения обучающимися ИЯ - В1 и выше;
- б) следование четко обозначенной последовательности выполнения этапов обучения;
- в) сформированность лингвокомпьютерной компетентности у студентов и преподавателя;
- г) мотивация студентов участвовать в обучении языку посредством иноязычного учебного взаимодействия;
- д) комбинированное использование очных и дистанционных форматов обучения.

Выводы по первой главе

Глава I направлена на решение первых трех обозначенных во введении задач, а именно:

1) определению лингводидактических свойств диктоглосса как методического приема;

2) определению номенклатуры умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов языкового факультета посредством диктоглосса;

3) установлению и научному обоснованию организационно-педагогических условий обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса.

В первом параграфе диссертации автор определяет цели обучения студентов иностранному языку на языковом факультете на современном этапе. На основе анализа диссертационных работ, защищенных в России за последние 10 лет, автор делает выводы, что каждый исследователь обращался к проблеме определения целей обучения ИЯ на заданном этапе обучения определенного контингента слушателей. При этом в зависимости от адресной аудитории конструкт иноязычной коммуникативной компетенции видоизменялся.

Рассматривая новую версию общеевропейского языкового стандарта (CEFR, 2020), автор определяет, что составляющие цели обучения были изменены и интегрированы между собой. Современная тенденция иноязычного образования, заключающаяся в комплексном развитии у обучающихся видов иноязычной речевой деятельности, а также развитии дополнительных способностей выступать в качестве медиатора межличностного или профессионального иноязычного общения, делает необходимым разработку методик преподавания ИЯ, отвечающих поставленной задаче.

Многие ученые-методисты в своих работах поднимали вопрос об актуальности взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности или развития иноязычных рецептивных и продуктивных умений в их комбинации друг с другом и предлагали различные методические приемы.

Во втором параграфе автор рассматривает «диктогloss» в качестве одного из таких методических приемов. В работе классифицированы различные варианты диктогlossа. Путем обобщения литературы по проблеме работы была решена первая задача исследования и, соответственно, определены лингводидактические свойства диктогlossа как методического приема обучения: а) комплексное развитие иноязычной речевой деятельности и аспектов ИЯ; б) овладение обучающимися ИЯ через его практическое использование в коммуникативных ситуациях; в) овладение новым предметным содержанием общекультурной или профессиональной направленности; г) реализация технологии обучения в сотрудничестве; д) развитие автономии и самостоятельности у обучающихся; е) развитие способностей взаимодействия и медиации у обучающихся.

В рамках решения второй задачи исследования была определена номенклатура умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов языкового факультета посредством диктогlossа. Данная номенклатура включает умения восприятия (аудирования и чтения), продукции (говорения и письменной речи), взаимодействия и медиации. К умениям иноязычного взаимодействия относятся следующие умения: а) инициировать и принимать уверенное и активное участие в диалогах / обсуждениях по изучаемым / обсуждаемым темам, включая онлайн-взаимодействие; б) проявлять и показывать интерес к взаимодействию с участниками коммуникации; в) устанавливать доверительные взаимоотношения с собеседником, способствующие открытому обсуждению вопросов; г) следовать очередности при общении, включая онлайн-общение; д) использовать языковые и речевые средства, адекватные контексту и участникам общения; е) выражать участникам общения свое мнение по

обсуждаемому вопросу; ж) делать запросы, спрашивать, выражать интерес к мнению других участников общения; з) отвечать на поступившие вопросы / запросы в корректной форме; и) воспринимать и понимать темп речи, язык, произношение, артикуляцию собеседника; к) использовать компенсаторные умения уточнять информацию (переспрашивать, задавать дополнительные уточняющие вопросы и т.п.). К умениям медиации относятся: а) использовать вербальные и невербальные средства для выражения заинтересованности во взаимодействии; б) модерировать общение в группе, поддерживать участников, создавать условия для свободного выражения их мыслей, суждений, отношений по обсуждаемому вопросу; в) представлять участников общения – представителей разных взглядов и культур, осознавая, что их позиции по некоторым вопросам могут расходиться и могут быть по-разному интерпретированы; г) уделять равное внимание каждому участнику общения; д) создавать позитивную атмосферу общения, поддерживая собеседников, задавая вопрос об общих задачах, сравнивая мнения по достижению поставленной цели.

В третьем параграфе в рамках решения третьей задачи исследования автором установлены и описаны организационно-педагогические условия обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса: а) уровень владения обучающимися ИЯ - В1 и выше; б) следование четко обозначенной последовательности выполнения этапов обучения; в) сформированность лингвокомпьютерной компетентности у студентов и преподавателя; г) мотивация студентов участвовать в обучении языку посредством иноязычного учебного взаимодействия; д) комбинированное использование очных и дистанционных форматов обучения.

ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВИДАМ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ДИКТОГЛОССА

2.1. Этапы проведения диктоглосса, направленного на обучение студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности

По своему содержанию, включающему несколько этапов, направленных на решение разных учебных и организационных задач, диктоглосс может рассматриваться в качестве сценария реализации проектной деятельности. В методической литературе достаточно подробно и детально изучены этапы проведения проектной работы учащихся и студентов. Ключевыми трудами по организации проектной и исследовательской работы обучающихся в области иностранного языка и страноведения/культуроведения могут служить труды Е.С. Полат (2000), С.В. Титовой (2001, 2003), Хмаренко Н.И. (2023), Э.Г. Юзбашевой (2023), В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева (2004, 2005) и П.В. Сысоева (2020). В них авторы описывали основные этапы или шаги реализации языковых проектов, включая интернет-проекты. Изучение этих трудов позволяет сделать некоторые выводы и обобщения относительно проведения проектов в СОШ и вузе в целом и проведения диктоглосса в частности.

Во-первых, процесс реализации любого проекта можно условно разделить на три блока. Первый блок посвящен подготовке обучающихся к участию в проекте. Ученикам или студентам объясняется цель проекта, временные рамки проекта, этапы его проведения, сроки выполнения каждого этапа. Также на первых этапах проведения проекта преподаватель должен подготовить обучающихся к предстоящей работе. Такая подготовка может включать погружение учеников/студентов в тематику предстоящего проекта, объяснение новой лексики или повторение ранее изученного языкового материала, повторение грамматических времен и т.п. П.В. Сысоев (2020)

отмечает, что на начальном этапе чрезвычайно важно, чтобы обучающиеся заранее ознакомились с критериями и шкалами оценки. Обучающиеся должны четко понимать, что и как будет оцениваться по окончании проекта, а также какой итоговый результат или продукт деятельности они должны получить и представить. При реализации интернет-проектов, как утверждают многие исследователи (Сысоев П.В., 2020; Семич Ю.И., 2019; Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А., 2021; Юзбашева Э.Г., 2022; Хмаренко Н.И., 2022; Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О., 2023), важно обсудить с участниками проектной работы основные правила соблюдения безопасности в области информации данных. Это объясняется тем, что в процессе выполнения заданий и интернет-взаимодействия в рамках проекта обучающиеся могут передать сведения личного характера третьим лицам и мошенникам. Кроме того, обучающиеся могут загрузить на свои компьютеры вредоносное программное обеспечение, несущее угрозу работе техники.

Второй блок – процессуальный. В него входят этапы или более мелкие по своей трудоемкости и поставленным задачам шаги. В зависимости от цели проекта и развиваемых иноязычных умений или формируемых языковых навыков количество этапов и их содержание может изменяться. Как правило, в последние годы наблюдается тенденция использования смешанной формы реализации языковых проектов. Это значит, что часть этапов или шагов процессуального блока проводятся очно и дистанционно, офлайн или онлайн, с использованием индивидуальной и групповой форм работы. Второй блок заканчивается защитой или презентацией проекта.

Третий блок – оценочный. После окончания проекта происходит оценка преподавателем конечного результата (продукта) проектной работы, участия каждого члена команды в достижении цели проекта. Многие авторы отмечают, что на оценочном этапе студенты также могут оценить себя и участие одноклассников в совместной проектной деятельности. Некоторые ученые предлагают организовывать рефлексию обучающихся, которая позволит каждому участнику проекта увидеть и осознать то, что ему хорошо

удается делать/выполнять, и то, в чем он испытывает затруднения. Впоследствии это будет способствовать развитию автономии обучающихся, формированию у них учебно-познавательной компетенции, позволяющей заниматься образованием и самообразованием на протяжении всей жизни.

Во-вторых, у любого проект по его окончании всегда должен быть конкретный результат. Обучающиеся должны четко представлять, что и в какие сроки они должны выполнить. Обозначенный преподавателем результат или продукт проектной работы должен соотноситься с конкретными навыками, умениями или компетенциями, развиваемыми у учеников или студентов в процессе выполнения проекта. В противном случае обучение и участие в проектной работе не принесет результатов.

В-третьих, этапы реализации любого проекта находятся в определенной последовательности, при которой содержание одного этапа является результатом выполнения предыдущего этапа. В этой связи проектная работа должна быть четко структурирована, разбита на этапы и/или более мелкие шаги. Обучающиеся должны быть ознакомлены с этапами проведения проекта. Кроме того, отсутствие поэтапной технологии или алгоритма обучения приведет к краху проектной работы. Обучающиеся не будут знать, что и в какие сроки выполнять.

В-четвертых, нередко исследователями поднимается вопрос о необходимости использования иностранного языка или о возможности использования родного для учащихся или студентов языка при обсуждении или подготовке материалов в малых группах. Среди зарубежных ученых бытует мнение, что обучающиеся всегда должны использовать исключительно иностранный язык. Причина такой позиции кроется в специфике их контингента обучающихся. В подавляющем большинстве случаев речь идет об учебных группах, в которых вместе собираются студенты из разных стран и владеющие разными языками в качестве родных. В этой ситуации английский будет являться единственным общим языком, на котором они могут общаться. В этом контексте, безусловно, использование

изучаемого языка для обсуждения содержания проекта или для решения организационных вопросов будет способствовать более быстрому формированию иноязычной коммуникативной компетенции. В ситуации обучения иностранному языку в нашей стране, когда общим языком для участников всей группы является родной (русский) язык (РЯ), его дидактический потенциал нельзя недооценивать. В зависимости от знаний обучающимися ИЯ, в некоторых случаях студентам более эффективно обсудить определенные аспекты, связанные с содержанием или организацией проекта, на родном языке, чем не всегда понимать друг друга на иностранном. Использование РЯ на занятиях по ИЯ позволит снять многие возникающие вопросы по содержанию проекта, ускорит процесс его выполнения.

В-пятых, важное значение при реализации проектной методики представляет распределение учащихся или студентов по малым группам. Многие авторы, предлагающие проектные методики на основе современных ИКТ, говорили о важности «обучения в сотрудничестве» (Хмаренко Н.И., 2023; Сысоев П.В., 2020; Полат Е.С., 2000). Участниками экспериментальной работы у большинства исследователей выступали студенты языковых факультетов российских вузов – чрезвычайно мотивированные обучающиеся с относительно владением ИЯ и уровнем развития. Вместе с тем, как свидетельствует диссертационное исследование Н.И. Хмаренко (2023), в гетерогенных по владению ИЯ и общекультурному уровню обучающихся группах внедрение обучения в сотрудничестве не всегда может приносить положительные результаты. Автор утверждает о наличии у данной технологии ряда проблемных зон, связанных с группированием учащихся или студентов в малые группы. Нередко между обучающимися существуют конфликты, личная неприязнь, отсутствие желания межличностного общения. И, наоборот, бывают случаи, когда дружба и взаимная выручка между обучающимися приводит к ситуации выполнения проекта лишь одним из его участников, в то время как все остальные приписывают себя к

«общим» результатам. Эти и многие другие факторы окажут негативное воздействие как на процесс, так и на результат проектной работы. В этой связи при разделении учебной группы на подгруппы или пары преподаватель должен принимать во внимание целый ряд факторов. В своей статье по решению некоторых проблемных зон педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» П.В. Сысоев и Н.И. Хмаренко (2022) предлагают чередовать методы разделения обучающихся на малые группы: от разделения по желанию до разделения по уровню владения ИЯ.

В-шестых, выделяются всевозможные классификации проектов (по конкретным типологическим признакам). Вместе с тем, в каждом проекте должен быть какой-то один вид доминирующей деятельности: учебный, научный, исследовательский и т.п. Более того, как показывает анализ ряда методических исследований, проектная деятельность может быть направлена на формирование языковых и речевых навыков речи, развитие социокультурной и межкультурной компетенций обучающихся. При этом ключевые и универсальные этапы реализации проектной методики остаются неизменными, а некоторые вариативные этапы или шаги, отражающие специфику содержания обучения или средств обучения, будут изменяться. Проецируя это на диктоглосс, можно утверждать, что общий план проведения диктоглосса, предложенный Р. Вайнрыб (Waynryb R., 1990), может и будет видоизменяться в зависимости от того, какой иноязычный вид речевой деятельности будет доминирующим при общей тенденции развития иноязычных речевых умений в процессе их комбинации.

Принимая во внимание шесть ключевых положений, связанных с проведением проектной работы, рассмотрим известные сценарии проведения диктоглосса и предложим свою авторскую технологию обучения.

Изучение многих методических научных трудов по преподаванию ИЯ на основе диктоглосса, свидетельствует о том, что, принимая за основу четыре этапа проведения диктоглосса, предложенные Р. Вайнрыб,

разработчики дополняли их в зависимости от доминирующего вида иноязычной речевой деятельности.

В частности, в своем исследовании З. Василевич (Vasiljevic Z., 2010) предложила методику проведения диктоглосса, в которой, наряду с развитием всех иноязычных речевых умений и языковых навыков обучающихся, доминирующими выступают **аудитивные умения**. Это значит, основной акцент в методике делается на обучение учащихся или студентов восприятию иноязычной речи на слух. Предлагаемая З. Василевич методика обучения включает пять этапов. Опишем в деталях каждый из них. Первый этап – подготовительный. На нем преподаватель готовит студентов к выполнению заданий по аудированию. Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности требует одновременной предметно-тематической и языковой подготовки обучающихся. В отношении предметно-тематической подготовки, представляется чрезвычайно важным для лучшего понимания обучающимися смысла текста погрузить их в его тематику и проблематику, задействовать уже имеющиеся у обучающихся знания и опыт по изучаемой теме. Если текст содержит определенную страноведческую или культуроведческую информацию, которой не владеют обучающиеся, для упрощения понимания смысла текста эту информацию лучше заранее им объяснить. Также любой текст должен содержать новую активную лексику, которой необходимо обучить учащихся или студентов заранее, чтобы они видели, как новые для них слова и выражения используются в коммуникативном контексте. При последующей реконструкции преподаватель может включить в одно из обязательных требований использование определенного количества новых лексических единиц. Автор предлагает целую серию упражнений и заданий на введение новой лексики и ее отработку на подготовительном этапе методики.

Второй этап – аудирование. Студентам предлагается прослушать текст три раза. Первый раз студенты слушают текст на общее его понимание. Им не разрешено делать какие-либо записи. Второй раз они слушают и делают

записи. После второго прослушивания обучающиеся могут обсудить в малых группах ключевые моменты содержания текста. Также автор рекомендует обучать студентов не записывать каждое слово, а фиксировать лишь ключевые слова, которые на этапе реконструкции будут «разворачиваться» в целостные предложения. На осуждение после второго прослушивания рекомендуется выделить пять минут. После третьего прослушивания студентам предлагается перейти к третьему этапу – реконструкции.

В рамках предлагаемой автором методики реконструкция выступает главной частью обучения ИЯ посредством диктоглосса. Студенты работают в малых группах по 3-4 человека. Автор рекомендует не увеличивать количество участников группы с тем, чтобы каждый член команды мог внести свой вклад в общий текст восстановленной версии диктанта. 3-4 обучающихся для этого вида работ – оптимальное число участников. При выполнении реконструкции между участниками малой группы могут быть распределены конкретные обязанности. Один студент может быть руководителем группы, следящим за выполнением всеми членами команды заданий по проекту. Один студент может выполнить начальный вариант реконструкции текста. Другие будут дополнять первоначальный вариант работы и корректировать текст. Вариантов распределения ролей между студентами может быть множество. Также важно, чтобы во время создания реконструкции обучающиеся не воспроизвели абсолютную реплику оригинального текста, а создали свою версию, максимально приближенную по содержанию к оригиналу, а также содержащую активную лексику. Роль учителя на этапе реконструкции заключается в мониторинге работы студентов. Вместе с тем, автор выступает против того, чтобы студенты обращались за помощью в выполнении задания к преподавателю. Они лишь могут обратиться несколько раз к одногруппникам из других команд с вопросами или уточнениями содержания текста диктанта.

На этапе анализа и внесения изменений студенты сравнивают вариант реконструкции с оригинальным текстом. Основная задача данной работы –

выявить основные проблемы обучающихся в понимании смысла оригинального текста. Опыт показывает, что студенты с высоким уровнем владения языком очень часто переключаются с фокусировки внимания от лексических единиц на содержание смысла текста. В результате они пропускают многие активные слова и термины и заменяют их синонимами. Для решения этого вопроса преподавателю предлагается давать дополнительные баллы за использование определенного количества единиц активной лексики. Кроме того, одним из вариантов проверки правильности выполнения задания является чек-лист, включающий основные положения текста. Студентам может быть предложено самостоятельно оценить выполнение задания путем заполнения этого чек-листа.

На заключительном этапе преподаватель может предложить обучающимся выполнить тренировочные или коммуникативные задания на формирование лексико-грамматических навыков, в зависимости от наличия лексико-грамматических ошибок в реконструкции текста.

Мексиканские ученые Б.Л. Стюарт, Л.Х.Р. Сильва и Дж.Т. Концалец (Stewart B.L., Silva L.H.R., Gonzalez J.A.T., 2014) в своей работе предложили два варианта диктоглосса, направленные на обучение письму и говорению.

Первый вариант диктоглосса нацелен на обучение студентов письму. Технология обучения включает шесть этапов. Первая стадия направлена на подготовку обучающихся к выполнению заданий. Обучающимся показывают две картинки, связанные с тематикой диктанта. Преподаватель инициирует и модерирует обсуждение обучающихся, которым дается задание прокомментировать или описать картинки, выразить свое мнение относительно темы/проблемы, представленной на картинках. Этим заданием преподаватель выясняет, какими знаниями по обсуждаемой теме обладают обучающиеся. В качестве альтернативы обсуждения картинок преподаватель может ввести новую активную лексику.

Вторая стадия посвящена непосредственно диктанту. Авторы утверждают, что количество прочтений и задания после каждого прочтения

будут варьироваться от уровня владения обучающимися ИЯ. В любом случае основная направленность этой стадии – фиксация обучающимися ключевых моментов текста. На выполнение заданий этой стадии выделяется 10-15 минут.

Третья стадия посвящена реконструкции оригинального текста. Обучающимся предлагается индивидуально подготовить восстановленную версию текста с использованием активной лексики и упоминанием как можно большего количества деталей. После составления каждым обучающимся индивидуально текста диктанта студенты переходят к следующему шагу – изучению и обсуждению написанных текстов. Это может быть обсуждение между участниками малых групп. Или это может быть обратная связь от преподавателя обучающемуся. Максимальный объем времени, выделяемый на эту стадию, составляет 25 минут.

На четвертой стадии преподаватель раздает обучающимся печатную версию оригинального диктанта. Студентам предлагается сравнить оригинальную версию с их реконструкциями и дополнить свои версии (пропущенные слова, словосочетания, предложения) другим цветом так, чтобы при проверке преподаватель сразу же увидел, что и в каком месте пропустил каждый студент.

Пятая стадия обучения направлена на организацию межличностного взаимодействия обучающихся. После самооценки им предлагается обменяться своими версиями реконструкции и продолжить изучать работы друг друга, внося корректировки и исправляя ошибки. Следует отметить, что перед исправлением в каждом конкретном случае студенты должны обсудить каждый кейс между собой и, убедившись в своей правоте, внести изменения в текст одноклассника. Цель данной стадии – создать условия для обсуждения и взаимодействия обучающихся между собой в процессе выполнения заданий. При обсуждении студенты будут задействовать чтение, аудирование, говорение и письменную речь, а также лексику и грамматику.

Во время шестой, заключительной стадии студенты проводят учебную рефлексию, отмечая в отдельной таблице допущенные ошибки, изменения, которые они внесли сами на начальном этапе корректировки текста и которые им порекомендовали внести одногруппники.

Второй вариант диктоглосса, предложенный Б.Л. Стюарт, Л.Х.Р. Сильва и Дж.Т. Концалец (Stewart B.L., Silva L.H.R., Gonzalez J.A.T., 2014), направлен на развитие умений говорения. Методика обучения состоит из шести этапов.

На первом этапе, как и при диктоглоссе, ориентированном на развитие умений письменной речи, преподаватель погружает обучающихся в проблематику предстоящего текста. Работа начинается с обсуждения ряда вопросов по теме, которые показывают преподавателю, что обучающиеся уже знают в рамках новой темы. Преподаватель использует активную лексику. Первая стадия длится обычно 15-20 минут.

На второй стадии преподаватель включает обучающимся текст учебной программы (записи) на иностранном языке. Программа содержит фрагмент интервью или дискуссии, в котором участвует несколько людей. Студенты слушают программу два раза. Первый раз для общего понимания смысла программы. Во время второго прослушивания они делают записи и конспектируют аудиопрограмму. Большое значение уделяется графическому представлению информации в виде картинок, схем, таблиц, графиков и т.п. (в зависимости от содержания программы). Количество прослушиваний и разбивка программы на фрагменты зависит владения обучающимися ИЯ. Им не ставится задача подготовить дословно текст программы.

На третьем этапе обучающиеся работают в малых группах. Их основная задача – коллективно разработать одну версию (для каждой малой группы) текста (скрипта) программы. Обычно количество участников малой группы должно соответствовать количеству участников аудиопрограммы. После подготовки текста программы обучающиеся распределяют между собой роли участников программы для последующего воспроизведения

аудиопередачи. После этого обучающиеся могут третий раз послушать программу для того, чтобы каждый из участников малой группы мог сравнить реконструированную речь своего героя с оригинальной.

На четвертом этапе обучающиеся тренируются читать или разыгрывать передачу по ролям. Особое внимание уделяется языковой корректности иноязычного речевого высказывания, интонации, громкости голоса и т.п. Отчасти этот этап можно назвать подготовкой драматизации программы.

На пятом этапе каждая малая группа выступает перед всем классом, представляя свою версию программы. Обучающиеся по листу или наизусть читают и разыгрывают программу. Когда одна группа выступает, оставшиеся обучающиеся оценивают выступление по заранее подготовленному оценочному листу.

На шестом этапе обучающиеся проводят рефлексию, отмечая, что им удалось в большей или меньшей степени, какие ошибки они допустили, какой материал нуждается в дополнительной проработке.

В результате проведенного анализа были сделаны выводы:

Во-первых, диктогloss, действительно, является методической технологией, позволяющей учащимся и студентам развивать иноязычные речевые умения и формировать лексико-грамматические навыки речи комплексно, во взаимосвязи друг с другом.

Во-вторых, диктогloss позволяет обучающимся, наряду с развитием аспектов иноязычной коммуникативной компетенции, развивать важные умения и способности, связанные с межличностным взаимодействием, – умения взаимодействия и медиации.

В-третьих, вариантов проведения диктогlossа может быть несколько, в зависимости от доминирующего вида речевой деятельности.

В-четвертых, одной из характерных особенностей диктогlossа, в отличие от иноязычных коммуникативных проектов, является более жесткая привязка к тексту оригинального диктанта.

Вместе с тем, несмотря на положительную характеристику алгоритмов обучения, предложенных учеными, следует выделить несколько спорных или дискуссионных моментов, на которые важно обращать внимание учителям и преподавателям при разработке авторских методик обучения учащихся и студентов иноязычной речевой деятельности посредством диктоглосса.

Во-первых, представляется целесообразным составить один более универсальный шаблон разработки диктоглосса, при реализации которого относительно равное внимание уделялось бы развитию видов речевой деятельности и аспектов ИЯ и развитию умений взаимодействия и медиации.

Во-вторых, многие авторы в научных трудах акцентируют внимание на том, что во время первого прослушивания текста обучающиеся не должны делать записи и фиксировать какую-либо информацию. Фиксация материала начинается лишь после второго прослушивания. Далее после работы по реконструкции обучающимся прочитывают оригинальный текст третий раз. Такая модель обучения аудированию текста представляется нам не достаточно эффективной. Мы считаем, что после первого прослушивания обучающиеся могут выполнить небольшие по объему задания на общее понимание текста. После второго прослушивания целесообразно дать серию упражнений или заданий на понимание деталей или полное понимание смысла текста.

В-третьих, не все алгоритмы обучения включают в первый начальный этап работу по обучению студентов лексике или грамматике, а также погружению в предметно-тематическое содержание текста. Нам же представляется такое содержание начального подготовительного этапа целесообразным и необходимым.

В-четвертых, никто из авторов не рассматривал возможности реализации методики обучения на основе диктоглосса в смешанном формате. Все ученые предлагали и описывали исключительно аудиторную форму обучения. В современных условиях информатизации образования и сокращения аудиторной нагрузки использование смешанной формы

обучения создаст дополнительные условия для иноязычной практики обучающихся.

В-пятых, никто из авторов не поднимал вопрос о критериях разделения обучающихся на малые группы. Как показывает исследование Н.И. Хмаренко (2023), обучение в сотрудничестве может происходить только при особенном распределении обучающихся по малым группам, наличии у них желания работать вместе и навыках участвовать в коллективном обучении.

В-шестых, традиционно обучение посредством диктоглосса завершается представлением реконструкции оригинального текста и оценкой работы студентов или их рефлексией. Вместе с тем, считаем, что предметно-тематическое содержание каждого диктанта может быть темой для последующего развития продуктивных видов иноязычной речевой деятельности в виде творческого письма или говорения. При этом обучающиеся будут использовать и продолжать закреплять изученную активную лексику или новый грамматический материал.

В-седьмых, не все авторы детально описывали роль и функции преподавателя на всех стадиях реализации методики с применением диктоглосса, особенно этапы, связанные с работой обучающихся в малых группах. Вместе с тем, для молодых и начинающих преподавателей и учителей такая информация и методические рекомендации облегчили бы работу и способствовали достижению более продуктивных результатов.

В-восьмых, никто из авторов не поднял вопрос использования обучающимися иностранного языка в процессе межличностного взаимодействия в малых группах. Этот вопрос также представляется чрезвычайно важным ввиду того, что в российской действительности учебные группы включают учащихся или студентов, владеющих общим родным языком. Этот фактор нельзя игнорировать и пренебрегать его важностью.

С учетом приведенных дискуссионных моментов, а также отталкиваясь от положительного опыта разработки диктоглоссов, описанного зарубежными коллегами, представляем авторские этапы методической технологии диктоглосс. Технология включает **шестнадцать этапов**.

Первый этап предлагаемой технологии – **целеполагание**. Его функция заключается в том, чтобы объяснить студентам цель и лингводидактическое значение и потенциал диктоглосса, обозначить иноязычные речевые умения, языковые навыки, умения взаимодействия и медиации, на развитие которых направлена методика обучения. Данный этап будет коротким по продолжительности. Он может продолжаться до одной минуты. Вместе с тем, его значение будет достаточно важным для осознанного овладения обучающимися необходимыми умениями/навыками и рефлексии.

Второй этап – технологический. Ввиду того, что на современном этапе диктоглосс может реализовываться в смешанном формате, в том числе на базе платформ сети Интернет, на втором этапе методики преподаватель объясняет студентам алгоритм работы, а также правила регистрации и участия в онлайн-взаимодействии на основе конкретной интернет-платформы.

Во многом методика проведения диктоглосса будет совпадать с методикой обучения аудированию. В этой связи представляется целесообразным адаптировать и применить трехфазовую модель обучения аудированию, представленную в работах многих отечественных исследователей (до, во время и после аудирования) (Соловова Е.Н., 2002; Сысоев П.В., 2007, 2008), в нашем исследовании.

На третьем этапе будет проходить **подготовка студентов к восприятию текста на слух** и выполнение последующих заданий, а также погружение обучающихся в проблематику и тематику предстоящего диктанта. Подготовка будет осуществляться по различным аспектам. Во-первых, в соответствии с принципом новизны, предлагаемый для диктанта текст должен содержать новую активную лексику по теме, а также

определенные грамматические конструкции или времена. На подготовительном этапе преподаватель вводит новую лексику и закрепляет ее в упражнениях и заданиях. Примерами таких упражнений или заданий могут служить следующие: соедините новое слово с его значением, переведите слова с ИЯ на РЯ, прочитайте предложения и вставьте слова из перечня новых слов в пропуски, иноязычная речевая зарядка, включающая вопросы преподавателя и ответы студентов с использованием новой лексики во фронтальном режиме и т.п. Также при необходимости преподаватель может повторить со студентами грамматическое время или грамматические формы/конструкции, которые могут вызвать сложности у обучающихся и мешать восприятию и пониманию смысла текста диктанта.

Во-вторых, немаловажной составляющей подготовительного этапа является погружение обучающихся в тематику и проблематику диктанта. С использованием новой активной лексики преподаватель может организовать вопрос-ответную сессию и короткое обсуждение разных специальных вопросов по теме. Это задание позволит преподавателю понять, разбираются ли студенты в проблематике предстоящего диктанта, что они уже знают, чего еще не знают, а также выяснить необходимость предварительного объяснения некоторых культурных или фактических сведений.

На четвертом этапе преподаватель читает текст первый раз. Альтернативной презентацией текста диктанта может быть аудио- или видеозапись. В зависимости от длительности текста, его рекомендуется разбить на 3-4 тематических фрагмента. В процессе восприятия на слух текста в первый раз студенты должны выполнить одно или два задания на общее понимание смысла текста. Им может быть предложено закончить предложения общей направленности, ответить на несколько общих вопросов (Yes/No questions), отметить выражения True/False. Преподавателю рекомендуется останавливаться (или останавливать запись) после каждой смысловой части текста.

На пятом этапе студенты слушают текст (запись) во второй раз, выполняя комплекс заданий на выборочное понимание смысла текста (понимание деталей). Преподавателю также рекомендуется делать паузы после прочтения каждой смысловой части. Студенты должны будут выполнить упражнения на более детальное понимание содержания текста. Примерами таких упражнений могут быть: «закончите предложения», отметьте те предложения, которые содержат правдивые/ложные сведения и т.п. Также непосредственно во время прослушивания студенты могут конспектировать текст диктанта. При этом важно, чтобы они старались научиться не записывать каждое слово, что будет сложно или даже невозможно, а фиксировать ключевые слова, которые в дальнейшем послужат опорой для реконструкции текста.

На шестом этапе студенты индивидуально восстанавливают текст диктанта максимально приближенно к тексту оригинала. Основой для реконструкции текста могут служить упражнения, выполненные на четвертом и пятом этапах. Особое внимание преподаватель может обратить на использование активной новой лексики и/или грамматического материала. Такое использование языковых средств в коммуникативном контексте будет способствовать лучшему закреплению лексико-грамматического материала и его отработке. Во время индивидуальной работы преподаватель продолжает следить за студентами и контролировать их учебную деятельность. Для того, чтобы студенты не забыли материал (текст оригинала), шестой этап рекомендуется проводить в аудитории.

Седьмой этап проводится внеаудиторно, дистанционно в онлайн-формате. Студенты разбиваются на малые группы. На платформе PbWiki/PbWorks **студенты рецензируют и комментируют варианты реконструкции** текстов одногруппников, внося свои коррективы и исправления. Большое значение отводится взаимодействию студентов между собой с целью решения учебных задач. При этом преподаватель должен осознавать, что результативность и эффективность межличностного

взаимодействия студентов будет также определяться тем, по какому принципу они будут разделяться на малые группы (по желанию, по уровню владения языком и т.п.). Большое значение будет иметь существующий в группе микроклимат и качество взаимодействия студентов между собой.

Восьмой этап также проходит дистанционно. Получив комментарии и рекомендации одногруппников, ***каждый студент вносит дополнительные изменения в тексты реконструкций***. При этом каждый решает, какие замечания принять и какие исправления внести в текст, а какие нет. При необходимости каждый студент может обратиться за дополнительными разъяснениями или комментариями к одногруппникам.

На девятом этапе преподаватель предлагает студентам оригинальную текстовую версию диктанта. Студенты сравнивают ее со своими вариантами реконструкции, внося изменения и дополнения другим цветом. Данный этап проводится дистанционно в одном из текстовых редакторов. Преподаватель может выборочно посмотреть и проверить работы студентов.

На десятом этапе студенты готовятся и осуществляют продуктивную деятельность на иностранном языке. В зависимости от уровня владения языком и интеллектуальных способностей обучающихся, студентам можно предложить выполнить разные виды заданий на развитие продуктивных видов иноязычной речевой деятельности: пересказ текста (дословный или близкий к оригиналу), разыгрывание диалога/дискуссии по ролям, составление творческого диалога обмена мнениями, написание краткого содержания текста диктанта, написание различных видов эссе по теме и т.п. При выполнении устных или письменных творческих работ материал диктанта должен служить исключительно отправной точкой для дальнейшей творческой работы. Важное значение на этапе продуцирования отводится использованию уже закрепленного и хорошо отработанного в ходе выполнения заданий других этапов обучения лексико-грамматического материала. Для стимулирования студентов использовать именно активный

языковой материал преподаватель может предложить дополнительные баллы.

На одиннадцатом этапе студенты работают индивидуально или в малых группах, прослушивая устные монологические/диалогические высказывания или читая письменные работы друг друга. Прослушивание осуществляется очно в малых группах. Чтение и изучение письменных работ осуществляется дистанционно на интернет-платформе. Студенты осуществляют комментирование устной или письменной речи одноклассников, делают рекомендации и дают оценку результатам их иноязычной речевой деятельности.

На двенадцатом этапе, получив рекомендации одноклассников, ***студенты дорабатывают устные высказывания или письменные работы.*** Данный этап проводится во внеаудиторное время.

На тринадцатом этапе студенты представляют свои работы. Устные монологические или диалогические высказывания представляются индивидуально или в парах / малых группах перед всей группой студентов. Письменные работы сдаются на проверку преподавателю. Преподаватель может выборочно попросить кого-нибудь из студентов зачитать текст своей письменной работы.

На четырнадцатом этапе преподаватель осуществляет оценку устных и письменных работ студентов по заранее обозначенным критериям. В зависимости от вида речевой деятельности этот этап может занять от одной до нескольких минут.

На пятнадцатом этапе студенты, работающие в малых группах, ***оценивают свое личное участие и участие одноклассников в проектной работе*** на основе технологии диктоглосс. Для проведения оценки им предлагается оценочная анкета.

На шестнадцатом этапе студенты осуществляют рефлексию своей учебно-познавательной работы в рамках проектной деятельности на основе методической технологии диктоглосс. Студенты выделяют те

аспекты, которые нуждаются в дополнительной доработке, а также те аспекты, в которых они оказались более успешными. На этом же этапе преподаватель также может осуществлять рефлексию на предмет эффективности предлагаемой методики и оценки ее составляющих с целью дальнейшей доработки и совершенствования.

Схематично выделенные шестнадцать этапов реализации методики обучения ИЯ студентов посредством методического приема диктоглосс могут быть систематизированы в виде таблицы 3.

Таблица 3

Этапы обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса

Этап №	Содержание этапа	Формы работы	Развиваемые виды иноязычной коммуникативной деятельности
1	Объяснение студентам цели проекта по использованию методического приема диктоглосс	Фронтальная аудиторная работа	- восприятие; - взаимодействие
2	Объяснение студентам интернет-платформы реализации обучения	Фронтальная аудиторная работа	- восприятие; - взаимодействие
3	Подготовка студентов к прочтению текста диктанта (погружение в проблематику текста, введение новой лексики, повторение грамматического материала)	Фронтальная аудиторная работа	- восприятие; - продукция; - взаимодействие
4	Первичное прочтение текста преподавателем	Фронтальная аудиторная работа	- восприятие; - продукция
5	Вторичное прочтение текста	Фронтальная	- восприятие;

	преподавателем	аудиторная работа	- продукция
6	Первая реконструкция текста студентами	Индивидуально	- продукция
7	Взаимное обсуждение студентами первых версий реконструкций текстов	Малые группы, онлайн-взаимодействие	- восприятие; - продукция; - взаимодействие; - медиация
8	Вторая реконструкция текста с учетом обратной связи от одногруппников	Индивидуально, онлайн-взаимодействие	- восприятие; - продукция
9	Студенты сравнивают оригинальную версию с их вариантом реконструкции текста	Индивидуально	- восприятие; - продукция
10	Выполнение слушателями заданий на продукцию (составление диалога, подготовка монолога и т.п.) на основе материалов диктанта	Индивидуально или в малых группах, внеаудиторно (онлайн-взаимодействие)	- восприятие; - продукция; - взаимодействие; - медиация
11	Взаимная оценка устных ответов и письменных высказываний студентов	Индивидуально или в малых группах, аудиторно	- восприятие; - продукция; - взаимодействие; - медиация
12	Доработка студентами устных выступлений и/или письменных высказываний	Индивидуально	- восприятие; - продукция
13	Презентация студентами устных или письменных	Аудиторно (устные презентации),	- восприятие; - продукция;

	работ	внеаудиторно (при подготовке письменных работ)	- взаимодействие; - медиация
14	Оценка преподавателем ответов студентов	Аудиторно (при устных ответах), внеаудиторно (при оценке письменных работ)	- восприятие
15	Самооценка студентами своего участия в работе	Аудиторно или внеаудиторно	- продукция
16	Рефлексия студентов	Аудиторно или внеаудиторно	- продукция

2.2. Методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса

Современное общество поликультурно, развивается стремительно и разнонаправленно. В соответствии с этим многими исследователями отмечается актуальность социализации личности обучающегося в условиях современного интернационального общества, в котором стерты границы между странами и языками (Banks J., 1993; Bennett C., 1990; Гукаленко О.В., 2005; Сафонова В.В., 2001; Сысоев П.В., 2004, 2008; Тер-Минасова С.Г., 2000). Реализация концепции языкового поликультурного образования предполагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции и моделирование процесса обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

Построение методической модели в педагогике является важной задачей для педагога при планировании, управлении и контроле за процессом обучения и воспитания. Под *методической моделью* предлагается понимать такую *«систему организации учебного процесса, при которой прослеживается четкая последовательность учебных действий, а совокупность ее компонентов (методов, средств, приемов обучения и т.д.) направлена на достижение поставленных учебных целей»* (Щукин А.Н., 2012, с. 70).

Метод моделирования в педагогике, в частности в методике обучения иностранному языку, является интегративным. Методические модели разрабатываются на основе теоретических и эмпирических исследований. Как правило, педагог-методист выстраивает логические конструкции с учетом научных абстракций с целью проверки предлагаемой методики в рамках экспериментального обучения. Методическое моделирование представляет собой процесс построения и реализации моделей в образовательной практике с целью прогнозирования результатов и улучшения педагогических процессов. Моделирование в педагогике

помогает преподавателям интенсифицировать процесс планирования, организации и проведения учебных занятий, а также способствует адаптации учебных программ и методик обучения (Абрамова М.А., 2017; Дахин А.Н., 2005; Кузьмина Н.В., 2002; Лодатко Е.А., 2010).

Методическое моделирование применяется в различных образовательных контекстах, способствует реализации осознанного и научно обоснованного подхода к проектированию и проведению образовательных процессов. Проектирование методической модели предполагает выполнение последовательных взаимосвязанных шагов:

1. Анализ учебной программы. Преподаватель знакомится с учебной программой или учебным планом, определяет основные цели и задачи, содержание и ожидаемые результаты обучения. На данном этапе происходит определение, какие компетенции будут развиты у студентов.

2. Определение учебных целей. На основе анализа учебной программы преподаватель определяет учебные цели, которые должны быть достигнуты в процессе обучения. Учебные цели должны быть четкими и понятными для студентов, измеримыми и соответствовать основным требованиям учебной программы.

3. Выбор методов и инструментария обучения. Преподаватель проводит отбор методов и средств обучения, которые, по его мнению, наиболее эффективны в рамках предлагаемой методики обучения. Одновременно возможно сочетание как традиционных методов обучения, таких как объяснение, демонстрация и практика, так и инновационных методов, таких как групповая работа, проектное обучение или использование информационно-коммуникационных технологий.

4. Разработка содержания обучения и типов учебных заданий. Преподаватель проводит отбор тематического содержания обучения, разрабатывает или адаптирует уже существующие учебные материалы под цели и задачи обучения, добавляет иллюстрации и дополнительные инструкции. На этом этапе преподаватель может написать учебное пособие

для студентов, создать презентацию, разработать задания и тесты для проверки знаний. Учебные материалы должны быть структурированными, доступными и соответствовать целям обучения.

5. *Организация учебного процесса.* Опираясь на выбранные методы и средства обучения, преподаватель разрабатывает алгоритм обучения и определяет последовательность выполнения учебных действий. Также преподаватель осуществляет планирование учебного времени (аудиторного и внеаудиторного), определяет организацию форм индивидуальной и групповой работы студентов, выявляет наиболее эффективные типы заданий для определенной учебной группы.

6. *Рефлексия.* Преподаватель проводит оценку учебных результатов, определяет достижение поставленных учебных целей. В случае необходимости преподаватель вносит корректировки в методическую модель, предлагая дополнительные материалы, изменяя методы обучения или адаптируя учебные задания. В сущности, методическое моделирование позволяет преподавателю систематизировать и оценить свою работу, выявить сильные и слабые стороны, проанализировать возможности улучшения своего педагогического мастерства.

Модель должна быть гибкой и адаптивной: подстраиваться под индивидуальные особенности и потребности студентов, видоизменяться в зависимости от возраста обучающихся, области знаний и образовательной среды.

Методическая модель обучения представляет собой сложный многогранный объект, имеющий следующие дифференцирующие свойства: системность, иерархичность, целостность, множественность, структуризацию. Системность предполагает, что каждый компонент может быть рассмотрен как часть определенной системы. Целостность подразумевает, что и отдельный компонент, и вся система в целом могут быть рассмотрены с определенной точки зрения. То есть данный объект является многогранной системой, которая имеет свои подсистемы и более

сложные уровни. Иерархичность определяет особенности взаимодействия между различными уровнями и компонентами системы. Структуризация позволяет эффективно функционировать системе путем подчинения одной подсистемы другой. Множественность как свойство методической модели предполагает наличие разнообразных приемов и методов для описания функциональной работы системы и ее компонентов (Воскобойников А.Э., 2013).

Для обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности используются различные инструменты, одним из которых выступает диктогloss. Поскольку данное средство обучения широко используется в странах США и Европы в рамках обучения иностранному языку студентов и школьников и результаты не вызывают сомнений, нам представляется актуальным рассматривать дидактический потенциал данного средства в отечественной системе образования. Следует отметить, что система отечественного образования демонстрирует некие пробелы в области использования диктогlossа как средства обучения иностранному языку.

В нашей работе, опираясь на труды по методике преподавания ИЯ, педагогики и психологии, предлагаем авторскую методическую модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктогlossа (рис. 4).

В качестве *предпосылок* к проектированию методической модели обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктогlossа выступают:

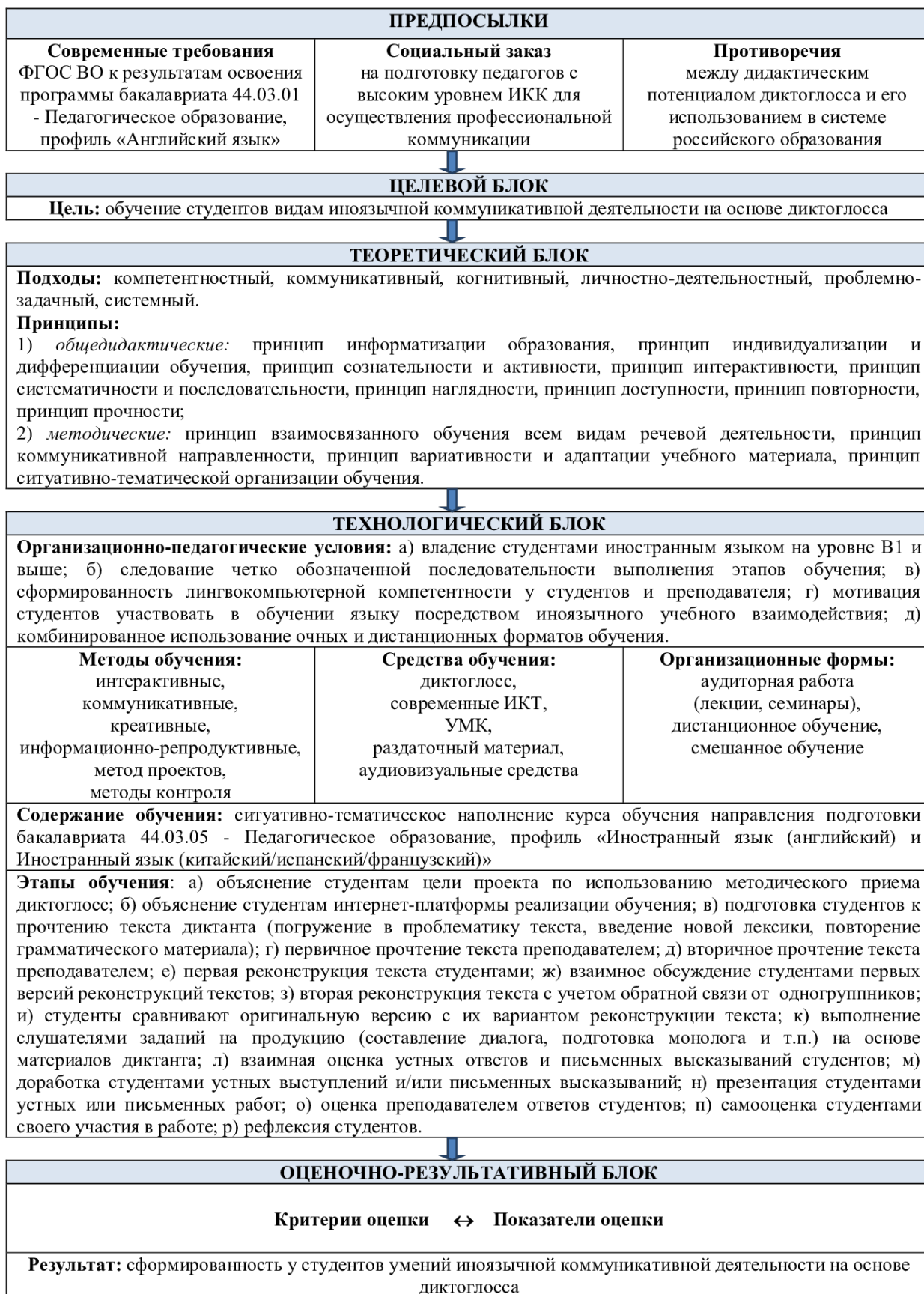


Рис. 4. Методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса

1) требования нормативных образовательных документов, регламентирующих результаты освоения программы бакалавриата 44.03.01 – «Педагогическое образование» (ФГОС ВО, 2021);

2) социальный заказ на педагогов с сформированным уровнем ИКК, достаточным для осуществления профессиональной коммуникации;

3) противоречия между дидактическим потенциалом диктоглосса как средства обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности и его использованием в системе Российского образования.

Целью предлагаемой методической модели является обучение студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

Теоретический блок методической модели включает подходы и принципы преподавания. Каждый подход базируется на конкретной теории, педагогической концепции или философской идее. Впоследствии на основе подходов формируются принципы и методы обучения. Подходы к обучению не являются статичным явлением, они развиваются и видоизменяются с течением времени в соответствии с новыми требованиями и научными исследованиями в области образования.

В современной научной литературе выделяют несколько классификаций подходов к обучению: традиционные, конструктивистские, контекстуализированные, инновационные, игровые и т.д. Классификация подходов к обучению не является жесткой и подразумевает взаимодействие между ними. Многие современные образовательные подходы интегрируют элементы других подходов для достижения наилучших результатов обучения.

Обозначим подходы, применимые в рамках методики обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса: компетентностный, проблемно-задачный, системный, коммуникативный, когнитивный и личностно-деятельностный.

Компетентностный подход - один из современных отечественных подходов, определяющих методологию образования. Его основная идея заключается в формировании ряда компетенций, позволяющих человеку осуществлять профессиональную деятельность на довольно высоком уровне (Алмазова Н.И., 2003; Вербицкий А.А., 2004; Зимняя И.А., 2004; Троянская С.Л., 2016; Хомский Н., 1965; Хуторской А.В., 2003).

Положения данного подхода акцентируют развитие знаний, умений и навыков студентов, необходимых для успешной реализации личности в различных сферах жизни. Благодаря этому у студента формируются базовые компетенции, которые помогают ему быстро и качественно работать с информацией, анализировать ее и решать проблемы, развивать навыки критического мышления и коммуникации, работать в группе, быть креативными и принимать взвешенные решения. Сформированные компетенции активно применяются в реальной жизни и профессиональной деятельности.

Согласно А.В. Хуторскому (2003) все образовательные компетенции делятся на следующие группы:

1. Ценностно-смысловые компетенции определяют ориентацию в общечеловеческих ценностях и их значимость, осознание предназначения и способности делать правильный выбор. Данный вид компетенций влияет на индивидуальный образовательный путь и карьеру студента.

2. Общекультурные компетенции направлены на овладение научным представлением о мире: изучение национальной и всеобщей культуры, основ культурологии в социальных и общественных явлениях.

3. Учебно-познавательные компетенции предполагают наличие способностей в области познавательной деятельности, включая общее учебное, методологическое и логическое мышление. Данный вид компетенций включает постановку целей, планирование, анализ, рефлекссию, самооценку результатов познания.

4. Информационные компетенции являются основными в подготовке компетентного специалиста, поскольку отражают уровень его владения навыками работы с информацией и современными информационно-коммуникационными технологиями.

5. Коммуникативные компетенции определяют способности взаимодействия с другими людьми, описания фактов и явлений, определяют навыки коллективной работы, владение различными социальными ролями, включая телекоммуникационное общение и владение иностранными языками.

6. Социально-трудовые компетенции направлены на осуществление различных социальных ролей, умение взаимодействовать в сферах экономики, права и социального взаимодействия. Данный вид компетенций подразумевает владение этикой трудовых отношений и умением профессионально ориентироваться на рынке труда.

7. Компетенции личностного самосовершенствования включают владение методами физического, интеллектуального и духовного саморазвития, а также эмоциональной саморегуляции, предполагают непрерывное самопознание и самообразование.

Для преподавания ИЯ компетентностный подход подразумевает сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей студентам эффективно использовать иностранный язык в ситуациях реального общения (Savignon S.J., 1997; Бим И.Л., 2007; Соловова Е.Н., 2002; Сафонова В.В., 2004; Щукин А.Н., 2007). Иноязычная коммуникативная компетенция включает следующие взаимосвязанные компоненты:

1) грамматическая компетенция: владение грамматическими правилами и языковыми конструкциями;

2) лексическая компетенция: знание слов и выражений языка, понимание их значения и использование в соответствии с контекстом. Важным аспектом лексической компетенции является разнообразие

словарного запаса и умение выбирать подходящие для коммуникативной ситуации выражения;

3) фонетическая компетенция: способность правильно произносить звуки, соблюдать интонацию и ритм языка. Фонетическая компетенция помогает говорить четко и понятно, что важно для эффективности общения;

4) орфографическая компетенция: знание правил написания слов и правописания в языке. Правильная орфография помогает излагать мысли письменно и читать тексты на иностранном языке;

5) синтаксическая компетенция: умение строить предложения и связывать их в логическую последовательность, подразумевает осознание и использование грамматических структур, соблюдение порядка слов и связей между предложениями;

6). речевая компетенция: способность воспринимать и выражать информацию на изучаемом языке;

7) стратегическая компетенция: способность применять различные стратегии для понимания иностранного языка и решения коммуникативных задач. Данная компетенция включает умения использовать контекст, перепроверять имеющиеся знания, использовать жесты и другие способы общения при необходимости;

8) социокультурная компетенция: понимание и уважение культурных особенностей и норм, связанных с языком. Студенты, помимо знаний о структуре языка, его функциях и свойствах, получают знания об обычаях, табу и особенностях построения коммуникативного акта общения на иностранном языке в условиях другой культуры.

Роль преподавателя при компетентностном подходе значительно изменяется по сравнению с традиционными подходами к обучению. Преподаватель становится наставником и помощником, который поддерживает и стимулирует активное участие студентов в образовательном процессе. Студенты же формируют компетенции через различные формы

работы, такие как проекты, исследования, ролевые игры и практические задачи.

Коммуникативный подход является одним из ведущих в методике обучения ИЯ. Главной целью этого подхода является применение иностранного языка в качестве средства общения для взаимодействия с другими людьми (Swain M., Canale M., 1982; Pica T.P., 1988; Бабушкин А.П., 1996; Баграмова Н.В., 1993; Григоренко С.Е., Сагалаева И.В., 2014; Елизарова Г.В., 2001; Зимняя И.А., 1985; Мильруд Р.П., Максимова И.Р., 2000; Пассов Е.И., 1989, 1991; Щепилова А.В., 2003). Среди других подходов коммуникативный подход отличает ряд присущих ему признаков:

1. *Коммуникативная направленность.* Основной целью обучения служит развитие иноязычных коммуникативных способностей у студентов. В процессе обучения задействованы все виды речевой деятельности: письмо, чтение, говорение и аудирование.

2. *Формирование компонентов ИКК.* Студенты изучают не только грамматику и лексику, но и приобретают знания о структуре языка, его функциях и свойствах, культуре страны изучаемого языка и т.д.

3. *Контекстуализация.* Обучение выстраивается на реальных ситуациях общения, что, в свою очередь, позволяет увидеть использование языковых навыков в конкретном контексте. Правильно подобранные задания, игры и ролевые ситуации укрепляют практические языковые навыки.

4. *Индивидуализация и дифференциация обучения.* Учитывая разнообразие контингента обучающихся и их индивидуальные особенности и потребности, коммуникативный подход направлен на индивидуализацию и дифференциацию обучения. Преподавателю следует адаптировать учебные материалы и методы обучения в соответствии с потребностями и способностями каждого студента.

5. *Функциональность содержания обучения.* Студенты знакомятся с аутентичными текстами и материалами (статьями, видеороликами,

аудиозаписями и т.д.), которые являются примерами реальных ситуаций коммуникации.

б. Повышение уровня мотивации. Студенты получают поощрения за активное участие на занятиях во время обучения, наблюдают свой личный прогресс и пытаются самостоятельно использовать иностранный язык вне учебной аудитории. При таком подходе студенты принимают активное участие в различных коммуникативных активностях, диалогах, дискуссиях, что также способствует формированию их языковых навыков.

Говоря о сущности коммуникативного подхода, следует отметить, что его реализация помогает студентам развиваться в речевой деятельности и совершенствоваться в аспектах языка, применять полученные знания на практике.

Когнитивный подход в преподавании ИЯ реализуется за счет интерпретации когнитивных процессов, лежащих в основе языкового образования. Данный подход акцентирует внимание на мышлении, сознании и значениях процесса изучения иностранного языка (Carroll J.B., 1987; Аракин В.Д., 1989; Барышников Н.В., 2003; Карпова И.В., 2005; Ситнов Ю.А., 2005; Шапов А.Н., 2005, 2008).

В рамках реализации данного подхода происходит активное использование интеллектуальных способностей студентов в процессе изучения языка. Сущность подхода заключается в формировании сознательного отношения студентов к процессу обучения, в частности к изучению грамматических правил, лексики и функциональных аспектов языка. Когнитивный подход ставит основной целью развитие понимания и осмысления языка, а не механическое запоминание правил и лексических конструкций. Студентам предлагается активное использование языковых навыков для решения коммуникативных задач, анализа текстов, обсуждения и т.д. Учебный процесс подразделяется на конкретные шаги или этапы. Например, студенты могут сначала ознакомиться с новым лексическим материалом, затем изучить грамматику, применить полученные знания в

практических упражнениях и, наконец, использовать язык в коммуникативных ситуациях.

Наглядность в когнитивном подходе играет большую роль. В преподавании ИЯ используются различные визуальные, аудиовизуальные и мультимедийные материалы для облегчения понимания и запоминания языка. Как правило, преподаватель использует иллюстрации, анимации, видеоролики и другие средства визуализации учебного материала. Помимо прочего когнитивный подход направлен на формирование метакогнитивных навыков у студентов, таких как самооценка, самостоятельный мониторинг и контроль процесса изучения языка. При таком подходе студенты более осознанно и ответственно следят за собственным обучением.

Личностно-деятельностный подход представляет собой методологию, основанную на развитии личностных и коммуникативных способностей студентов через участие в различных активностях на иностранном языке (Ананьев Б.Г., 2001; Всеволодова А.Х., 2019; Выготский Л.С., 1996; Зимняя И.А., 2001; Леонтьев А.Н., 1983; Рубинштейн С.Л., 1946; Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., 1962).

При личностно-деятельностном подходе, прежде всего, происходит процесс централизации личности студента и ее взаимодействия с окружающей средой. Студент – это активный участник учебного процесса, имеющий свои индивидуальные особенности, интересы, амбиции, мотивации, которые оказывают влияние на процесс изучения иностранного языка. Говоря об индивидуализации обучения, данный подход предполагает учет индивидуальных особенностей студента и его разнообразные потребности. Преподаватель стимулирует познавательную деятельность студента путем использования различных типов заданий, предлагая ему подобрать максимально удобный стиль и темп обучения, а также развивать свои иноязычные коммуникативные способности в соответствии с собственными интересами и целями. Деятельностный компонент подхода предполагает овладение ИЯ посредством коммуникативной активности:

дискуссии, ролевых игр, диалогов и т.п. По результату обучения студент становится самостоятельным, гибким и рефлексивным коммуникатором, способным трансформировать свои знания в практическое использование. Благодаря личностно-деятельностному подходу студент также формирует навыки метапознания – способности регулировать свои мыслительные процессы, стратегии обучения и понимание собственных способностей и навыков в процессе учебной или познавательной деятельности.

Проблемно-задачный подход, также известный как проблемно ориентированное обучение, в контексте обучения иностранным языкам представляет собой возможность обучения на основе решения реальных проблем и задач, требующих применения иноязычных коммуникативных навыков для их решения (Prabhu N.S., 1987; Van den Branden K., 2016; Willis D., Willis J., 2007; Бабанский Ю.К., 2010; Ковалевская Е.В., 1999, 2010; Лернер И.Я., 1974; Матюшкин А.М., 1982, 2008; Махмутов М.И., 1975; Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л., Барышникова Ю.В., 2018).

Основной акцент ставится на формировании у студентов навыков критического мышления и самостоятельности при принятии решений. При решении коммуникативных задач студенты пытаются найти наиболее оптимальное решение проблемы, рассматривая многочисленные варианты с точки зрения их практического применения. Участники учебного процесса активно включены в процесс поиска решений: участвуют в дискуссиях, задают вопросы, аргументируют свою точку зрения, приводят умозаключения, анализируя разноплановую информацию. В проблемном обучении используются аутентичные задачи и материалы, которые отражают реальные ситуации использования языка: анализ текстов, обсуждение контекстуальных задач, создание проектов и т.д. Проблемное обучение предполагает организацию групповой работы студентов для решения совместных задач. Считается, что при таком подходе студенты, обмениваясь информацией и обсуждая ее, одновременно формируют навыки коммуникации и сотрудничества.

Системный подход основан на представлении об изучаемом объекте как о системе, состоящей из взаимосвязанных компонентов (Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г., 1978; Садовский В.Н., 1974, 1980; Сластенин В.А., 2002; Щедровицкий Г.П., 1981).

Среди основных характеристик системного подхода следует выделить следующие:

1. *Взаимосвязь.* Системный подход уделяет особое внимание взаимосвязям и взаимодействию компонентов внутри системы. Благодаря этому становится возможным рассматривать объект исследования в его целостности, учитывая взаимодействие и влияние компонентов друг на друга.

2. *Иерархия.* Все системы имеют иерархическую структуру, при которой каждый компонент является частью более крупной системы. С этой позиции системный подход позволяет анализировать как отдельные компоненты, так и их взаимодействие на разных уровнях иерархии.

3. *Взаимодействие и обратная связь.* В существующих системах имеются обратные связи, предполагающие, что изменение одного компонента может повлиять на другие компоненты, поведение системы в целом и конечный результат.

4. *Эмерджентность.* Свойства системы возникают в результате взаимодействия компонентов и не могут быть объяснены или предсказаны только свойствами отдельных элементов. Взаимодействие между компонентами приводит к появлению новых свойств и эффектов, наблюдаемых на уровне системы.

5. *Мультидисциплинарность.* На основе системного подхода объединяются знания и методы исследования из различных научных дисциплин для изучения сложных феноменов. Взгляд на объект исследования как на систему позволяет объединить разные области знаний для обеспечения более глубокого и объективного анализа.

Системный подход в преподавании ИЯ основан на идее о том, что изучение языка должно быть организовано и структурировано как система, в которой различные элементы взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. Данный подход распознает язык как сложную систему, состоящую из таких уровней, как грамматика, лексика, фонетика и прагматика. Студенты изучают язык в контексте, учитывая взаимосвязь грамматических структур, лексики, фонетики и использования языка в тех или иных коммуникативных ситуациях. Реализация системного подхода направлена на активное использование языка студентами. Подход предполагает последовательность и систематичность в организации учебного материала и учебного процесса в целом. Учебный материал отбирается таким образом, чтобы предоставить языковые структуры и конструкции в логической и последовательной форме.

Подходы к обучению определяют следующий компонент методической модели – *систему принципов*, представляющих собой *векторы развития современных научных тенденций, целей и стратегий в обучении*. Система принципов – это динамическая категория, в составе которой одни принципы могут исчезать по причине их не востребоваемости, другие – появляться либо видоизменяться в зависимости от развития современной науки (Краевский В.В., Хуторской А.В., 2007; Скалкин В.Л., 1989; Шатилов С.Ф., 1986).

В методике обучения ИЯ выделяют две основные классификации принципов обучения. Наиболее распространенным является разделение принципов на общедидактические и методические (Palmer Н.Е., 1921; Гурвич П.Б., 2003; Скалкин В.Л., 1967; Соловова Е.Н., 2002). Причем последние имеют разделение на общеметодические и частнометодические.

Для достижения поставленной цели исследования, а именно обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса, необходимо определить совокупность принципов, удовлетворяющих требованиям основной цели исследования. Таким образом,

в рамках настоящего диссертационного исследования предлагается использовать следующую систему принципов.

Принцип информатизации образования основывается на интеграции ИКТ в образовательный процесс. Данный принцип предполагает использование современных технологий и программного обеспечения для улучшения доступа к образованию, расширения обучающих ресурсов и повышения эффективности учебного процесса в целом (Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., 2005; Лапчик М.П., 2007; Роберт И.В., Поляков В.А., 2004; Роберт И.В., 2014).

Информатизация образования способствовала повсеместной компьютеризации учебных учреждений и расширению доступа к сети Интернет. В настоящее время активно используются электронные учебники, онлайн-курсы, веб-ресурсы и другие цифровые материалы для обучения и самообразования. Образовательный процесс стал более интерактивным за счет привлечения новых форматов, например: мультимедийных презентаций, видеоуроков, ИКТ, технологий Веб 2.0 и др.

Одним из существенных результатов информатизации образования стал пересмотр функциональности онлайн-обучения и дистанционного образования. Студенты смогли получать доступ к образованию в любом месте и в любое удобное для них время, что особенно актуально в условиях удаленного обучения и гибкого графика занятий. Современные ИКТ обеспечивают возможность быстрой оценки выполняемой работы, а также регулярной обратной связи от преподавателя или автоматизированных систем. Так студенты могут сразу узнавать о своих достижениях и допущенных ошибках.

За последние годы наблюдается значительный рост информационной грамотности как у преподавателей, так и у студентов. В частности, учеными разработаны авторские концепции по развитию компетентности учителей ИЯ в сфере современных ИКТ, подготовлены и проведены курсы повышения

квалификации и переквалификации педагогических кадров (Евстигнеев М.Н., 2011, 2020; Титова С.В., 2011; Титова С.В., Самойленко О.Ю., 2017).

Реализация принципа информатизации образования на практике создает современную технологически продвинутую образовательную среду, способствующую активному вовлечению студентов в учебный процесс, формированию ИКТ-компетентности и подготовке к взаимодействию с цифровым обществом.

Принцип индивидуализации и дифференциации обучения является одним из фундаментальных принципов в системе образования. Суть принципа заключается в том, что каждый отдельный студент является уникальной личностью со своими индивидуальными особенностями и потребностями. Поскольку каждый студент должен получать образование в соответствии с его возможностями, то преподавателю необходимо адаптировать учебный материал под его интересы, возможности, потребности и темп обучения (Кагакина Е.А., 2012; Ларин С.Н., Ларина Т.С., 2018).

Индивидуализация обучения предполагает наличие разноуровневых заданий, позволяющих студентам работать в соответствии со своим уровнем сложности. Например, задания могут быть разной сложности и могут быть предложены в разных форматах: выбор правильного ответа, создание проекта, проведение исследования или написание эссе. Преподаватель обязан предоставлять возможности для самостоятельной работы и самооценки, чтобы каждый студент мог формировать навыки и развиваться в соответствии с его поставленными приоритетами.

Дифференциация обучения заключается в адаптации учебного материала и методов обучения для учета различий между студентами. Например, преподаватель может использовать различные методы объяснения материала, разнообразные задания и разные уровни сложности для разных групп студентов. Такой дифференцированный подход позволяет студентам с

различными уровнями подготовки и интеллектуальными способностями эффективно учиться и развиваться.

Интеграция принципа индивидуализации и дифференциации обучения требует от преподавателя знания особенностей каждого студента и сформированных навыков адаптации учебного процесса под определённые условия. В связи с этим преподавателю необходимо постоянно проводить наблюдение за каждым студентом и всей учебной группой, анализировать их успехи и неудачи, прислушиваться к их мнению, организовывать обратную связь.

Принцип сознательности и активности – ведущий общедидактический принцип, составляющий основу современной модели обучения, поскольку образовательный процесс формирует у студентов верное восприятие окружающего мира, а затем становление мировоззрения и убеждений. Данный принцип предполагает такую взаимосвязь между преподавателем и студентами, при которой деятельность всех участников образовательного процесса выступает как сознательная, активная и творческая. Сознательность подразумевает позитивное отношение студентов к предмету изучения, которые путем осмысления получаемых знаний находят области и способы их использования, а также применяют полученные знания для осмысления сущности окружающего мира. Усвоение знаний и осмысление учебных задач осуществляется путем активной познавательной деятельности.

Активность студентов определяется, прежде всего, уровнем их самостоятельности, проявления инициативы в поиске решений поставленных учебных задач. Студенты должны быть активными участниками учебного процесса за счет использования правильно подобранного содержания обучения, методов и средств обучения. Принцип активности и сознательности обучения способствует более глубокому усвоению знаний, формированию навыков самостоятельной деятельности и самоорганизации, а

также созданию условий для сознательного и целенаправленного развития студентов (Ананьев Б.Г., 2001; Леонтьев А.Н., 1983).

Принцип интерактивности в обучении основывается на активном взаимодействии между субъектами образовательного процесса: учебным материалом, студентами и преподавателем (Ноздрякова Е.В., 2016; Прошина А.Н., 2013). Данный принцип подразумевает создание условий, при которых студенты становятся активными участниками обучения, выполняют практические задания, задают вопросы, выражают свои мысли и проводят обсуждения.

Принцип интерактивности в обучении имеет несколько важных аспектов. Во-первых, большое внимание уделяется диалогическому подходу и способам организации взаимодействия. Для этого могут применяться различные формы привлечения внимания и поощрения: аудиторные и онлайн-дискуссии, взаимные вопросы и ответы, ролевые игры, симуляции, групповые проекты и др. Во-вторых, создание групповых заданий и проектов стимулирует взаимодействие и сотрудничество между студентами. Во время выполнения группового проекта студенты объединяют свои усилия, знания и навыки, обсуждают идеи и принимают коллективные решения, что способствует развитию коммуникативных и социальных навыков. В-третьих, современные ИКТ ориентированы на усиление интерактивности как качества образовательного процесса. Например, интерактивные доски, онлайн-платформы обучения и учебное программное обеспечение позволяют студентам взаимодействовать с учебным материалом, решать задачи и получать немедленную обратную связь.

Принцип систематичности и последовательности обеспечивает постепенное и целостное формирование знаний, умений, навыков и компетенций у учащихся, реализуя положения системного подхода. Систематичность означает упорядоченность и структурированность обучения. При использовании этого принципа учебный процесс разбивается на отдельные этапы, а учебный материал – на отдельные темы, которые

последовательно изучаются студентами. При таком подходе студенты изучают новый материал постепенно и упорядоченно, обеспечивая логическую последовательность изучения. Учебный процесс начинается с простых элементов и постепенно переходит к более сложным и абстрактным понятиям. В свою очередь это направлено на освоение базовых знаний и навыков, необходимых для дальнейшего изучения более сложного материала.

На практике принцип систематичности и последовательности обучения имеет ряд преимуществ. Во-первых, данный принцип способствует качественной организации учебного процесса и позволяет преподавателям планировать и контролировать обучение. Во-вторых, данный принцип позволяет студентам постепенно переходить от простых тем к более сложным, устанавливая связи между ними, анализировать и делать выводы. В-третьих, данный принцип способствует развитию учебно-познавательных способностей студентов. Постепенное и последовательное изучение учебного материала развивает логическое мышление, аналитические навыки и умения работать с информацией.

Принцип наглядности предполагает использование таких средств и методов обучения, которые позволяют доступно, ярко и наглядно представить учебный материал. Основная идея принципа наглядности заключается в том, что студент запоминает информацию, если она представлена визуально с использованием различных иллюстраций, схем и диаграмм. Таким образом, принцип наглядности направлен на создание благоприятной обучающей среды, стимулирует активность студентов. Наглядность в обучении может быть достигнута с помощью различных средств, таких как презентации, видеоуроки, иллюстрации, моделирование, демонстрации и др. Все перечисленные средства обучения позволяют продемонстрировать и объяснить сложные понятия в простой и доступной форме, учитывая особенности восприятия и запоминания информации студентами.

Принцип доступности обучения заключается в идее, что каждый студент имеет равные возможности получать качественное образование. Образовательная система должна быть доступна для любого человека, независимо от его физических, когнитивных или социально-экономических особенностей.

Обучение – это непростой и продолжительный процесс, и преподавателю следует организовать его таким образом, чтобы студенты успешно достигали поставленных образовательных целей. При этом большая роль уделяется процессу отбора содержания обучения: реализуется педагогический принцип «от простого к сложному», «от общего к частному», а также создаются «ситуации успеха» для каждого отдельного студента.

Принцип повторности имеет целью довести до автоматизма навыки и умения с помощью системы упражнений. Это не значит, что студентам необходимо повторять одни и те же определенные действия в строго определенной последовательности. Однако повторение учебного материала происходит при совершенствовании его исполнения, увеличении скорости и точности выполнения упражнений, имеющих целью закрепить знание той или иной лексической, синтаксической или грамматической структуры. На практике данный принцип применяется с разной интенсивностью – при обучении письменной речевой деятельности он применяется более активно, так как помогает эффективно изучать речевые конструкции с помощью включения разных видов памяти (в том числе механической).

Принцип прочности предполагает, что знания или навыки, полученные в процессе обучения, должны быть устойчивыми и пригодными для применения в различных ситуациях. Цель принципа прочности заключается в том, чтобы обеспечить долгосрочное сохранение и использование полученных знаний. Очень часто студенты забывают учебный материал, изученный в течение курса, через некоторое время после его окончания. Принцип прочности направлен на то, чтобы сделать обучение более эффективным, предоставляя студентам возможность надолго

запомнить и применять полученные знания в последующем. Для достижения принципа прочности могут быть использованы интерактивные методы обучения, систематическое повторение материала, применение знаний на практике.

Принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности подразумевает комплексное развитие умений чтения, письма, говорения и аудирования. Развитие речевых умений проходит параллельно и интегрировано с целью полного и эффективного усвоения иностранного языка (Короткевич Ж.А., 2002; Мазенцева Е.А., 2015).

Гармоничное развитие коммуникативных навыков обеспечивается за счет одновременного развития видов речевой деятельности. Студенты должны быть активно вовлечены в задания, которые требуют применения всех этих навыков. Например, после прочтения текста студентам можно предложить написать аннотацию или резюме. Интеграция иноязычных способностей в учебный процесс – это результат принципа взаимосвязанного обучения. Так чтение текста помогает улучшить навыки аудирования, понимание грамматики и лексики, а также развивает умения письма. Говорение способствует улучшению навыков аудирования, а также направлено на развитие умений письма (составление письменных заметок, ключевых слов, фраз и т.д.). Учебные задания должны быть комбинированными и развивать одновременно несколько видов речевой деятельности, например, прочитать текст и обсудить его устно с одноклассниками, использовать прочитанную информацию для написания эссе, прослушать аудиозапись и сделать письменные заметки по ее содержанию.

Принцип коммуникативной направленности. Исходя из положений коммуникативного подхода, основное внимание уделяется развитию иноязычных коммуникативных способностей в реальных ситуациях общения. Во-первых, студенты используют иностранный язык для решения коммуникативных задач, взаимодействия и передачи сообщений, а также

учатся понимать и интерпретировать речь на иностранном языке. Во-вторых, студенты развивают функциональные навыки использования ИЯ как средства для выполнения различных коммуникативных функций и т.д. В-третьих, коммуникативная направленность предполагает активное взаимодействие между участниками учебного процесса и организацию групповой деятельности студентов с целью решения поставленных задач. В-четвертых, наблюдается активный рост мотивации студентов к использованию иностранного языка в различных коммуникативных ситуациях за счет использования аутентичного материала.

Принцип вариативности и адаптации учебного материала направлен на создание учебной среды, максимально удовлетворяющей потребностям студентов, чем обеспечивает высокий уровень мотивации к обучению. Предлагаемый учебный материал и действия преподавателя должны быть относительно гибкими к индивидуальным особенностям студентов. Во многом данный принцип демонстрирует методическое мастерство преподавателя, который способен индивидуализировать и дифференцировать учебный процесс. Таким образом, преподаватель предлагает различные варианты учебных заданий в зависимости от уровня знаний и интересов студентов. Например, преподаватель может использовать дополнительные задания для продвинутых студентов или дифференцированные задания для тех, кто нуждается в дополнительной поддержке. Адаптация учебного контента служит одной из задач принципа вариативности и адаптации учебного материала. Необходимо быть готовым к изменениям уровня сложности, добавлению дополнительных заданий или примеров, связанных с личным опытом студентов, а также ссылаться на актуальные темы и явления.

Принцип ситуативно-тематической организации обучения предполагает организацию учебного процесса вокруг реальных ситуаций общения. На основе данного принципа создается контекст, в котором студенты могут использовать иностранный язык для решения

коммуникативных задач. К таким контекстам, например, можно отнести коммуникативную ситуацию в ресторане, аптеке, путешествии и т.д. Учебные задания и упражнения строятся вокруг этих ситуаций с целью помочь студентам развить свои иноязычные способности. Этот принцип также включает тематическое планирование содержания обучения. Согласно данному принципу преподаватель проводит отбор содержания обучения и определяет темы, подходящие для обучения. Предпочтение также отдаётся аутентичным материалам, которые отражают реальную коммуникацию. Прежде всего, это могут быть аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, которые предоставляют студентам возможность погрузиться в языковую среду.

Технологический блок представлен такими компонентами, как организационно-педагогические условия, организационные формы, средства, методы, содержание и алгоритм обучения.

В параграфе 1.3. были рассмотрены организационно-педагогические условия. К ним относятся: а) уровень владения обучающимися ИЯ - В1 и выше; б) следование четко обозначенной последовательности выполнения этапов обучения; в) сформированность лингвокомпьютерной компетентности у студентов и преподавателя; г) мотивация студентов участвовать в обучении языку посредством иноязычного учебного взаимодействия; д) комбинированное использование очных и дистанционных форматов обучения.

Классификация *методов обучения ИЯ* включает такие группы методов, как традиционные (лекции, чтение учебников, письменные задания и др.), экспозиционные (вебинары, демонстрации, презентации), интерактивные (дискуссии, ролевые игры, групповые проекты и др.), практические (лабораторные работы, полевые исследования, практические тренинги и др.) и т.д. (Бабанский Ю.К., 2015).

Для решения основной цели настоящего диссертационного исследования предлагаем использовать следующие методы обучения,

направленные на развитие иноязычных коммуникативных способностей студентов языкового факультета посредством диктоглосса (табл. 4).

Таблица 4

Методы обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса

Методы	Направленность	Использование
Информационно-репродуктивные	Выполнение учебных заданий в соответствии с предоставленными инструкциями	Организация учебного процесса
Коммуникативные	Развитие иноязычных коммуникативных способностей студентов языкового факультета	Организация учебного процесса, отбор содержания обучения, ситуативно-тематическая организация учебного процесса
Интерактивные	Формирование высокого уровня учебной мотивации через контакты с другими студентами и преподавателем, а также через использование средств ИКТ	Организация учебного процесса, координация сетевого общения между студентами и преподавателем
Креативные	Создание текста, использование проблемных ситуаций	Организация учебного процесса, координация сетевого общения

		между студентами и преподавателем
Метод проектов	Организация поисково-исследовательской деятельности	Организация учебного процесса, координация сетевого общения между студентами и преподавателем
Методы контроля	Контроль сформированных иноязычных коммуникативных способностей студентов языкового факультета, рефлексия	Оценка результатов обучения

Средства обучения представляют собой инструментарий, который помогает в освоении иностранного языка. В настоящее время существует широкий выбор средств обучения, включая традиционные и современные технологии. В рамках нашей работы интерес представляет диктогloss как средство обучения студентов ИЯ. Дидактические возможности и методический потенциал диктогlossа был рассмотрен в параграфе 1.2 первой главы.

В качестве *организационных форм обучения* используются групповые аудиторные занятия по ИЯ, индивидуальная работа каждого студента как в онлайн-, так и офлайн-формате, дистанционное обучение, смешанное обучение.

Отметим, что методика обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктогlossа включает шестнадцать последовательных этапов, описанных в параграфе 2.1:

- 1) объяснение студентам цели проекта по использованию методического приема диктоглосс;
- 2) объяснение студентам интернет-платформы реализации обучения;
- 3) подготовка студентов к прочтению текста диктанта (погружение в проблематику текста, введение новой лексики, повторение грамматического материала);
- 4) первичное прочтение текста преподавателем;
- 5) вторичное прочтение текста преподавателем;
- 6) первая реконструкция текста студентами;
- 7) взаимное обсуждение студентами первых версий реконструкций текстов;
- 8) вторая реконструкция текста с учетом обратной связи от одноклассников;
- 9) студенты сравнивают оригинальную версию с их вариантом реконструкции текста;
- 10) выполнение слушателями заданий на продукцию (составление диалога, подготовка монолога и т.п.) на основе материалов диктанта;
- 11) взаимная оценка устных ответов и письменных высказываний студентов;
- 12) доработка студентами устных выступлений и/или письменных высказываний;
- 13) презентация студентами устных или письменных работ;
- 14) оценка преподавателем ответов студентов;
- 15) самооценка студентами своего участия в работе;
- 16) рефлексия студентов.

Для оценки сформированности иноязычных коммуникативных способностей студентов языкового факультета посредством диктоглосса используется критериально-оценочный аппарат. Результатом обучения

является сформированность у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

2.3. Описание проверки эффективности авторской методики обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса, количественных и качественных результатов педагогического эксперимента

Параграф 2.3. посвящен описанию проверки эффективности авторской методики обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса, количественных и качественных результатов педагогического эксперимента.

Для определения эффективности методики обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса в 2022-2023 гг. был проведен педагогический эксперимент продолжительностью в один учебный год. Полное описание эксперимента представлено в авторской статье П.В. Сысоева, И.Н. Аксеновой (2023).

В ходе педагогического эксперимента подверглась проверке гипотеза исследования: обучение студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса будет эффективным, если:

- определены лингводидактические свойства диктоглосса как методического приема и номенклатура умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов языкового факультета посредством диктоглосса;

- разработана методическая модель обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса;

- установлен и обоснован перечень организационно-педагогических условий, с опорой на которые разрабатывается авторская методика обучения:
а) уровень владения обучающимися ИЯ - В1 и выше; б) следование четко обозначенной последовательности выполнения этапов обучения; в) сформированность лингвокомпьютерной компетентности у студентов и

преподавателя; г) мотивация студентов участвовать в обучении языку посредством иноязычного учебного взаимодействия; д) комбинированное использование очных и дистанционных форматов обучения;

- обучение осуществляется по методике, состоящей из шестнадцати последовательных этапов: а) объяснение студентам цели проекта по использованию методического приема диктоглосс; б) объяснение студентам интернет-платформы реализации обучения; в) подготовка студентов к прочтению текста диктанта (погружение в проблематику текста, введение новой лексики, повторение грамматического материала); г) первичное прочтение текста преподавателем; д) вторичное прочтение текста преподавателем; е) первая реконструкция текста студентами; ж) взаимное обсуждение студентами первых версий реконструкций текстов; з) вторая реконструкция текста с учетом обратной связи от одногруппников; и) студенты сравнивают оригинальную версию с их вариантом реконструкции текста; к) выполнение слушателями заданий на продукцию (составление диалога, подготовка монолога и т.п.) на основе материалов диктанта; л) взаимная оценка устных ответов и письменных высказываний студентов; м) доработка студентами устных выступлений и/или письменных высказываний; н) презентация студентами устных или письменных работ; о) оценка преподавателем ответов студентов; п) самооценка студентами своего участия в работе; р) рефлексия студентов.

В эксперименте участвовали студенты 2 курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык (английский) и Иностранный язык (китайский/испанский/французский)»), обучающиеся в Институте международного образования МПГУ. Педагогический эксперимент проводился в три этапа.

На констатирующем этапе с целью определения первоначального уровня владения обучающимися ИЯ (экспериментальной группы (ЭГ) (N=48) и контрольной группы (КГ) (N=48)) был проведен контрольный срез. Инструментом контроля выступал диктоглосс по темам «Friends and enemies»

и «Workplace stress and its effects». По мере выполнения заданий преподаватель оценивал развитие каждого из них: аудирования, письменной речи, чтения и говорения (монологическая и диалогическая речь). Взаимодействие и медиация оценивались преподавателем отдельно по каждому умению. Учитывая, что студенты работали в малых группах по 3-4 человека, преподавателю необходимо было провести диктоглосс два раза, чтобы более полно увидеть работу по взаимодействию в малых группах с целью решения учебных задач каждого студента. Виды речевой деятельности и умения взаимодействия и интеракции оценивались по пятибалльной шкале.

На формирующем этапе осуществлялось преподавание английского языка участникам ЭГ и КГ. Объем учебной нагрузки составлял 6 часов в неделю. В качестве учебной литературы по курсу обучающиеся ЭГ и КГ использовали на занятиях учебное пособие: Roberts R., Buchanan H., Pathare E. *Navigate. B1+ Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2016. В дополнение к этому участники ЭГ выполняли по два диктоглосса (1 раз в две недели) по каждому учебному разделу. Проведение диктоглоссов проводилось на занятиях и внеаудиторно в соответствии с предложенным этапам. В таблице 5 представлена тематика диктоглоссов в ЭГ и предметно-тематическое содержание обучения в ЭГ и КГ.

На контрольном этапе для определения результативности предлагаемой методики обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса был проведен такой же срез, как и на констатирующем этапе. Студентам было предложено последовательно выполнить два диктоглосса по темам «Why people like theatre» и «Typical working day of a Scottish farmer».

Таблица 5

Предметно-тематическое содержание обучения студентов

Месяц	Тема	Грамматическая сторона речи	Активная лексика	Примеры диктоглоссов

Сентябрь	Trends	Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous; State verbs	Friendship, spending (achievement, bargain, behave, come face-to-face with, consumer, deal, digital age, fall out with, get on well, half-price, have a lot in common, help out, in touch, leisure time, meet up, on credit, purchase, run-up, special offer)	- Why spending is trending? - A friend in need is a friend indeed
Октябрь	What a story!	Past Simple, Past Continuous, Past Perfect, Past Perfect Continuous, Narrative forms, Sequencing events	Describing past experiences, communication (be stuck, circulate, coincidence, curiosity, float, hoax, keep quiet, knock into, recognize, turn around, wonder)	- A terrible day at work. - Crime and punishment
Ноябрь	Life skills	Ability, Obligation, Permission and Possibility	Challenges and success, work skills (five-star, flip, full-time, give in, good-looking, left-handed, make an effort, on impulse, scientifically proven, second-hand, short-sleeved, take part in, take responsibility, think ahead, turn up, work hard, work well under pressure)	- Working under pressure. - A way to success
Декабрь	Space	Future Tenses, “Will/be going to” for predictions and decisions, Probability	(all over the place, feel at home, ferry service, get rid of, give off, globalization, inhabitant, inland, know smth like the back of your hand, make room, make yourself at home, miles from anywhere, neat and tidy, packed in like sardines, run out of, set off, settle down, solar power)	- Life in space. - Life in 3000
Февраль	Entertainment	Time expressions with present perfect and past simple - Ing form and infinitive with “to”	Going to the movies, adjectives to describe a video game, extreme adjectives (action film, addicted, appeal to, cast, character, despite, disappointing, disturbing, dreadful, entertaining, middle-class, modern-day, on balance, performance, novel, set out, scene, soundtrack, special effects, sweep across, thriller, world-wide)	- Going to the cinema. - Leisure in the modern world

Март	In control?	Defining and non-defining relative clauses	Machines, climate and extreme weather (at speed, climate change, cloud-seeding, driverless, dusty, heatwave, in charge, in control, instant messaging, landslide, shortage, meteorological, overtake, slip out, sociable, speed limit, steering wheel, traffic jam, wages, weather pattern)	- Environmental problems. - Machines vs Humans
Апрель	Ambitions	“Used to” and “would”, Question forms	Working conditions, high achievers, collocations (accommodation,, assistant manager, branch, customer care, decision maker, determined, get to the top, high achiever, innovative, job satisfaction, make progress, make redundant, online community, point of view, relocation office, rent-free, standard of living, take risks, travel back in time, up to date, value, well-known, work experience, working conditions, working hours)	- The job of my dreams. - High achiever
Май	Life in Future	Real conditionals, Unreal conditionals	Happiness factors, personality and behaviour, prefixes (be capable of, bring up, childcare, cost of living, culture shock, eye contact, first aid, gender, generous, have no problems (-ing), public transport system, stay up)	- The secret of happiness. - If today was your last day

Результаты исследования

С целью подтверждения эффективности методики обучения видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса результаты, полученные в ходе проведения констатирующего и контрольного срезов в обеих группах, были сопоставлены с использованием ПО IBM SPSS Statistics 21. Т-критерий Стьюдента использовался для сравнения средних величин.

Таблица 6 содержит сведения о сопоставлении результатов контрольного среза в ЭГ и КГ.

Данные сопоставления результатов контрольного среза в КГ и ЭГ

№	Объект контроля	КГ	ЭГ	t-критерий	p-значение
		Медиана	Медиана	Стьюдента	
1	Аудирование	3,87	3,92	1,42	0,07*
2	Чтение	4,56	4,58	1	0,16*
3	Письменная речь	3,83	3,87	1,43	0,07*
4	Говорение (монологическая речь)	4,41	4,39	0,57	0,28*
5	Говорение (диалогическая речь)	4,33	4,31	0,57	0,28*
6	Взаимодействие				
6.1	инициировать и принимать уверенное и активное участие в диалогах / обсуждениях по изучаемым / обсуждаемым темам, включая онлайн-взаимодействие	3,89	3,93	1,42	0,07*
6.2	следовать очередности при общении, включая онлайн-общение	4,00	4,04	1,42	0,07*
6.3	выражать участникам общения свое мнение по обсуждаемому вопросу	3,83	3,87	1,42	0,07*
6.4	делать запросы, спрашивать, выражать интерес к мнению других участников общения	3,83	3,87	1,42	0,07*

6.5	отвечать на поступившие вопросы / запросы в корректной форме	3,83	3,87	1,42	0,07*
6.6	использовать компенсаторные умения уточнять информацию (переспрашивать, задавать дополнительные уточняющие вопросы и т.п.)	3,70	3,72	0,57	0,28*
7.	Медиация				
7.1	использовать вербальные и невербальные средства для выражения заинтересованности во взаимодействии	3,79	3,83	1,42	0,07*
7.2	модерировать общение в группе, поддерживать участников, создавать условия для свободного выражения их мыслей, суждений, отношений по обсуждаемому вопросу	3,75	3,77	0,75	0,07*
7.3	представлять участников общения – представителей разных взглядов и культур, осознавая, что их позиции по некоторым вопросам могут расходиться и могут быть по-разному	4,02	3,97	1,42	0,07*

	интерпретированы				
7.4	уделять равное внимание каждому участнику общения	4,10	4,08	1	0,16*
7.5	создавать позитивную атмосферу общения, поддерживая собеседников, задавая вопрос об общих задачах, сравнивая мнения по достижению поставленной цели	4,20	4,25	1,42	0,07*

* $p > 0,05$

Полученные данные контрольного среза в ЭГ и КГ и их сопоставление между собой свидетельствуют об отсутствии значимости в различиях средних величин по всем контролируемым аспектам. Это доказывает тот факт, что до начала участия в педагогическом эксперименте у студентов обеих групп контролируемые аспекты были развиты на равном уровне. Студенты ЭГ и КГ одинаково владели иностранным языком.

Таблица 7 содержит сведения о сравнении КГ и ЭГ по данным контрольного и экспериментального срезов.

Таблица 7

Сопоставление результатов срезов в КГ и ЭГ

№	Объект контроля	КГ		ЭГ	
		<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> - значение	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> - значение
1	Аудирование	3,51	0,0001*	5,31	0,0001*
2	Чтение	2,34	0,01*	2,59	0,006*
3	Письменная речь	3,07	0,001*	4,67	0,0001*

4	Говорение (монологическая речь)	3,29	0,0001*	5,07	0,0001*
5	Говорение (диалогическая речь)	3,51	0,0001*	4,78	0,0001*
6	Взаимодействие				
6.1		3,73	0,0001*	5,07	0,0001*
6.2		3,58	0,0004*	4,77	0,0001*
6.3		4,17	0,0001*	5,59	0,0001*
6.4		4,17	0,0001*	5,59	0,0001*
6.5		4,17	0,0001*	5,59	0,0001*
6.6		4,62	0,0001*	6,34	0,0001*
7	Медиация				
7.1		3,95	0,0001*	4,66	0,0001*
7.2		4,84	0,0001*	6,71	0,0001*
7.3		3,36	0,0001*	5,12	0,0001*
7.4		2,91	0,002*	4,66	0,0001*
7.5		2,59	0,005*	3,29	0,0009*

* $p \leq 0,05$

Материалы таблицы 7 подтверждают наличие статистически значимого прироста по всем контролируемым аспектам в КГ и ЭГ.

Результативность обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса будет выявлена при сопоставлении результатов экспериментального среза в КГ и ЭГ (табл. 8).

Таблица 8

Данные сопоставления результатов экспериментального среза в КГ и ЭГ

№	Объект контроля	КГ Медиана	ЭГ Медиана	t-критерий Стьюдента	p-значение
1	Аудирование	4,08	4,29	3,51	0,0001*
2	Чтение	4,66	4,70	1,42	0,07**
3	Письменная речь	4	4,22	3,73	0,0001*
4	Говорение (монологическая речь)	4,60	4,75	2,83	0,003*
5	Говорение (диалогическая речь)	4,54	4,70	3,06	0,001*
6	Взаимодействие				
6.1		4,12	4,29	2,68	0,004*
6.2		4,25	4,43	3,29	0,0001*
6.3		4,10	4,31	3,51	0,0004*
6.4		4,10	4,31	3,51	0,0004*
6.5		4,10	4,31	3,51	0,0004*
6.6		4,02	4,22	3,51	0,0004*
7	Медиация				
7.1		4,04	4,18	2,83	0,003*

7.2		4,08	4,33	3,58	0,0001*
7.3		4,25	4,37	2,59	0,006*
7.4		4,29	4,43	2,45	0,008*
7.5		4,33	4,43	2,33	0,01*

* $p \leq 0,05$; ** $p > 0,05$

Проведенная статистическая обработка данных в целом подтвердила эффективность методики обучения видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса. Сравнение результатов экспериментального среза в КГ и ЭГ показало, что студенты, участвующие в экспериментальном обучении, смогли развить иноязычные речевые умения, а также умения взаимодействия и медиации на более высоком уровне, чем студенты КГ.

Обсуждение результатов

Статистический анализ результатов педагогического эксперимента, направленного на выявление эффективности авторской методики, показал, что диктоглосс доказал свою эффективность в развитии у студентов умений аудирования ($t=3,51$ при $p=0,0001$), письменной речи ($t=3,73$ при $p=0,0001$), говорения (монологической ($t=2,83$ при $p=0,003$) и диалогической ($t=3,06$ при $p=0,001$) речи), взаимодействия и медиации. Вместе с тем, статистический анализ данных не подтвердил улучшения показателей по развитию умений чтения ($t=1,42$ при $p=0,07$). В этой связи выдвинутая гипотеза подтверждается лишь частично.

Материалы сопоставления результатов контрольного среза в КГ и ЭГ подтверждают отсутствие значимости в различиях между участниками КГ и ЭГ по всем контролируемым в ходе эксперимента аспектам. Вместе с тем, часть полученных данных представляет материал для научного обсуждения.

Значения медианы по развитию умений чтения в обеих группах при контрольном срезе оказались достаточно высокими по сравнению с другими контролируемыми аспектами (КГ: $M=4,56$; ЭГ: $M=4,58$) (табл. 6). Подобные результаты объясняются следующим. К моменту участия в педагогическом эксперименте студенты уже овладели умениями чтения на достаточно высоком уровне. Сопоставление результатов двух срезов в КГ и ЭГ по развитию умений чтения показывает значимый прирост по данному аспекту контроля в обеих группах. Это значит, что как традиционная, так и авторская методики способствуют развитию этих умений. Вместе с тем, анализ данных экспериментального среза доказывает отсутствие различий между результатами в КГ и ЭГ ($t=1,42$ при $p=0,07$). При этом значения медиан в КГ и ЭГ также оказались достаточно высокими (КГ: $M=4,66$; ЭГ: $M=4,70$). Это говорит о том, что при первоначальном высоком уровне развития речевых умений достаточно сложно подобрать такую методику, которая бы позволила улучшить показатели по первоначально высокому аспекту контроля. Такие результаты полностью коррелируют с данными, полученными в ходе эмпирического исследования П.В. Сыроевым и Ю.В. Токмаковой (2022). Ученые пришли к выводу о том, что по тем иноязычным речевым умениям, которые обучающиеся смогли развить до высокого уровня во время обучения в средней школе, достаточно сложно получить значительного прироста в ходе интенсивного обучения иностранному языку на языковом факультете в вузе. Поэтому, несмотря на различия между результатами двух срезов в каждой из групп, этот прирост оказался незначительным для выявления статистической значимости в различиях между группами (КГ: $M=4,56$ (контрольный срез), $M=4,66$ (экспериментальный срез); ЭГ: $M=4,58$ (контрольный срез), $M=4,70$ (экспериментальный срез)).

Достаточно высокие результаты при контрольном срезе продемонстрировали студенты КГ и ЭГ по развитию умений говорения в диалогическом и монологическом видах речи (монологическая речь: КГ: $M=4,41$; ЭГ: $M=4,39$; диалогическая речь: КГ: $M=4,33$; ЭГ: $M=4,31$). Такие

показатели также можно объяснить тем, что к моменту участия студентов в эксперименте они уже были хорошо обучены контролируемым умениям. Однако сравнение данных формирующего эксперимента в КГ и ЭГ подтверждает эффективность диктоглосса в развитии умений говорения (монологическая речь: $t=2,83$ при $p=0,003$; диалогическая речь: $t=3,06$ при $p=0,001$). В ходе выполнения этапов диктоглосса студенты участвовали в обсуждении авторских реконструкций текстов (этап 7), а также в подготовке и презентации монолога или диалога по каждой теме (этапы 13). Все это способствовало дальнейшему развитию умений говорения студентов в монологической и диалогической речи.

Традиционно низкими по сравнению с чтением и говорением были результаты контрольного среза по развитию аудитивных умений (КГ: $M=3,87$; ЭГ: $M=3,92$) и умений письменной речи студентов (КГ: $M=3,83$; ЭГ: $M=3,87$). Вместе с тем, сопоставление показателей экспериментального среза в КГ и ЭГ подтвердило наличие статистически значимых различий в результатах студентов обеих групп в пользу ЭГ (аудирование – $t=3,51$ при $p=0,0001$; письменная речь – $t=3,73$ при $p=0,0001$). Такие показатели полностью соотносятся с данными, полученными в ходе исследований Б.Л. Стюарт, Л.Х.Р. Сильва и Дж.А.Т. Гонцалец (Stewart L.S., Silva L.H.R., Gonzalez J.A.T., 2014), З. Валиевич (Vasiljevic Z., 2010) и И.Н. Аксеновой (2019), посвященных лингвометодическому потенциалу диктоглосса. Основная методическая направленность данного приема заключается в развитии именно умений аудирования и письменной речи. Поэтому представляется вполне закономерным, что студенты ЭГ смогли значительно по сравнению со студентами КГ улучшить свои результаты именно в аудировании и письменной речи.

Взаимодействие является видом иноязычной речевой деятельности, который чрезвычайно редко выступал предметом отдельного изучения и объектом отдельного контроля в методических работах. Традиционно умения взаимодействия в процессе иноязычного общения студентов

рассматриваются в рамках обучения и контроля развития аудитивных умений (Соловова Е.Н., 2002; Сысоев П.В., 2007, 2008; Wah N.N., 2019; Maulina J.F.I., Bersabe L.A.C., Serrano A.J.Dj., Garpio N.G., Santos E.G.D., 2022) или умений межкультурного взаимодействия (Сысоев П.В., Данилин Р.А., Сорокин Д.О., 2022). Однако объектом контроля в большей мере, как свидетельствуют методические работы по обучению аудированию (Соловова Е.Н., 2002), выступает использование *языковых средств* (лексики и грамматики) в процессе реализации ряда коммуникативных стратегий: а) инициировать и принимать участие в диалоге; б) следовать очередности при общении; в) выражать участникам свое мнение или суждение по обсуждаемому вопросу; г) делать запросы, отвечать на поступившие вопросы; д) использовать компенсаторные умения уточнять информацию. Иными словами, через обучение языковым средствам выражения коммуникативных стратегий при общении студенты овладевают умениями взаимодействовать. Этим объясняется корреляция между уровнем владения студентами умениями взаимодействия и уровнем развития их аудитивных умений (значения медиан по умениям 6.1-6.5 и суммированного значения медианы по аудированию). Значительный прирост по умениям взаимодействия (умения 6.1-6.5) у студентов ЭГ по сравнению с участниками КГ к концу педагогического эксперимента (см. табл. 8) объясняется выполнением большого количества заданий на общение: от обсуждения вариантов реконструкций текстов в малых группах до подготовки диалогов по теме. Студенты языковых факультетов на занятиях по иностранному языку регулярно выполняют задания на составление диалогов или организацию обсуждения на иностранном языке по изучаемой теме. Вместе с тем, необходимо признать тот факт, что и при традиционном коммуникативном обучении языку студенты также могут развить умения взаимодействия на статистически значимом уровне (см. табл. 7, умения 6.1-6.5).

Отдельного внимания заслуживает развитие умения 6.6 – использовать компенсаторные умения уточнять информацию. Первоначальные достаточно

низкие значения медианы по данному умению в КГ и ЭГ объясняются особенностью контингента участников педагогического эксперимента – студентов языкового вуза (КГ: $M=3,70$; ЭГ: $M=3,72$). Как правило, это целеустремленные и мотивированные студенты, связавшие свою будущую профессию с иностранными языками и владеющие ими на достаточно высоком уровне по сравнению с общей массой студентов вузов. При выполнении заданий на обсуждение авторских версий реконструкции текстов и на составление диалогов студенты в целом понятно и компетентно излагали свои мысли, что не потребовало от их партнеров по взаимодействию часто использовать компенсаторные умения уточнять информацию. В ситуациях, когда участниками учебного иноязычного взаимодействия были бы незнакомые между собой обучающиеся, владеющие ИЯ на разном уровне, студенты бы чаще испытывали потребность в использовании данного умения взаимодействия. Однако на общем фоне развития умений взаимодействия у студентов КГ и ЭГ по данным экспериментального среза умение 6.6 оказалось наименее развитым (или востребованным) (КГ: $M=4,02$; ЭГ: $M=4,22$), что объясняется особенностью контингента обучающихся. Предполагаем, что в ином учебном контексте при работе в малых группах разноуровневых обучающихся данные показатели могут быть иными.

Умения медиации студентов практически никогда не выступали ни предметом обучения, ни объектом контроля. Во многом данные умения развивались одновременно с умениями говорения (монологическая, диалогическая речь и дискуссии). Аналогично умениям взаимодействия, некоторые умения медиации, используемые студентами при общении в диалогах или при организации дискуссии на иностранном языке, оценивались исключительно с позиции корректного использования лексико-грамматических средств. При оценивании этих умений при контрольном срезе отдельно от умений говорения значения медианы в КГ и ЭГ оказались значительно ниже, чем суммарные значения медианы в КГ и ЭГ по

монологической и диалогической речи. Например, умение использовать вербальные и невербальные средства для выражения заинтересованности (КГ: М=3,79; ЭГ: М=3,83), умение модерировать общение в группе (КГ: М=3,75; ЭГ: М=3,77), умение представлять участников общения (КГ: М=4,02; ЭГ: М=3,97). Такие достаточно низкие результаты значений медиан по умениям медиации у студентов языкового факультета объясняются тем, что развитие данных умений никогда ранее не обозначалось в качестве цели обучения языку в вузе. Студенты или интуитивно владели данными умениями, или переносили данные умения с взаимодействия на родном языке на иноязычное взаимодействие.

Достаточно высокие значения медианы были получены в результате контрольного среза по развитию у обучающихся умения уделять равное внимание каждому участнику общения (КГ: М=4,10; ЭГ: М=4,08) и умения создавать и поддерживать позитивную атмосферу (КГ: М=4,20; ЭГ: М=4,25). Такие данные также объясняются контингентом обучающихся и переносом умений медиации с взаимодействия на родном языке на взаимодействие на изучаемом языке.

Материалы таблицы 7 по умениям 7.1-7.5 подтверждают, что обе методики создают реальные условия для иноязычного взаимодействия студентов и развития у них умений медиации. Преимущества методики обучения на основе диктоглосса (табл. 8) подтверждают эффективность интегрированного обучения студентов видам иноязычной речевой деятельности и аспектам языка через задания на коллаборацию и обучение в сотрудничестве.

Проведенное исследование, направленное на разработку и апробацию методики обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса, позволило сделать следующие выводы:

1. Педагогический эксперимент доказал эффективность использования диктоглосса по сравнению с традиционным преподаванием ИЯ студентам языкового факультета в развитии умений аудирования,

говoreния (монологической и диалогической речи), письменной речи, взаимодействия и медиации.

2. Статистический анализ данных не выявил эффективности диктоглосса перед традиционным обучением студентов языку в развитии умений чтения студентов. Это объясняется тем, что к началу педагогического эксперимента уровень владения обучающимися изучаемым языком соответствовал уровню В1/В2 и участники эксперимента смогли развить контролируемые умения до высокого уровня в средней школе и на первом курсе обучения в университете.

3. Перспективность дальнейших исследований заключается в изучении лингводидактического потенциала диктоглосса при работе с учащимися средних школ и студентами неязыковых факультетов вузов. Также научную ценность будут представлять работы по изучению овладения обучающимися умениями взаимодействия и медиации на материале других коммуникативных приемов.

2.4. Методические рекомендации по обучению студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса

С целью достижения результативности обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса были разработаны следующие методические рекомендации.

1. Использование разных вариантов группирования студентов для выполнения парных заданий. В современном образовании все большее значение приобретает обучение в сотрудничестве: работа в группах, при которой студенты могут обмениваться имеющимися знаниями и опытом, а также развивать навыки коммуникации и взаимодействия. Парные задания позволяют студентам глубже погрузиться в суть изучаемой проблемы, обсудить ее и разобраться в трудных моментах. Однако для эффективного выполнения парных заданий необходимо корректно группировать студентов.

Существует несколько вариантов группировки студентов для выполнения парных заданий:

– *Случайное распределение.* При данном виде группировки студенты распределяются случайным образом и объединяются в пары (группы). Данный вариант подходит для создания вариации групп студентов и позволяет избежать такой проблемы, как формирование постоянных пар.

– *Распределение по уровню знаний ИЯ.* Студенты объединяются в пары (группы) в зависимости от уровня знаний по профильному предмету, в нашем случае – по иностранному языку. Распределение студентов по уровню знаний позволяет более эффективно работать с учебным материалом и избегать ситуации, когда один студент оказывается более продвинутым, а другой – отстает.

– *Распределение по интересам.* Студенты объединяются в пары (группы) в зависимости от общих интересов или хобби. Подобное распределение позволяет создать дружескую атмосферу и повысить учебную мотивацию к выполнению задания.

– *Распределение по ролям.* Каждый студент получает свою роль в паре (группе) – лидер, исследователь, организатор и т.д. Группировка по ролям позволяет развивать навыки лидерства и сотрудничества, а также распределить ответственность за выполнение задания между участниками.

– *Распределение по методам обучения.* Студенты объединяются в пары в зависимости от предпочитаемых методов обучения – визуальный, аудиальный, кинестетический и т.д. Такой вид распределения позволяет студентам лучше усваивать учебный материал и использовать свои сильные стороны при выполнении задания.

Выбор определенного варианта группировки студентов зависит от целей и задач, которые ставятся перед преподавателем. Например, если целью является развитие навыков коммуникации, то лучше выбрать группировку по интересам или ролям. Если же целью является углубленное изучение материала, то лучше выбрать распределение студентов по уровню знаний или методам обучения. Корректное распределение студентов для выполнения парных заданий является важным фактором для эффективного обучения. При выборе варианта группировки необходимо учитывать цели и задачи, а также индивидуальные особенности студентов.

2. Развитие учебной автономии студентов при подборе текстов для диктоглосса. Учитывая персонификацию учебного процесса и реализацию лично ориентированного подхода, содержание обучения должно представлять интерес для студентов. Поскольку адресной аудиторией обучающихся выступают студенты педагогического вуза – будущие учителя иностранного языка, необходимо предоставить им автономность в рамках определения тематики текстов для диктоглосса, которую сами студенты поочередно подбирают исходя из своих интересов и потребностей.

Учебная автономия является одним из основных качеств, которым должен обладать каждый студент. Данное качество позволяет ему организовывать свою учебную деятельность, выбирать наиболее

эффективные методы и способы обучения, а также самостоятельно принимать решения и контролировать учебный процесс.

При выборе текстов для диктоглосса студенты часто сталкиваются с проблемой отсутствия подходящих материалов. В этой связи возникает необходимость определить критерии подбора текстов для диктоглосса, которые бы учитывали особенности учебной группы и помогали студентам развивать учебную автономию. В рамках исследования рекомендуется предварительно проводить опрос студентов на тему подбора текстов и их соответствия уровню языка. Например, для студентов со слабыми знаниями ИЯ необходимо выбирать тексты с простой лексикой и грамматикой, а для студентов с высоким уровнем – более сложные тексты. Тексты должны быть выбраны с учетом интересов и потребностей студентов, чтобы они могли легко воспринимать их и интерпретировать в дальнейшей работе. Для развития учебной автономии студентам рекомендуется предлагать разнообразные виды текстов – от научных статей до художественной литературы. Тексты должны соответствовать учебной программе и быть направленными на освоение необходимого языкового материала.

3. Установка гибких сроков выполнения индивидуальных или парных заданий на развитие продуктивных видов речевой деятельности. Одной из ключевых проблем, связанных с выполнением индивидуальных или парных заданий, является ограничение во времени. В большинстве случаев студентам ограничивают сроки на выполнение учебных заданий, что не всегда позволяет им достичь лучших результатов. В связи с этим все больше преподавателей начинают использовать гибкие сроки выполнения заданий, которые позволяют студентам более эффективно работать над материалом.

Установка гибких сроков для работы позволяет студентам самостоятельно осуществлять тайм-менеджмент в пределах установленного периода. Например, если студентам дается задание на неделю, то они могут выбрать время на его выполнение в течение этой недели. Данный подход

позволяет студентам организовать свое время и работать над заданием в тот момент, когда они наиболее продуктивны либо когда у них имеется свободное время.

Гибкие сроки выполнения заданий особенно эффективны при выполнении индивидуальных и парных заданий, поскольку студенты имеют возможность погрузиться в учебный материал и работать с ним в более удобном для них режиме. Например, если студенту требуется больше времени на изучение определенной темы, он может выбрать более длительный срок на выполнение задания, чтобы иметь возможность детально изучить материал.

Кроме того, гибкие сроки выполнения заданий помогают студентам развивать продуктивные виды речевой деятельности, например, говорение. Студентам дается задание на проведение дискуссии по определенной теме, и гибкие сроки выполнения задания позволят им тщательно подготовиться к дискуссии, изучить различные аргументы и факты, подготовиться к ответам на возможные вопросы.

Однако при использовании гибких сроков выполнения заданий необходимо учитывать несколько факторов. Во-первых, студенты должны быть осведомлены о том, что гибкие сроки выполнения заданий не означают отсутствие дедлайна. Студенты должны понимать, что есть определенный период времени, в течение которого они имеют право на выполнение задания. Во-вторых, преподавателю необходимо учитывать различия в индивидуальных особенностях студентов при установке гибких сроков выполнения заданий. Некоторые студенты могут быть более продуктивными утром, а другие – вечером. Поэтому преподавателю следует давать студентам возможность выбирать время на выполнение задания в зависимости от их индивидуальных особенностей. В-третьих, преподавателю необходимо учитывать сложность задания при установке гибких сроков выполнения. Если задание слишком сложное и требует большого количества времени, то

гибкие сроки выполнения могут оказаться неэффективными. В этом случае лучше установить более жесткие сроки на выполнение задания.

4. Уделение внимания содержанию иноязычного высказывания и структуре отзыва/рецензии при взаимном рецензировании первоначальных версий реконструкций текстов. В современном обществе, где все больше людей изучают иностранные языки, внимание к содержанию иноязычного высказывания и структуре отзыва/рецензии при взаимном рецензировании первоначальных версий реконструкций текстов играет важную роль. В этом контексте важно понимать, что рецензия является не просто описанием текста, а анализом его содержания и формы, а также оценкой его качества.

Одним из ключевых аспектов при взаимной рецензии первоначальных версий реконструкций текстов является внимательное отношение к содержанию иноязычного высказывания. Рецензенту необходимо понимать смысл текста, его цель и основные идеи. Для этого требуется проводить детальный анализ текста, выделять ключевые понятия и термины, а также определять связь между ними. При этом следует учитывать контекст текста и его целевую аудиторию.

Кроме того, важно обращать внимание на структуру и форму высказывания. Рецензент, как правило, анализирует, как автор организовал текст, какие средства выразительности использовал, какие стилистические приемы применил. Таким образом, структура и форма высказывания могут влиять на восприятие содержания текста.

При написании отзыва/рецензии на первоначальную версию реконструкции текста необходимо учитывать несколько ключевых аспектов. Во-первых, рецензия должна быть объективной. Рецензент оценивает текст исключительно по его качеству, а не по личным предпочтениям. Во-вторых, рецензия должна быть конструктивной. Рецензент указывает на недостатки текста, но при этом предлагает конкретные рекомендации по их

исправлению. В-третьих, рецензия должна быть четкой и лаконичной. Рецензент выражает свое мнение кратко и ясно, используя понятный язык.

При взаимной рецензии первоначальных версий реконструкций текстов следует помнить, что каждый рецензент может иметь свое видение текста. Поэтому важно обсуждать различия в мнениях и находить компромиссы. Рецензия является процессом взаимодействия. Рецензенты должны быть готовы к диалогу и обмену мнениями, а также учитывать мнение других участников учебного процесса.

Выводы по второй главе

Глава II направлена на решение следующих задач:

- разработку этапов обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса;
- разработку методической модели обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса.

Вторая глава диссертации начинается с описания поэтапного проведения диктоглосса, направленного на обучение студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности. По своему содержанию, включающему несколько этапов, направленных на решение разных учебных и организационных задач, диктоглосс может рассматриваться в качестве сценария реализации проектной деятельности. С учетом методических трудов ученых, в рамках решения четвертой задачи были разработаны шестнадцать этапов обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса:

- 1) объяснение студентам цели проекта по использованию методического приема диктоглосс;
- 2) объяснение студентам интернет-платформы реализации обучения;
- 3) подготовка студентов к прочтению текста диктанта (погружение в проблематику текста, введение новой лексики, повторение грамматического материала);
- 4) первичное прочтение текста преподавателем;
- 5) вторичное прочтение текста преподавателем;
- 6) первая реконструкция текста студентами;
- 7) взаимное обсуждение студентами первых версий реконструкций текстов;
- 8) вторая реконструкция текста с учетом обратной связи от одноклассников;

9) студенты сравнивают оригинальную версию с их вариантом реконструкции текста;

10) выполнение слушателями заданий на продукцию (составление диалога, подготовка монолога и т.п.) на основе материалов диктанта;

11) взаимная оценка устных ответов и письменных высказываний студентов;

12) доработка студентами устных выступлений и/или письменных высказываний;

13) презентация студентами устных или письменных работ;

14) оценка преподавателем ответов студентов;

15) самооценка студентами своего участия в работе;

16) рефлексия студентов.

В рамках решения пятой задачи исследования была разработана методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

Методическая модель обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса представляет собой систему организации педагогического процесса, при которой прослеживается четкая последовательность учебных действий, а совокупность ее компонентов.

Методологической основой модели выступают компетентностный, проблемно-задачный, системный, коммуникативный, когнитивный и личностно-деятельностный подходы. Данные подходы реализуются с помощью общедидактических и методических принципов.

Для определения эффективности методики обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса в 2022-2023 гг. был проведен педагогический эксперимент продолжительностью в один учебный год.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основная цель проведенного исследования состояла в научном обосновании и разработке методики обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса, проверке ее эффективности в ходе педагогического эксперимента.

В процессе проведения исследования была доказана гипотеза, сущность которой заключалась в допущении, что обучение студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса будет эффективным, если:

- определены лингводидактические свойства диктоглосса как методического приема и номенклатура умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов языкового факультета посредством диктоглосса;

- разработана методическая модель обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса;

- установлен и обоснован перечень организационно-педагогических условий, с опорой на которые разрабатывается авторская методика обучения:
 - а) уровень владения обучающимися ИЯ - В1 и выше;
 - б) следование четко обозначенной последовательности выполнения этапов обучения;
 - в) сформированность лингвокомпьютерной компетентности у студентов и преподавателя;
 - г) мотивация студентов участвовать в обучении языку посредством иноязычного учебного взаимодействия;
 - д) комбинированное использование очных и дистанционных форматов обучения;

- обучение осуществляется по методике, состоящей из шестнадцати последовательных этапов:
 - а) объяснение студентам цели проекта по использованию методического приема диктоглосса;
 - б) объяснение студентам интернет-платформы реализации обучения;
 - в) подготовка студентов к

прочтению текста диктанта (погружение в проблематику текста, введение новой лексики, повторение грамматического материала); г) первичное прочтение текста преподавателем; д) вторичное прочтение текста преподавателем; е) первая реконструкция текста студентами; ж) взаимное обсуждение студентами первых версий реконструкций текстов; з) вторая реконструкция текста с учетом обратной связи от одногруппников; и) студенты сравнивают оригинальную версию с их вариантом реконструкции текста; к) выполнение слушателями заданий на продукцию (составление диалога, подготовка монолога и т.п.) на основе материалов диктанта; л) взаимная оценка устных ответов и письменных высказываний студентов; м) доработка студентами устных выступлений и/или письменных высказываний; н) презентация студентами устных или письменных работ; о) оценка преподавателем ответов студентов; п) самооценка студентами своего участия в работе; р) рефлексия студентов.

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

Во-первых, были определены лингводидактические свойства диктоглосса как методического приема: а) комплексное развитие речевой деятельности и аспектов ИЯ; б) овладение обучающимися ИЯ через его практическое использование в коммуникативных ситуациях; в) овладение новым предметным содержанием общекультурной или профессиональной направленности; г) реализация технологии обучения в сотрудничестве; д) развитие автономии и самостоятельности у обучающихся; е) развитие способностей взаимодействия и медиации у обучающихся.

Во-вторых, была предложена номенклатура умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов языкового факультета посредством диктоглосса: восприятие (аудирование и чтение), продукция (говорение и письменная речь), взаимодействие и медиация. К умениям иноязычного взаимодействия относятся следующие умения: а) инициировать и принимать уверенное и активное участие в

диалогах / обсуждениях по изучаемым / обсуждаемым темам, включая онлайн-взаимодействие; б) проявлять и показывать интерес к взаимодействию с участниками коммуникации; в) устанавливать доверительные взаимоотношения с собеседником, способствующие открытому обсуждению вопросов; г) следовать очередности при общении, включая онлайн-общение; д) использовать языковые и речевые средства, адекватные контексту и участникам общения; е) выражать участникам общения свое мнение по обсуждаемому вопросу; ж) делать запросы, спрашивать, выражать интерес к мнению других участников общения; з) отвечать на поступившие вопросы / запросы в корректной форме; и) воспринимать и понимать темп речи, язык, произношение, артикуляцию собеседника; к) использовать компенсаторные умения уточнять информацию (переспрашивать, задавать дополнительные уточняющие вопросы и т.п.).

К умениям медиации относятся: а) использовать вербальные и невербальные средства для выражения заинтересованности во взаимодействии; б) модерировать общение в группе, поддерживать участников, создавать условия для свободного выражения их мыслей, суждений, отношений по обсуждаемому вопросу; в) представлять участников общения – представителей разных взглядов и культур, осознавая, что их позиции по некоторым вопросам могут расходиться и могут быть по-разному интерпретированы; г) уделять равное внимание каждому участнику общения; д) создавать позитивную атмосферу общения, поддерживая собеседников, задавая вопрос об общих задачах, сравнивая мнения по достижению поставленной цели.

В-третьих, установлены и описаны организационно-педагогические условия обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса: а) уровень владения обучающимися ИЯ – В1 и выше; б) следование четко обозначенной последовательности выполнения этапов обучения; в) сформированность лингвокомпьютерной компетентности у студентов и преподавателя; г)

мотивация студентов участвовать в обучении языку посредством иноязычного учебного взаимодействия; д) комбинированное использование очных и дистанционных форматов обучения.

В-четвертых, разработаны этапы обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса:

- а) объяснение студентам цели проекта по использованию методического приема диктоглосса;
- б) объяснение студентам интернет-платформы реализации обучения;
- в) подготовка студентов к прочтению текста диктанта (погружение в проблематику текста, введение новой лексики, повторение грамматического материала);
- г) первичное прочтение текста преподавателем;
- д) вторичное прочтение текста преподавателем;
- е) первая реконструкция текста студентами;
- ж) взаимное обсуждение студентами первых версий реконструкций текстов;
- з) вторая реконструкция текста с учетом обратной связи от одноклассников;
- и) студенты сравнивают оригинальную версию с их вариантом реконструкции текста;
- к) выполнение слушателями заданий на продукцию (составление диалога, подготовка монолога и т.п.) на основе материалов диктанта;
- л) взаимная оценка устных ответов и письменных высказываний студентов;
- м) доработка студентами устных выступлений и/или письменных высказываний;
- н) презентация студентами устных или письменных работ;
- о) оценка преподавателем ответов студентов;
- п) самооценка студентами своего участия в работе;
- р) рефлексия студентов.

В-пятых, разработана методическая модель обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса. Методологической основой модели выступают компетентностный, проблемно-задачный, системный, коммуникативный, когнитивный и личностно-деятельностный подходы. Данные подходы реализуются с помощью общедидактических и методических принципов.

В-шестых, проведение педагогического эксперимента доказало эффективность методики обучения студентов языкового факультета видам иноязычной коммуникативной деятельности посредством диктоглосса.

Перспективность исследования состоит в изучении лингводидактического потенциала диктоглосса при работе с учащимися средних школ и студентами неязыковых факультетов вузов. Также научную ценность будут представлять работы по изучению овладения обучающимися умениями взаимодействия и медиации на материале других коммуникативных приемов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абрамова, М.А.* Моделирование как метод исследования / М.А. Абрамова // Меридиан. – 2017. – № 4 (7). – С. 148-150.
2. *Азимов, Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
3. *Аксенова, И.Н.* Лингводидактический потенциал комплексного задания «Диктоглосс» / И.Н. Аксенова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2019. – Т. 24, № 180. – С. 70-78. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-180-70-78
4. *Аксенова, И.Н.* Психолого-педагогические условия формирования коллокационной компетенции студентов на основе комплексного задания «Диктоглосс» / И.Н. Аксенова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2020. – Т. 25, № 185. – С. 56-64.
5. *Алексеева, Г.А.* Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии контекстного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Алексеева. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2023. – 28 с.
6. *Алмазова, Н.И.* Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. науки / Н.И. Алмазова. – СПб., 2003. – 446 с.
7. *Алмазова, Н.И.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике / Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 116-134.
8. *Амерханова, О.О.* Обучение письменному научному дискурсу в целях обучения иностранному языку в аспирантуре / О.О. Амерханова //

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2016. – № 10 (162). – С. 44-55.

9. *Амерханова, О.О.* Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.О. Амерханова. – Тамбов, 2017. – 25 с.

10. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

11. *Антонова, Т.В.* Диктант в обучении иностранному языку как средство формирования интегрированного навыка / Т.В. Антонова // Вестник КГУ. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 164-169.

12. *Аракин, В.Д.* Типология языков и проблема методического прогнозирования: учебное пособие для пед. ин-тов по спец. 1203 «Иностр. Языки» / В.Д. Аракин. – М.: Высшая школа, 1989. – 158 с.

13. *Бабанский, Ю.К.* Избранные педагогические произведения: в 2 т. / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 556 с.

14. *Бабанский, Ю.К.* Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников / Ю.К. Бабанский. – Ростов н/Д, 2010. – 310 с.

15. *Бабанский, Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М: Просвещение, 2015. – 195 с.

16. *Бабушкин, А.П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А.П. Бабушкин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996.

17. *Баграмова, Н.В.* Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: автореф. дис. д-ра пед. наук / Н.В. Баграмова. – СПб., 1993. – 31 с.

18. *Байдикова, Т.В.* Формирование профессиональной межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Агроинженерия» в условиях интегрированного предметно-языкового обучения / Т.В. Байдикова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2020. – Т. 25, № 186. – С. 64-76.

19. *Байдикова, Т.В.* Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения / Т.В. Байдикова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2020. – Т. 25, № 184. – С. 65-74. – DOI: 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74

20. *Байдикова, Т.В.* Методика обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Байдикова. – Тамбов, 2021. – 25 с.

21. *Баранова, Н.А.* Диктоглосс как средство активизации речемыслительной деятельности учащихся на уроке английского языка / Н.А. Баранова, Э.В. Игнатенко // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2016. – № 512. – С. 1-5. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76137.htm>

22. *Барышников, Н.В.* Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.

23. *Белоусов, А.С.* Профориентационное обучение иностранному языку обучающихся среднего профессионального образования на основе интегрированного подхода (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.С. Белоусов. – Тамбов, 2023. – 25 с.

24. *Белоусов, А.С.* Специфика профориентационного обучения иностранному языку на основе интегрированного подхода в системе среднего профессионального образования / А.С. Белоусов // Вестник

Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2023. – Т. 28, № 1. – С. 134–142.

25. *Беспалько, В.П.* Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд. Воронеж. ун-та, 1977. – 198с.

26. *Биболетова, М.З.* Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки / М.З. Биболетова, Н.П. Грачева, Е.Н. Соколова, Н.Н. Трубанева. – М.: Просвещение, 2005.

27. *Бим, И.Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.

28. *Бим, И.Л.* Некоторые актуальные проблемы обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 3-11.

29. *Бим, И.Л.* Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сборник научных трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156-163.

30. *Блауберг, И.В.* Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39-52.

31. *Болотов, В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

32. *Бондарева, Л.В.* Опыт «МИСИС» по интеграции контекстов обучения иностранному языку / Л.В. Бондарева // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. – С. 281-283.

33. *Бредихина, И.А.* Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности: учебное пособие / И.А. Бредихина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
34. *Бронзова, Л.И.* Использование различных форм группового взаимодействия на занятиях по иностранному языку как средство оптимизации учебного процесса / Л.И. Бронзова // Известия Тульского государственного университета. – Тула, 2014. – Вып. 1. – С. 285-290.
35. *Вербицкий, А.А.* Контекстное обучение в компетентностном формате. (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) / А.А. Вербицкий // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2011. – № 4(6). – С. 67-73.
36. *Вишнякова, С.М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
37. *Воронина, Г.И.* Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классов школ с углубленным изучением немецкого языка / Г.И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 56–60.
38. *Воскобойников, А.Э.* Системные исследования: базовые понятия, принципы и методология / А.Э. Воскобойников // Научные труды Московского гуманитарного университета. – М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2013. – № 4. – С. 35–66.
39. *Всеволодова, А.Х.* Личностно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам / А.Х. Всеволодова // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 51-1. – С. 29-31.
40. *Выготский, Л.С.* Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982.
41. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 534 с.

42. *Гальперин, П.Я.* Теоретико-экспериментальное исследование активной природы психического отражения / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1983. – Вып. 3.

43. *Гальскова, Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов ин. яз. высш. пед. учебных заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

44. *Гез, Н.И.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов. – М., 1982.

45. *Горохова, Л.А.* Технология Digital Storytelling (цифровое повествование): социальный и образовательный потенциал / Л.А. Горохова // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2016. – Т. 12. – № 4. – С. 40-49. – URL: <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/149>

46. *Григоренко, С.Е.* Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку / С.Е. Григоренко, И.В. Сагалаева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 261-265.

47. *Григорьев, С.Г.* Информатизация образования. Фундаментальные основы: учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун. – М.: МГПУ, 2005. – 241 с.

48. *Гукаленко, О.В.* Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко. – М., 2005. – 510 с.

49. *Гурвич, П.Б.* О четырех общеметодических принципах обучения иностранным языкам / П.Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 32-37.

50. *Гусейнова, Н.В.* Обучение школьников иноязычной письменной речи при помощи грамматического диктанта – диктоглосс / Н.В. Гусейнова // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2019. – № 9.

51. *Густокашина, Л.А.* Индивидуализация и дифференциация как условие реализации ФГОС / Л.А. Густокашина // Инновационные подходы к организации образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС: материалы научно-практической конференции; под ред. Л.А. Густокашиной. – Пермь: АНО РИЦ «Здравствуй», 2017. – С. 45-50.
52. *Дахин, А.Н.* Педагогическое моделирование / А.Н. Дахин. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2005. – 230 с.
53. *Денисова, С.А.* Формирование учебно-познавательной компетенции в целях обучения иностранному языку в вузе / С.А. Денисова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2014. – Вып. 11 (139). – С. 35-42.
54. *Денисова, С.А.* Методика формирования учебно-познавательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе информационных и коммуникационных технологий (английский язык, направление подготовки «Лингвистика»): автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Денисова. – М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2015. – 24 с.
55. *Дмитренко, Т.А.* Методика преподавания английского языка в ВУЗе / Т.А. Дмитренко. – М., 2009.
56. *Дронов, И.С.* Блог учебной группы как одна из современных Интернет-технологий в обучении иностранному языку / И.С. Дронов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2019. – Т. 24, №180. – С. 61-69.
57. *Дронов, И.С.* Методика обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.С. Дронов. – Тамбов, 2020. – 25 с.
58. *Евстигнеев, М.Н.* Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий / М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 3-9.

59. *Евстигнеев, М.Н.* Структура ИКТ компетентности учителя иностранного языка / М.Н. Евстигнеев // *Язык и культура.* – 2011. – № 1(13). – С. 119-125.
60. *Евстигнеев, М.Н.* Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий / М.Н. Евстигнеев. – М.: Глосса-Пресс, 2012. – 157 с.
61. *Евстигнеев, М.Н.* Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных технологий на современном этапе / М.Н. Евстигнеев // *Иностранные языки в школе.* – 2020. – № 9. – С. 80-90.
62. *Евстигнеев, М.Н.* Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку / М.Н. Евстигнеев, И.А. Евстигнеева // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.* – Тамбов, 2021. – Т. 26, № 190. – С. 25-32.
63. *Евстигнеев, М.Н.* Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии / М.Н. Евстигнеев, В.В. Завьялов, И.А. Евстигнеева // *Иностранные языки в школе.* – 2021. – № 5. – С. 49-55.
64. *Елизарова, Г.В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис... д-ра пед. наук / Г.В. Елизарова. – СПб., 2001. – 38 с.
65. *Зимняя, И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985.
66. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
67. *Зимняя, И.А.* Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И.А. Зимняя // *Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография: в 2 кн. / под общ. ред. И.А. Зимней.* – М.:

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
– Кн. 1. – С. 244-252.

68. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.

69. *Кагакина, Е.А.* Обоснование индивидуализации и дифференциации формирования компетенций студентов в процессе обучения вузе / Е.А. Кагакина // Вестник КазГУКИ. – 2012. – № 3-1. – С. 96-99.

70. *Карпова, И.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.В. Карпова. – М., 2005. – 150 л.

71. *Киреева, Н.В.* Методика развития комбинационных речевых умений студентов (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Киреева. – М., 2011. – 22 с.

72. *Ковалевская, Е.В.* Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы / Е.В. Ковалевская. – М.: МНПИ, 1999. – Кн. 1. – 120 с.

73. *Ковалевская, Е.В.* Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография: в 3 кн. / под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гум. ун-та, 2010. – 301 с.

74. *Колкер, Я.М.* Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова. – М., 2002.

75. *Короткевич, Ж.А.* Взаимосвязанное обучение видам РД на основе лингвострановедческого текста: автореф. ... канд. пед. наук / Ж.А. Короткевич. – Мн., 2002. – С. 5-9.

76. *Краевский, В.В.* Общепедагогические и дидактические характеристики целостного учебно-воспитательного процесса. Теоретические основы обучения в советской школе / В.В. Краевский. – М., 1989. – 305 с.

77. *Краевский, В.В.* Основы обучения: дидактика и методика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
78. *Крылов, Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э.Г. Крылов. – Екатеринбург, 2016.
79. *Крылов, Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: монография / Э.Г. Крылов. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ имени М.Т. Калашникова, 2018.
80. *Крысько, В.Г.* Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г. Крысько. – Мн.: Харвест, 1991. – 384 с.
81. *Кузнецов, М.В.* Методика развития речевых умений в процессе их комбинации на интерактивной лекции (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.В. Кузнецов. – М., 2011. – 24 с.
82. *Кузьмина, Н.В.* Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – 2-е изд. – М.: Народное образование, 2002. С. 7-52.
83. *Лапчик, М.П.* ИКТ-компетентность педагогических кадров: монография / М.П. Лапчик. – Омск: изд-во ОмГПУ, 2007. – 144 с.
84. *Ларин, С.Н.* Реализация принципов индивидуализации и дифференциации обучения в современной образовательной парадигме / С.Н. Ларин, Т.С. Ларина // Бюллетень науки и практики. – 2018. – Т. 4. – № 5. – С. 591-597.
85. *Леонтьев, А.А.* Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций / А.А. Леонтьев. – М.: изд-во МГУ, 1971.
86. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 231 с.

87. *Леонтьев, Д.А.* Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – № 2. – С. 3-18.
88. *Лернер, И.Я.* Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М., 1974.
89. *Лодатко, Е.А.* Моделирование педагогических систем и процессов / Е.А. Лодатко. – Славянск: СГПУ, 2010. – 148 с.
90. *Мазенцева, Е.А.* Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Е.А. Мазенцева // Молодой ученый. – 2015. – № 3 (83). – С. 803-805.
91. *Максаев, А.А.* Методическая система развития социокультурных и иноязычных речевых умений учащихся в процессе их участия в международных образовательных языковых проектах / А.А. Максаев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2014. – Вып. 10 (139). – С. 52-58.
92. *Максаев, А.А.* Методика развития социокультурных и речевых умений учащихся в процессе реализации международных образовательных языковых проектов (английский язык, профильный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Максаев. – М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2015. – 28 с.
93. *Маланханова, А.Е.* Методика обучения студентов переводу текстов экономической направленности с китайского языка на русский язык на основе современных информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Е. Маланханова. – М.: МПГУ, 2020. – 26 с.
94. *Маланханова, А.Е.* Обучение переводу с китайского языка на русский язык посредством блог-технологии на примере экономического дискурса / А.Е. Маланханова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2020. – Т. 25, № 186. – С. 48-52.
95. *Маняйкина, Н.В.* Цифровое повествование как средство развития медиа-компетенции будущих учителей английского языка / Н.В. Маняйкина,

Е.С. Надточева // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 10. – С. 81-87.

96. *Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

97. *Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.

98. *Матюшкин, А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Изд. Дикректмедиа Паблишинг, 2008. – 208 с.

99. *Матюшкин, А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.

100. *Махмутов, М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975.

101. *Мерзляков, К.А.* Методика обучения международной письменной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.А. Мерзляков. – Тамбов, 2016. – 23 с.

102. *Мерзляков, К.А.* Метод рецензирования в методике обучения письменной речи на иностранном языке / К.А. Мерзляков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 3-4 (155-156). – С. 38-48.

103. *Мильруд, Р.П.* Методика преподавания английского языка / Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2005. – 256 с.

104. *Мильруд, Р.П.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4.

105. *Михеев, В.И.* Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.

106. *Мищенко, А.И.* Педагогический процесс как целостное явление / А.И. Мищенко. – М., 1993. – 247 с.

107. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2008. – 269 с.

108. Ноздрякова, Е.В. Системно-функциональный анализ способов активизации обучения в контексте современного образования / Е.В. Ноздрякова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2, ч. 3. – С. 375-378.

109. Носонович, Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 10-14.

110. Павлова, Л.В. Реализация проблемного подхода в обучении иностранным языкам в парадигме новых ФГОС / Л.В. Павлова, Ю.Л. Вторушина, Ю.В. Барышникова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27546>

111. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

112. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

113. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 576 с.

114. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 272 с.

115. Полат, Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.

116. *Попова, Н.В.* Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход / Н.В. Попова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 248 с.

117. *Попова, Н.В.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе / Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2018. – Т. 23, № 173. – С. 29-42. – DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42

118. *Пригожина, К.Б.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у аспирантов в целях развития научно-исследовательской мобильности / К.Б. Пригожина, М.В. Романова // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. – С. 169-172.

119. Примерная рабочая программа среднего общего образования «Английский язык». Базовый уровень (для 10-11 классов общеобразовательных организаций). – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 71 с.

120. *Прошина, А.Н.* Использование интерактивных технологий в высшей школе как условие интенсификации образовательного процесса / А.Н. Прошина // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – СПб., 2013. – Т. 200. – С. 287-296.

121. *Роберт, И.В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.

122. *Роберт, И.В.* Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования / И.В. Роберт, В.А. Поляков. – М.: Образование и информатика, 2004. – 68 с.

123. *Рогова, Г.В.* Цели и задачи обучения иностранным языкам / Г.В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 4. – С. 70-76.

124. *Рогова, Г.В.* О принципах обучения иностранным языкам / Г.В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 6. – С. 85-96.
125. *Рогова, Г.В.* Методика обучения иностранным языкам / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
126. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
127. *Садовский, В.Н.* Основы общей теории систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 253 с.
128. *Садовский, В.Н.* Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1980.
129. *Сакаева, Л.Р.* Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» / Л.Р. Сакаева, А.Р. Баранова. – Казань: КФУ, 2016. – 189 с.
130. *Салехова, Л.Л.* О разработке и реализации билингвального (англо-русского) CLIL-модуля «Economics» / Л.Л. Салехова, Т.И. Якаева // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. – С. 319-321.
131. *Сафонова, В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М.: Высшая школа: Амскорт интернейшнл, 1991. – 325 с.
132. *Сафонова, В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 239 с.
133. *Сафонова, В.В.* Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-23.

134. *Сафонова, В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
135. *Сафонова, В.В.* Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Программа элективного курса по культуроведению США (профильный уровень) / В.В. Сафонова, П.В. Сысоев. – М.: Еврошкола, 2004.
136. *Сафонова, В.В.* Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку / В.В. Сафонова, П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 7-16.
137. *Сёмич, Ю.И.* Методическая модель обучения студентов письменному высказыванию на основе корпусных технологий / Ю.И. Сёмич // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2018. – Т. 23, № 176. – С. 56-66.
138. *Сёмич, Ю.И.* Методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.И. Сёмич. – Тамбов, 2019. – 24 с.
139. *Симакова, С.М.* Роль диктоглосса в обучении иностранному языку в техническом вузе / С.М. Симакова // Педагогический вестник. – 2019. – № 6. – С. 62-64.
140. *Ситнов, Ю.А.* Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. ПГЛУ / Ю.А. Ситнов. – Пятигорск, 2005. – 36 с.
141. *Скалкин, В.Л.* Учебное пособие по английскому языку для слушателей курсов иностранных языков: учебное пособие / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1967. – 503 с.
142. *Скалкин, В.Л.* Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – К.: Радянська школа, 1989. – 158 с.

143. *Сластенин, В.А.* Общая педагогика: в 2 ч. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: ВЛАДОС, 2002.
144. *Соловова, Е.Н.* Методика обучения иностранного языка: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
145. *Соловова, Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: пособие для студентов педвузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
146. *Соломатина, А.Г.* Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе / А.Г. Соломатина // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2018. – № 173. – С. 49-57. – DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57
147. *Спичко, Н.А.* Образовательная среда в обучении иностранным языкам / Н.А. Спичко // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 44-48.
148. *Сысоев, П.В.* Концепция языкового поликультурного образования: (на материале культуроведения США): монография / П.В. Сысоев. – М.: Еврошкола, 2003. – 406 с.
149. *Сысоев, П.В.* Обучение иностранному языку на старшей ступени общего среднего (полного) образования. Профильный уровень (X-XI классы) / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. 2006. № 2. С. 2-10.
150. *Сысоев, П.В.* Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 9-18.
151. *Сысоев, П.В.* Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 8-15.
152. *Сысоев, П.В.* Языковое поликультурное образование: Теория и практика / П.В. Сысоев. – М.: Глосса-Пресс, 2008. – 385 с.

153. *Сысоев, П.В.* Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 16-21.

154. *Сысоев, П.В.* Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 349-371. – DOI: 10.17223/19996195/48/22

155. *Сысоев, П.В.* Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 15-28.

156. *Сысоев, П.В.* Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 10-19.

157. *Сысоев, П.В.* Методика обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса / П.В. Сысоев, И.Н. Аксенова // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 5 (65). – URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2023-2/23-05/>

158. *Сысоев, П.В.* Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода / П.В. Сысоев, О.О. Амерханова // Язык и культура. – 2016. – № 4(36). – С. 149-169.

159. *Сысоев, П.В.* Обучение иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода / П.В. Сысоев, Р.А. Данилин, Д.О. Сорокин // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 292-309. – DOI: 10.17223/19996195/58/16

160. *Сысоев, П.В.* Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 1-10.

161. *Сысоев, П.В.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

162. *Сысоев, П.В.* Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» / П.В. Сысоев, В.В. Завьялов // Язык и культура. – 2018. – № 41. – С. 308-326.

163. *Сысоев, П.В.* Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» / П.В. Сысоев, В.В. Завьялов // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2019. – № 1. – С. 62-72.

164. *Сысоев, П.В.* Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения / П.В. Сысоев, В.В. Завьялов // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 30-39.

165. *Сысоев, П.В.* Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / П.В. Сысоев, О.Г. Поляков, М.Н. Евстигнеев [и др.]. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. – 132 с.

166. *Сысоев, П.В.* Разработка методики предметно-языкового интегрированного обучения студентов аграрного вуза / П.В. Сысоев, Ю.В. Токмакова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1 (55). – С. 221-235. – DOI: 10.32744/pse.2022.1.14

167. *Сысоев, П.В.* Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: чат-боты в развитии умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 45-54.

168. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 264 с.

169. Тимофеева, Т.И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Тимофеева. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 136 с.

170. Титова, С.В. Развитие ИК-компетенции у преподавателей иностранных языков с помощью дистанционного курса / С.В. Титова // Высшее образование в России. – 2011. – № 8-9. – С. 85-87.

171. Титова, С.В. Цифровые технологии в языковом образовании: теория и практика / С.В. Титова. – М.: Эдитус, 2017.

172. 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.

173. Титова, С.В. Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза / С.В. Титова, О.Ю. Самойленко // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2017. – Т. 22, № 3(167). – С. 39-48.

174. Токарева, Е.Е. Использование интерактивных технологий в преподавании профессионально-ориентированного курса английского языка / Е.Е. Токарева // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. – С. 257-259.

175. Токмакова, Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» / Ю.В. Токмакова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2019. – Т. 24, № 183. – С. 35-44.

176. Токмакова, Ю.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения иностранному языку в аграрном вузе / Ю.В. Токмакова // Вестник

Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2020. – Т. 25, № 185. – С. 107-118.

177. *Токмакова, Ю.В.* Методика интегрированного предметно-языкового обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Токмакова. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021. – 26 с.

178. *Троянская, С.Л.* Основы компетентного подхода в высшем образовании: учебное пособие / С.Л. Троянская. – Ижевск: Удмуртский университет, 2016. – 176 с.

179. *Фадеева, В.А.* Возможности технологий искусственного интеллекта в цифровизации образовательной среды / В.А. Фадеева В.А. А.И. Щедромирская // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 81-87.

180. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. 2020. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf

181. *Хекхаузен, Х.* Мотивация и деятельность: в 2 т. / под ред. Б.М. Величковского / Х. Хекхаузен. – М., 1986. – Т. 1. – 408 с.

182. *Хмаренко, Н.И.* Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с использованием ИКТ (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Хмаренко. – Тамбов, 2023. – 25 с.

183. *Хохлова, М.В.* Исследование лексико-синтаксической сочетаемости в русском языке с помощью статистических методов (на базе корпусов текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Хохлова. – СПб., 2010. – 26 с.

184. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

185. *Хуторской, А.В.* Компетентностный подход с позиций человекообразного образования / А.В. Хуторской // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2012. – С. 76-86.

186. *Цветкова, Н.И.* Формирование стратегической компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку / Н.И. Цветкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 3 (14). – С. 98-101.

187. *Цимерман, Е.А.* Реализация предметно-языкового интегрированного обучения в иноязычной подготовке магистрантов управленческого профиля / Е.А. Цимерман, Н.И. Алмазова // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 88-94.

188. *Шадриков, В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

189. *Шамов, А.Н.* Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / А.Н. Шамов. – Н. Новгород, 2005. – 537 с.

190. *Шамов, А.Н.* Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка / А.Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 21-28.

191. *Шатилов, С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

192. *Шелехова, Л.В.* Стратифицирование методической системы обучения / Л.В. Шелехова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, 2008. – № 9(33). – С. 223-226.

193. *Щедровицкий, Г.П.* Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наука, 1981. – С. 193-227.

194. *Щепилова, А.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А.В. Щепилова. – М.: Просвещение, 2003. – 488 с.
195. *Шульгина, Е.М.* Формирование речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квест / Е.М. Шульгина // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 52-59.
196. *Щукин, А.Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
197. *Щукин, А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 746 с.
198. *Щукин, А.Н.* Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) / А.Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – 336 с.
199. *Эльконин, Д.Б.* Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 287 с.
200. *Юзбашева, Э.Г.* Языковые интернет-проекты в формировании грамматических навыков речи студентов языкового вуза / Э.Г. Юзбашева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2019. – Т. 24, № 180. – С. 53-60.
201. *Юзбашева, Э.Г.* Методика обучения студентов грамматическим средствам общения на основе реализации иноязычных интернет-проектов (английский язык, языковой факультет): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.Г. Юзбашева. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. – 24 с.
202. *Atta-Alla, M.N.* Integrating language skills through storytelling / M.N. Atta-Alla // English Language Teaching. – 2012. – Vol. 5. – № 12. – Pp. 1-13. – DOI:10.5539/elt.v5n12p1
203. *Banks, J.* Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice / J. Banks // Review of Research in Education. – 1993. – № 19.

204. *Bennett, C.* Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice / C. Bennett. – Allyn and Bacon, 1990.
205. *Bergmann, J.* Flip your classroom: reach every student in every class every day. 1st edition / J. Bergmann, A. Sams // ISTE; ASCD Publ. – 2012. – 122 p.
206. *Bloom, B.S.* Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / B.S. Bloom. – New York: Longman, 1956.
207. *Bonk, C.J.* The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. / C.J. Bonk, C.R. Graham. – Pfeiffer, 2006.
208. *Breen, M.P.* Authenticity in the Classroom / M.P. Breen // Applied Linguistics. – 1985. – № 6/1. – Pp. 60-70.
209. *Canale, M.* From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canale // Language and Communication / Ed. by J. Richards & R. Schmidt. – London, Eng.: Longman, 1983. – Pp. 2-27.
210. *Canale, M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1(1). – Pp. 1-48.
211. *Carroll, J.B.* The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages / J.B. Carroll // Modern Language Journal. – 1987. – № 49 (5).
212. *Chomsky, N.* Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky. – Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.
213. Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
214. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Strasburg: Council of Europe Publishing, 2020.
215. *Coyle, D.* CLIL. Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

216. *Dewi, R.* Teaching writing through dictogloss / R. Dewi // *Journal of English and Education*. – 2014. – Vol. 1. – № 1. – Pp. 65-75. – DOI:10.15408/IJEE.V1I1.1195
217. *Ek, van J.A.* Objectives for foreign language learning / J.A. van Ek. – Strasbourg: Council of Europe, 1986.
218. *Gagné, RM.* The conditions of learning Publication Publisher / RM. Gagné. – New York: Holt, Rinehart and Winstondate, 1977.
219. *Garrison, D.* Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines / D. Garrison, N. Vaughan. – Jossey-Bass, 2008. – 272 p.
220. *Glasser, W.* Motivation and learning / W. Glasser // *Review of Educational Research*. – 1984. – № 54(3). – Pp. 363-386.
221. *Glasser, W.* Choice Theory: A new psychology of personal freedom / W. Glasser. – New York: Harper Collins, 1998.
222. *Hattie, J.C.* Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. 2009.
223. *Hymes, D.* On communicative competence / D. Hymes // *Sociolinguistics* / edited by J. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
224. *Hymes, D.* Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach / D. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
225. *Jacobs, G.* Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning / G. Jacobs, J. Small // *The Reading Matrix*. – 2003. – Vol. 3. – № 1.
226. *Khan, A.B.* Integrated collaborative learning approach (ICLA): Conceptual framework of pedagogical approach for the integration of language skills / A.B. Khan, H.S. Mansoor // *Competitive Social Sciences Research Journals*. – 2020. – Vol. 1. – № 1. – Pp. 14-28.
227. *Kondal, B.* Drama as a teaching tool for the integration of language skills / B. Kondal // *Journal of English Language and Literature*. – 2016. – Vol. 3. – № 2. – Pp. 92-98.

228. *Kramsch, C. Language and Culture / C. Kramsch. – Oxford: Oxford University Press, 1998.*
229. *Krystle, V. Intrinsic motivation in the classroom / V. Krystle // Journal of Student Engagement: Education Matters. – 2012. – № 2 (1). – P. 30-35.*
230. *Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. 2nded. / D. Larsen-Freeman. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 252 p.*
231. *Long, M.H. Second language needs analysis / M.H. Long. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005.*
232. *Kidd, R. Teaching ESL Grammar Through Dictation / R. Kidd // TESL Canada Journal. – 1992. – Vol. 10. – № 1. – Pp. 49-61. – DOI 10.18806/tesl.v10i1.611*
233. *Marsh, D. Bilingual education and content and language integrated learning / D. Marsh. – Paris: University of Sorbonne, 1994.*
234. *Mart, C.T. Integrating listening and speaking skills to promote speech production and language development / C.T. Mart // MEXTESOL Journal. – 2020. – Vol. 44. – № 2. – Pp. 1-7.*
235. *Maulina, J.F.I. Technology-based media used in teaching listening skills / J.F.I. Maulina, L.A.C. Bersabe, A.J.Dj. Serrano, N.G. Garpio, E.G.D. Santos // Exposure: Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris. – 2022. – Vol. 11. – № 1. – Pp. 85-99. – URL: <https://journal.unismuh.ac.id/index.php/exposure/article/view/6564>*
236. *McCay, S.L. Teaching English as an International Language / S.L. McCay. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 381 p.*
237. *Murray, S. Dictogloss. Expanded / S. Murray // MET Journal. – 2001. – Vol. 10. – № 3.*
238. *Nassim, S. Digital storytelling: an active learning tool for improving students' language skills / S. Nassim // PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning. – 2018. – Vol. 2. – № 1. – Pp. 14-29. – DOI: 10.20319/pijtel.2018.21.1427*

239. *Nunan, D.* Designing Tasks for the Communicative Classroom / D. Nunan. – Glasgow: Cambridge University Press, 1989.
240. *Oxford, R.L.* Integrating the language skills / R.L. Oxford, D.C. Lee, M.A. Snow, R.C. Scarcella // System. – 1994. – Vol. 22. – № 2. – Pp. 257-268.
241. *Palmer, H.E.* The principles of language study. Yonkers-on-Hudson / H.E. Palmer. – New York: World Book Company, 1921. – 196 p.
242. *Lightbown, P.* How Languages are Learned / P. Lightbown, N. Spada. – Oxford: Oxford University Press, 1999.
243. *Pica, T.P.* Communicative language teaching: An aid to second language acquisition? Some insights from classroom research / T.P. Pica // English Quarterly. – 1988. – № 21(2). – Pp. 70-80.
244. *Pintrich, P.R.* Motivation in education: Theory, research, and applications / P.R. Pintrich, D.H. Schunk. – Prentice Hall, 2002.
245. *Prabhu, N.S.* Second Language Pedagogy / N.S. Prabhu. – Oxford: Oxford University Press, 1987.
246. *Rahmawati, I.* Empowering students' integrated language skills through the use of teachers' learning videos in blended learning class / I. Rahmawati, Ruminda, Juhana // Indonesian EFL Journal. – 2023. – Vol. 9. – № 1. – Pp. 53-62. – DOI: 10.25134/ieflj.v9i1.7577
247. *Ryan, R.M.* Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. / R.M. Ryan, E.L. Deci // Contemporary educational psychology. – 2000. – № 25(1). – Pp. 54-67.
248. *Savignon, S.* Communicative competence: Theory and classroom practice / S. Savignon. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. – 322 p.
249. *Savignon, S.J.* Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. (2nd ed.) / S.J. Savignon. – USA: McGraw-Hill, 1997. – 352 p.
250. *Schunk, D.H.* Motivation in education: Theory, research, and applications / D.H. Schunk, P.R. Pintrich, J.L. Meece. – Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2008. – Pp. 5-20.

251. *Snode, P.* How dictogloss can facilitate collocation learning in ELT / P. Snode, B. Reynolds // *ELT Journal*. – 2018. – № 73(1). – Pp. 41-50.
252. *Stewart, L.S.* Integrating language skills through a dictogloss procedure / L.S. Stewart, L.H.R. Silva, J.A.T. Gonzalez // *English Teaching Forum*. – 2014. – № 2. – Pp. 12-19.
253. *Stipek, D.J.* Motivation and instruction / D.J. Stipek // *Handbook of educational psychology*. – 1996. – № 2. – Pp. 85-113.
254. *Stockwell, M.A.* Literature Review: The Theoretical Underpinning of Dictogloss / M.A. Stockwell // *Journal of Sugiyama Jogakuen University. – Humanities* (41). – 2010. – Pp. 109-119.
255. *Sysoyev, P.V.* Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach / P.V. Sysoyev, V.V. Zavyalov // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. – 2019. – № 907. – Pp. 237-244. – DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2_26
256. *Thorne, S.L.* Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities / S.L. Thorne, R. Black // *Annual Review of Applied Linguistics*. – 2008. – № 28.
257. *Tomlinson, B.* Blended Learning in English Language / B. Tomlinson, C. Whittaker. – *Teaching: Course Design and Implementation*. British Council, 2013. – 258 p.
258. *Van den Branden, K.* Task-based language teaching / K. Van den Branden // *The Routledge handbook of English language teaching*. New York: Routledge. – 2016. – Pp. 238-251.
259. *Vasiljevic, Z.* Dictogloss as an interactive method of teaching listening comprehension / Z. Vasiljevic // *English Language Teaching*. – 2010. – Vol. 3. – № 1. – Pp. 41-52.
260. *Wah, N.N.* Teaching Listening Skills to English as a Foreign Language Students through Effective Strategies / N.N. Wah // *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*. – 2019. – Vol. 3. – № 6. – Pp. 883-887.

261. *Wajnryb, R. Grammar Workout: the Dictogloss Approach, Listening Text Reconstruction Analysis / R. Wajnryb. – Sydney: Melting Pot Press, 1986.*
262. *Wajnryb, R. Grammar dictation / R. Wajnryb. – Oxford: Oxford University Press, 1990.*
263. *Werner, B. A theory of motivation for some classroom experiences / B. Werner // Journal of Educational Psychology. – 1999. – 240 p.*
264. *Willis, D. Doing task-based teaching / D. Willis, J. Willis. – Oxford, 2007.*

ПРИЛОЖЕНИЕ

Примеры работ студентов по реконструкции текста на основе диктоглосса

Тема: Spending is trending

Вариант текста	Примеры текстов
Оригинал (Этапы 4, 5)	<p>ТЕКСТ оригинала</p> <p>And now, in our regular look at what's trending on social media⁶ and why: right now, it's something called Black Friday. This term has been used more than two million times on Twitter in the last 48 hours. Black Friday is the fourth Friday in November, when the shops have amazing special offers in the run up to Christmas. Many items are half price or two for the price of one, and it's now the busiest shopping day of the year in some countries. It started in the USA⁶ but it's spreading round the world now, to the UK, Australia and more recently to shoppers in Brazil, Mexico and other Latin American countries. Many shops have been opening very early in the morning, and in some places people have been so keen to get a bargain that they have started queuing outside the shops the night before. Last year it is estimated that shoppers in the USA spent over eleven billion dollars on Black Friday. However, while you may get a good discount on your purchases, you should be careful. Firstly, there is the real danger of spending more than you intended or can really afford, buying things on credit, and owing a lot of money. And secondly, it may be dangerous, with over fifty injuries in the past five years, caused by people fighting over things in sales.</p> <p>Источник: Navigate. Coursebook with video. B1+ Intermediate. Rachel Roberts, Heather Buchanan and Emma Pathare. Series Adviser Catherine Walter. Oxford University Press. 2015/</p>
Первая реконструкция (этап 6)	<p>Студент 1: And now regular look ... This has been 2 million times... hours...Black Friday is the 4th Friday November... Many times in some countries. To the USA, Australia... more countries recently... in the morning people so to get a bargain... they started queuing in the night of for last year. However, you should be careful... and secondly... with over fifteen, 5 years. By people fighting of the sales.</p> <p>Студент 2: Now in our social media. This term...million times on twitter ... last fool Friday is November... shops special offers, and to Christmas... for the price of one. Australia, Brazil, Mexico, Latine American... to get a bargain... started queuing outsides the shops. Last year... shop in the USA. Billion dollars Black Friday. You should be careful spending. Buy things ...credit. And secondly,... fifty in in the sales.</p> <p>Студент 3: Right now, Black Friday, 2 million times. November, shops, up to,</p>

dangerous, price of one, million dollars, fifty, day in the year, USA, Mexico, American countries, be careful, ideas, sales. In the morning, something, started queing, social media, outside the shops, 48 times. However, Christmas, a lot of money.

Студент 4:

And now in our regular look ... social media... this term called Black Friday... something called, more than 2 million time in Twitter, amazing spendings. Many items 2 for the price of one. The busiest shopping day. It started in the USA. It's spending UK, Aust, in Brazil, Mexico and other Latin American countries... have been sole to get a bargain that they have started queueing the night before... last year at the USA spending 12 billion dollars. You should be careful... while you get... however... afford in owing a lot of money. Secondly, it may be dangerous caused by people buying in the sale... can really afford.

Студент 5:

And now social media... last time 2 million times... Black Friday is the most Friday in November... Christmas... two a price of now. Some countries in the world... Australia, Mexico and Latin American countries. Many shops... to get a bargain that they have started queueing outside a shops... 11 billion dollars on Black Friday... be careful... Secondly, dangerous. Cost by people fighting in sales.

Студент 6:

And now in our 2 million time, called Black Friday. More than on Twitter. Black Friday on 4th November up to Christmas. Many items half price or two for the price of one. started in the USA, but it... UK, Australia, Brazil Mexico and other Latin American countries. in the morning. And in some places people keen to get a bargain started queueing outside the shop the night. Last year 11 billion dollars on BF. However, discount carefully. Firstly, more than you can afford: credit. It may be dangerous 5 past years cause people fighting in sales.

Студент 7:

At now a regular look at was social media... Black Friday... this store... on Thursday... more than 2 million 48 hours. Black Friday – 4th Friday. Up to Christmas. Busy shopday of the year. It started in the USA... Australia, in Brazil, Mexico, other countries. Many shops very early in the morning... have been soon started... to get a bargain... started outside at shops. Last year shoppers in the USA spent billion dollars at BF. why you should be careful. Firstly, very dangerous... can afford... a lot of money. And secondly. Cost by people fitting.

Студент 8:

Right now, strange, million times. Black Friday is in November. Shopping day. It started in the USA. Many other countries: Australia, Mexican, Brazil, American... the money... People have been keen to get a bargain queueing. Last Friday they spent billion dollars. However, you should be careful. A lot of money is spend.... Cost buy people fighting over...

	<p>Студент 9: And right now? It is something could Black Friday... more to the million times... in the Twitter. Black Friday – a fool Friday... up to Christmas... shopping in the year in some countries. To shops in Brazil, Mexico, another country. In some places people to kind to get a bargain. in USA spent 1 billion dollars. spending all of money.</p> <p>Студент 10: And now, regular look. Black Friday fourteen in November... in the run... Christmas price..., started – USA. World – now. To shoppers of Brazil, Mexico. Shops ...in the morning. So kin on get a bargain. Started queuing outside last year. In the USA dollars 11. Discount. In the credit... a lot of money. Secondly, dangerous. years fighting.</p>
<p>Вторая реконструкция (этап 8)</p>	<p>Студент 1: And now regular look ... and why... This has been 2 million times... hours...Black Friday is the 4th Friday November... in the run... Many times in some countries. It’s now the busiest of the year. To the USA, Australia... more countries recently... many very in the morning people so to get a bargain... they started queuing outside shops in the night of for last year. However, you should be careful... buy things on credit money... and secondly... with over fifteen, 5 years. By people fighting of the sales.</p> <p>Студент 2: Now in our social media. Called Black Friday. This term...million times on twitter ... last fool Friday is November... shops special offers, and to Christmas... for the price of one. Australia, Brazil, Mexico, Latine American... very early in the morning. And the same place... to get a bargain... people have been ... started queuing outsides the shops. Last year... shop in the USA. Billion dollars eleven of Black Friday. You should be careful spending. Buy things on credit. And secondly,... fifty in the past 58 in the sales.</p> <p>Студент 3: Right now, Black Friday, 2 million times. November, shops, up to, dangerous, price of one, million dollars, fifty, day in the year, USA, past five years, bur Australia, fighting people in Brazil, Mexico, American countries, be careful, ideas, sales. In the morning, something, to get a bargain, started queing, social media, outside the shops, 48 times, shoppers in the USA. However, Christmas, spending by things, a lot of money.</p> <p>Студент 4: And now in our regular look ... social media... this term right now called Black Friday... something called, more than 2 million time in Twitter, is the 4 Friday in November, amazing spendings, App to Christmas. Many items 2 for the price of one. The busiest is shopping day. It started in the USA around the world. It’s spreuding UK, Aust, in Brazil, Mexico and other Latin American countries... have been open in early morning... have been sole to get a bargain that they have started queueing outside the shops the night before... as it astimated last year at the USA spending 12 billion dollars. You should be careful... 11 billions... it is the real danger... while you get... however... afford in owing a lot of money. Secondly, it may be dangerous</p>

with over fifty ... in the past five years... caused by people buying in the sale... can really afford.

Студент 5:

And now social media... last time more than 2 million times... Black Friday is the most Friday in November... Christmas... two a price of now. Some countries in the world... Australia, Mexico and Latin American countries. Many shops... Some places people have been to get a bargain that they have started queueing outside a shops... last year 11 billion dollars on Black Friday... However, be careful... Secondly, may be dangerous. Cost by people fighting of the things in sales.

Студент 6:

And now in our 2 million time, right now it is something called Black Friday. More than on Twitter. Black Friday on 4th November in the run up to Christmas. Many items are half price or two for the price of one. It started in the USA, but it... over the world. UK, Australia, Brazil Mexico and other Latin American countries. Very early in the morning. And in some places people have been so keen to get a bargain and they have started queueing outside the shop the night before. Last year over 11 billion dollars on BF. However, good discount you should be carefully. Firstly, spending more than you can really afford: buy thing a credit. It may be dangerous with over in the 5 past years cause people fighting of the sales.

Студент 7:

At now a regular look at was social media... something cool Black Friday... this store... on Thursday... more than 2 million 48 hours. Black Friday – 4th Friday of November. Up to Christmas. Price of two. Busy shopday of the year. It started in the USA... some years... to the UK, Australia, in Brazil, Mexico, other countries. Many shops have been opened very early in the morning... have been soon started... to get a bargain... started queueing outside at shops. Last year shoppers in the USA spent over 11 billion dollars at BF. However, why you should be careful. Firstly, they will be very dangerous... can afford... a lot of money. And secondly it may be 50 past 5 years. Cost by people fitting in the sells.

Студент 8:

Right now, strange, million times. Black Friday is in November. Shopping day. It started in the USA. Many other countries: Australia, Mexican, Brazil, American... the money... People have been keen to get a bargain queueing. Last Friday they spent billion dollars. However, you should be careful. A lot of money is spend... Cost buy people fighting over...

Студент 9:

And right now? It is something could Black Friday... more to the million times... in the Twitter. Black Friday – a fool Friday... in the run up to Christmas... busiest shopping in the year in some countries. To shops in Brazil, Mexico, another country. In some places people to kind have seen to get a bargain. Shoppers in USA spent 1 billion dollars. The real dangerous is spending all of money.

Студент 10:

	<p>And now, regular look. Black Friday has been used fourteen in November... in the run... Christmas price... business shop, started – USA. World – now. To shoppers of Brazil, Mexico. Shops opening in the morning. So kin on get a bargain. Started queuing outside last year. In the USA dollars 11. Discount. Should be careful. In the credit... a lot of money. Secondly, dangerous. Past 5 years fighting.</p>
<p>Финальная версия текста студентов (этап 12)</p>	<p>Группа 1 (студенты 1-5) And now in our regular look it was trending in social media and why? Right now it is something called “Black Friday”. This time more than 2 million times on Twitter. “Black Friday” is the 4th Friday in November. When a shops in the run up to Christmas the night before they sell many items 2 for the price of one. It is the busiest shop day in some countries. It started in the USA. But also in Australia, Brazil, Mexico and Latin American countries. Many shops have been open very early in the morning. People have been soaking to get a bargain that they have started queuing outside the shops the night before. Last year the shoppers in USA spent over 12 billion dollars. You can get a good discount. However, it is dangerous. Firstly, you should be careful. Secondly, there is a danger caused by people fighting of the sales.</p> <p>Группа 2 (студенты 6-10) And now in our regular look at that’s trending on social media and why. Right now is something called Black Friday. This has been more then 2 million times in 48 hours. Black Friday is the first Friday of November. Prices run up to Christmas. Many items are half price or two for the price of one. It has been started in the USA, but now it is popular all over the world; in the UK, Australia, Mexico and other Latin American countries. Some shops open very early in the morning. And in some places people have been so keen to get a bargain and they have started queuing outside the shop the night before. Last year people spent over 11 billion dollars. However, on Black Friday you should be carefully. You can have a good discount, but firstly you shouldn’t spend more than you can afford or by a credit. It may be dangerous. Secondly, over than 50 times in the 5 past years people fightings were caused by the sales.</p>

Тема: Face-to-face with Facebook friends

Вариант текста	Примеры текстов
<p>Оригинал (Этапы 4, 5)</p>	<p>How many of your Facebook friends have you seen lately? For Rob Jones, who is currently meeting every single friend on his Facebook page, the answer could soon be 700.</p> <p>His aim to raise money for a children’s charity means he has already come face-to-face with 123 Internet ‘friends’ in seven countries, some of whom he has never met before.</p> <p>He takes a photo for his Facebook page with everyone he meets, and persuades them to give to his charity, and he has already raised more than 3000 pounds.</p> <p>He hopes to have met all 700 within three years, travelling thousands of miles to thirty countries including New Zealand, on the other side of the world, in</p>

	<p>process. People often say that Facebook friends aren't real friends. But Rob met his Polish girlfriend online and they've now been together for three years. He says this proves that the Internet is a powerful tool. 'I'm reuniting with friends, and in the process I'm learning a lot about myself. I now have good friends in people I have never met before this.' 'Everyone has been great so far; I generally spend a day with them and they choose what we do.' His adventure has taken him across Europe, visiting England, Scotland, Poland, Finland, Germany and Switzerland, and he's also just visited a distant relative in the USA.</p> <p>Источник: Navigate. Coursebook with video. B1+ Intermediate. Rachel Roberts, Heather Buchanan and Emma Pathare. Series Adviser Catherine Walter. Oxford University Press. 2015.</p>
<p>Первая реконструкция (этап 6)</p>	<p>Студент 1: How many people? Friends face-to-face. ...a photo in FB. He hopes to meet all people ...including side. He has already... in the Internet Facebook friends aren't real friends. Facebook Polish girlfriend online. And be together 3 years. I'm learning a lot of things. He's visiting England, Scotland. I spend 1 day with them... a distant relative in the USA.</p> <p>Студент 2: How many of your Facebook?.. Rob Jones ...700 face-to-face internet 'friends'. 3 years. Countries in the world. Real friends? Good friends. England, Scotland, visited the USA. 'I am learning'.</p> <p>Студент 3: How many of your Facebook friends? money for charity. He takes a photo of... He has already... People often say... 700 in three years. He hopes to have met... Germany, Finland. Distant relative in the USA. Side of the world.</p> <p>Студент 4: How many have friends on Facebook? How many see you? He takes a photo on Facebook page. He hopes to have all...another side of the world. Polish girlfriend. ...people I have never met.</p> <p>Студент 5: How many of Facebook friends? Rob Jones – the answer ...700. He has already come.... He takes a photo for his Facebook page with he meets. He has already ...more than 3000 pounds. He hopes ...all 700 within 3 years. ...a powerful tool. His adventure ...across Europe, England, Poland.</p> <p>Студент 6: How many is your Facebook friends have you seen literally? Rob Jones meets ...(700). His ...is to raise money to charity. He has already raised more than... Rob met his Polish girlfriend online, and now ...3 years together. He travels across Europe, England, Scotland. Face-to-face with Facebook friends. Some of them he has never seen before.</p>

	<p>Студент 7: About Facebook friends have you seen lately? RJ every on Facebook. Single friends have 700. Face-to-face ...700? A plan. All over the world. F.friends aren't real friends? But they are together for 3 years (Polish girlfriend). For 14 countries. 'I learn a lot.' 'Everyone so far.' His adventure – Poland, Germany.</p> <p>Студент 8: How many of your FB friends have u seen lately? RJ, 700 so far. Come face-to-face with Internet friends... Charity. More than 3000 pounds, 3 years with his GF. New Zealand. Facebook friends aren't real friends? People say. But ...his girlfriend from Poland (3 years). 'I have never met... They choose what we do.' Europe, London, Scotland. ... visited a distant relative in the USA.</p>
<p>Вторая реконструкция (этап 8)</p>	<p>Студент 1: How many people have you...? Friends face-to-face. He takes a photo in FB. He hopes to meet all people travelling 1000 to 30 countries including side. He has already... People often say that in the Internet Facebook friends aren't real friends. Facebook Polish girlfriend online. And be together 3 years. I'm learning a lot of things about myself. He's visiting England, Scotland. I spend 1 day with them. He also just visited a distant relative in the USA.</p> <p>Студент 2: How many of your Facebook?.. Rob Jones currently 700 face-to-face internet 'friends'. Late charity. 3 years. Countries in the world. Real friends? People together. Good friends. England, Scotland, visited the USA. 'I am learning before this'.</p> <p>Студент 3: How many of your Facebook friends? Raise money for charity. He takes a photo of... I have never met... He has already... People often say... 700 in three years. He hopes to have met... his adventure. Germany, Finland. Distant relative in the USA. Side of the world.</p> <p>Студент 4: How many have friends on Facebook? How many see you? He takes a photo on Facebook page with everyone he meets. He hopes to have all... travelling 1000 to... included... another side of the world. Polish girlfriend. Good friends in people I have never met.</p> <p>Студент 5: How many of Facebook friends have you seen lately? Rob Jones – the answer could soon be 700. He has already come... with 123 Intern friends in 7 countr. He takes a photo for his Facebook page with he meets. He has already raised more than 3000 pounds. He hopes to have met all 700 within 3 years. The Internet is a powerful tool. His adventure has taken him across Europe, England, Poland.</p> <p>Студент 6: How many is your Facebook friends have you seen literally? Rob Jones meets every single friend (700). His aim is to raise money to charity. He has</p>

	<p>already raised more than 3000 pounds. Rob met his Polish girlfriend online, and now they are already being 3 years together. He travels across Europe, England, Scotland. Face-to-face with Facebook friends. Some of them he has never met (seen) before.</p> <p>Студент 7: About Facebook friends. How many of them have you seen lately? RJ every on Facebook. Single friends have 700. Face-to-face with 700? A plan. All over the world. F.friends aren't real friends? But they are together for 3 years (Polish girlfriend). For 14 countries. 'I learn a lot about yourself.' 'Everyone been great so far.' His adventure – Poland, Germany. He also has a distant relative in the USA.</p> <p>Студент 8: How many of your FB friends have u seen lately? RJ, single friends, 700 so far. Come face-to-face with Internet friends... never met before. Charity. More than 3000 pounds, 3 years with his GF. New Zealand. Facebook friends aren't real friends? People say. But he is in relationship with his girlfriend from Poland (3 years). 'I have never met before that. They choose what we do.' Europe, London, Scotland. Also – visited a distant relative in the USA.</p>
<p>Финальная версия текста студентов (этап 12)</p>	<p><i>Группа 1 (студенты 1-4)</i> How many of your Facebook friends have you seen literally? Rob Jones is currently meeting his friends from Facebook. The answer could soon be 700. He has already come face-to-face with 123 internet friends in 7 countries. He takes a photo for his Facebook page with every 'friend' he meets. People often say that Facebook friends aren't real friends. But Rob doesn't think so – he has a Polish girlfriend, he met her online. He has visited England, Scotland, Poland, Germany and even his distant relative in the USA.</p> <p><i>Группа 2 (студенты 5-8)</i> How many of your Facebook friends have you seen lately? Rob Jones met every single friend, and in FB he has 700 social networking friends. His aim is to raise money to charity for children. Rob Jones wants to come face-to-face with all 700 internet friends. He is taking a photo with everyone of them. He has raised about 3000 pounds. Rob has been planning to meet all Facebook friends for 3 years. He visited 14 countries: New Zealand and so on. People often said that Facebook friends aren't real friends. But Rob met his Polish girlfriend online, and now they have already been together for 3 years. 'In the process I learn a lot about myself. Everyone has been great so far. When I meet my friends, they choose what we do.' His (Rob) adventure has taken him across Europe, England, Poland, Scotland, and also distant relative in the USA.</p>

Тема: Happiness

<p>Вариант текста</p>	<p>Примеры текстов</p>
<p>Оригинал (Этапы 4, 5)</p>	<p>ТЕКСТ оригинала: According to a recent World Happiness Report, Denmark is the happiest</p>

	<p>country in the world. But just why is that and what, if anything, can other countries learn from it?</p> <p>The first point to make is that, clearly, Denmark, and most of the other countries in the top ten don't have much poverty. Money may not buy happiness, but a strong economy certainly helps. However, if you look a bit further down the list, you'll see that money isn't everything. Mexico, for example, comes higher up the list than the United States. Money doesn't make you happy unless everyone has enough. Big differences between rich and poor tend to make people unhappier.</p> <p>Also, just because a country is rich, it doesn't mean that it looks after its people well. Many people in the United States, for example, don't have free healthcare. But if a country has quite high taxes, like Denmark, it can provide free healthcare to everyone. You may not believe that you'll be happier if you pay higher taxes, but as a country you will.</p> <p>And Danish people have a healthy lifestyle, too. They tend to eat a balanced diet and get plenty of physical exercise. In fact, 50% of trips to work and school in Copenhagen are made by bicycle rather than car or bus. As well as the positive impact on reducing pollution, doctors estimate that if you can cycle for thirty minutes a day, it may add one or two years to your life.</p> <p>Denmark is also a very equal society. There aren't big differences between rich and poor, and men and women are treated equally, too. Both parents are allowed paid time off work after the birth of a baby, and they can decide how to share the time. It's a very family-friendly country, with free or very cheap childcare provided by the government.</p> <p>The Danes only work thirty-seven hours a week on average. If people work a thirty-seven hour week, they have quite a lot of leisure time, and the Danes spend much of this time socializing and enjoying cultural activities. The winter may be cold and dark, but there is a special term. 'hygge', to describe a kind of cosy meeting with friends and family. People light candles, keep warm, and eat delicious food together.</p> <p>And, finally more than 40% of Danes use their extra leisure time to do voluntary work, helping their neighbours.</p> <p>I'm beginning to see just why it's such a great place to live.</p> <p>Источник: Navigate. Coursebook with video. B1+ Intermediate. Rachel Roberts, Heather Buchanan and Emma Pathare. Series Adviser Catherine Walter. Oxford University Press. 2015</p>
<p>Первая реконструкция (этап 6)</p>	<p>Студент 1: World Happiness Report. The first point ... don't poverty. Money doesn't make you happy. But just why is that? The first point to make is that clearly... but a strong economy certainly helps. money isn't everything. And also, just because is rich, it doesn't mean... many people unhappy? States, for example. It can provide free healthcare to everyone. But as a country you will. Danish people have a healthy lifestyle too. And get plenty of physical exercise. reduced pollution. Doctor's treatment. That is you can 40 mins a day. It may add 1-2 years to your life. Equal rights. And men and women are equally. Both parents ...of work. After a birth of a baby. It is a very family-friendly country. The Danes ...hours a year. On average. A lot of leisure time. The winter maybe cold. There is a special term 'hygge'. People light</p>

candels, keep warm. And finally, 40 % of Danes ... voluntary work. I am beginning to see why it's such a...
And eat delicious food.

Студент 2:

According to a reason. World happiness. Denmark is a happiest country in the world. But just why is that? Learn from it... The first point to make... Money can't buy happiness, but a strong economy can. You will see the money everything for example up the list. Money doesn't make you happy. And just because the country is rich, it doesn't... don't have free healthcare but provide healthcare. ...impact on reduce pollution. That if you can cycle for 40 minutes a day, it make Denmark... They aren't big differences between ... A loud paid time off work after the birth of a baby. And you can... family-friendly country... provided by the government. The days work 37 hours a week. If people work... time... socializing, and enjoy social activities. The winters are cold. People like candles, keep warm. I'm beginning to see why such a great place to live.

Студент 3:

According to a reason the happiest country. But just if learn from that? The first point to make is clearly Denmark in the top ten. But a strong economy helps. However, down the list you will see... at the moment... Money doesn't make you happy. Ten people... Also just because it's rich, it doesn't make to look after the people... But if a country has strong economy, it provides.... And Danish people have a half... get plenty of physical activity. Cycle to school rather than by car. At the school in Copenhagen. Bicycle. ...Socializing. There aren't big difference. Both parents are allowed paid time off work. After the birth of a baby they can decide... finally Friday country... by the government. The Danes on average work 37 hours a week. Space activities... a lot of free time. Social... maybe call and dark. Special term 'hygge'... At the family more than 30% do the voluntary job. They are members...

Студент 4:

According to a reason report, Denmark.. but just why... The first point to make clearly Denmark how much poverty. Money but don't happiness. Mexico, for example. Money doesn't make you happy. Big difference? The United States... Danish people in fact 50% are made by bicycle. Denmark – equal society. If people have leisure time... The winter may be cold and dark. To describe voluntary work...

Студент 5:

According to reason Worlds happiness report. Denmark – hap. Country in the world. But just why is that? The 1 point to make is that other countries top ten... Money may not buy happiness. ...However, if you look a big you will see that money everything. Money comes up... M.d.m.y. big difference is between also just... don't have free healthcare. But it can provide free healthcare. ...if you pay higher taxes – happier? And Danish people have healthy lifestyle. They tend to... are made by bicycle rather than car. As well as the positive..., it may add 1-2 y. to your life. Denmark is an equal society. ... both parents are aloud paid time of work. After the birth of a baby and decide... family-friendly country. If people work... enjoy cultural

activities...., keep warm, eat delicious food. And finally more than 44 y.o. I am beginning to see why it's such a grateful place to live.

Студент 6:

According to a recent world happiness report.

Denmark... But just why is that? And what if anything. The first point to make ...don't have much poverty. Money strong economy certainly helps.

However, if you look at me you will see that money isn't everything. Mexico for example come higher in the USA list. Money doesn't make you happy.

Enough differences. Region four. And also just because I can't reach it doesn't mean... many people in the USA don't have free healthcare. But if a country has quite high taxes like Denmark people free healthcare to everyone. Provide free care. But is a country you will. And Danish people have a healthy lifestyle They. Balanced diet. ...Plenty of physical exercises. In fact, 50% of tripsbicycle rather than car or bus. The positive impact on reducing pollution doctors estimate that if you can cycle one to 2 years to your life. Denmark is equal society between different this weekend for. And men and women. ...And they can decide how to share.... It's very family friendly country.

With free and very cheap healthcare... The days only work 37 hours a week on average.... The winter may be cold and dark. Closing meeting, special term, meeting... People light candles, keep warm, and eat delicious food together.... I am beginning to see why it is such a great place to live.

Студент 7:

Denmark is the happiest country, but learn... The first point is that country don't have money but the strong economy does. If you look you will see that money isn't everything... proximately if you play it. Danish people have healthy lifestyle. In fact 50%... in Copenhagen are made on foot or bicycle, not by car or bus. The positive impact reducing pollution if you want or two years of your life...It's a very very family friendly country. ...The winter may be cold and dark, but special term means meeting with friends and family. And finally more than 40% do voluntary work. They help others. I am beginning to see why...

Студент 8:

Money isn't everything. World Denmark happiness report. The first point to make. According to a recent research. Denmark is the happiest in the world. ...The first one to make clearly the most allowance in the top 10 don't make much happiness money not by happiness. But a strong economy certainly helps.... Mexico for example. Money doesn't make you happy, unless you have enough. Big difference between ...and rich people unhappy. And just because the country is rich it doesn't mean people many people earn money. Don't have a free healthcare... And a lot of people have a healthy lifestyle. Balanced diet and plenty of physical activities. In fact 50% trips to school or made a ride in bicycle rather than car or bus as well as a positive impact on reduce pollution...1-2 years to life... And men and women. Both parents are allowed paid time off work... Danes only work 37 a week. They have let a time. Socialising. Spending a lot of time.

The winter is cold and dark the special term to describe cosy keep warm and eat delicious food... I am beginning to see why such a great place.

	<p>Студент 9: According to a listener. The happy... but just why is that? The first point and most poverty. Money... Then you United States? Big difference people aren't happy... Don't have free healthcare like Denmark. Provide healthcare to everyone. If you pay higher taxes... They tend to eat healthily and get physical exercise... 50% of trips to work in school and made by bicycle. Copenhagen..., 1 to 2 years to your life. Socialising. And men and women... If people ...Social activities... The winter may be cold and dark. To describe... People light candles... And finally, more than 40% of days to do voluntary work. I am beginning to see why...</p> <p>Студент 10: Recent world happiest country in the world. But just why the first... To make... Other country... Poverty money don't make happiness. However... You will see... Mexico for example... Money doesn't make you happy. ...We don't believe in higher taxes will make you happy but is a country it will. And Danish people have a healthy lifestyle and healthy diet. They get plenty of physical exercise... Is a positive impact on reducing pollution... Doctor say 40 minutes a day one to 2 years on your life... Denmark is an equal society... After the birth of a baby... They make... It's a very family friendly country. Government provide... 37 hours a week if people leisure time... Doing physical activities... Winter may be cold and dark. Especially drum huggy... People light candles help neighbourhood. Why is it such a great place to live?</p> <p>Студент 11: According to a resent... The first point to make is clearly Denmark don't have much poverty. What a strong economy is certainly helps. You will see money isn't everything. Money doesn't make you happy. Also it doesn't mean that... But if I have a country higher taxes it can provaid free healthcare. If you pay taxes you will be happier is a country. Plenty of physical exercises... If you can cycle 30 minutes a day to your life society... And we men and men are equal...if people left a time and enjoying activities. The winters can be cold and dark. Help their neighbours in voluntaren work...</p> <p>Студент 12: According to a recent report and... But just why is that? If anything... The first point to make the clearly don't match the poverty. Money isn't happiness... Money doesn't have you happy. Big difference reach. Also it doesn't mean that have people well. But if a country is reach it has quite a high taxes and it can provide healthcare to everyone. But in the country you will... They ride a bicycle. On reducing pollution, doctors say that if you can can cycle, you add 1 or 2 years to your life. Denmark is an equal society ...if people are enjoying activities 37 hours a week. The winter may be cold and dark... Meeting with families and friends, keeping warm, eat delicious food together. More than 50% of people are helping their neighbours. I've beginning to see as a such country...</p>
<p>Вторая реконструкция (этап 8)</p>	<p>Студент 1: World Happiness Report. The first point to make is that... don't have much poverty. Money doesn't make you happy. But just why is that? The first point</p>

to make is that clearly... but a strong economy certainly helps. You will see that money isn't everything. And also, just because is rich, it doesn't mean... many people unhappy? States, for example. Don't have free healthcare. It can provide free healthcare to everyone. But as a country you will. Danish people have a healthy lifestyle too. And get plenty of physical exercise. As well as important impact on reduced pollution. Doctor's treatment. That is you can 40 mins a day. It may add 1-2 years to your life. Equal rights. And men and women are equally. Both parents are allowed paid time of work. After a birth of a baby. It is a very family-friendly country. The Danes only work 37 hours a year. On average. A lot of leisure time. The winter maybe cold. There is a special term 'hygge'. People light candels, keep warm. And finally, 40 % of Danes ... voluntary work. I am beginning to see why it's such a... And eat delicious food.

Студент 2:

According to a reason. World happiness. Denmark is a happiest country in the world. But just why is that? Learn from it... The first point to make... Denmark the most of our countries top ten don't have much money. Money can't buy happiness, but a strong economy can. You will se the money everything for example up the list. Money doesn't make you happy. And just because the country is rich, it doesn't... don't have free healthcare but provide healthcare. Danish people have free healthcare, eat a balanced diet. Copenhagen – as well as impact on reduce pollution. That if you can cycle for 40 minutes a day, it make Denmark... They aren't big differences between ...are treated equally. A loud paid time off work after the birth of a baby. And you can... family-friendly country... provided by the government. The days work 37 hours a week. If people work... time... socializing, and enjoy social activities. The winters are cold. Special term to describe. People like candles, keep warm. And finally more than 40 % do voluntary work. Helping neighbours. I'm beginning to see why such a great place to live.

Студент 3:

Acordent to a resent the happiest country. But just if learn from that? The first point to make is clearly Denmark in the top ten. But a strong economy helps. However, down the list you will see... at the moment... Money doesn't make you happy. Ten people... Also just because it's rich, it doesn't make to look after the people... many people in the United States don't have free healthcare. But if a country has strong economy, it provides free healthcare to everyone. And Danish people have a half... get plenty of physical activity. Cycle to school rather than by car. At the school in Copenhagen. Bicycle. And the last positive impact on reducing pollution. If you can cycle 40 mins a day, one 2 years to life. Socializing. There aren't big difference. Both parents are allowed paid time off work. After the birth of a baby they can decide... finally Friday country... by the government. The Danes on average work 37 hours a week. Space activities... a lot of free time. Social... maybe call and dark. Special term 'hygge' to describe meeting of family get together. At the family more than 30% do the voluntary job. They are members... I am beginning to see why...

Студент 4:

According to a resent repport, Denmark.. but just why... The first point to make clearly Denmark how much poverty. Money but don't happiness.

Mexico, for example. Money doesn't make you happy. Big difference? The United States... also just because the country is rich... can provide healthcare... Danish people in fact 50% are made by bicycle. If the less positive impact pollution... Denmark – equal society. If people have leisure time... The winter may be cold and dark. To describe voluntary work... I'm beginning to see why it's such a great place.

Студент 5:

According to recent World's happiness report. Denmark – hap. Country in the world. But just why is that? The 1 point to make is that other countries top ten don't have much poverty. Money may not buy happiness. But a strong economy certainly helps. However, if you look a big you will see that money everything. Money comes up... M.d.m.y. big difference is between also just... because if the country is rich it doesn't make... In the USA, for example, don't have free healthcare. But it can provide free healthcare. ...if you pay higher taxes – happier? But as a country, you will. And Danish people have healthy lifestyle. They tend to... and get plenty of physical exercises. 50% trips in school – by bike, not by car. ...are made by bicycle rather than car. As well as the positive impact on reducing pollution, you can cycle 40 minutes a day, it may add 1-2 y. to your life. Denmark is an equal society. There aren't big difference. And men and women... both parents are aloud paid time of work. After the birth of a baby and decide... family-friendly country. Cheap childcare. They work only 37 hours a day. If people work... enjoy cultural activities. The winter maybe cold, but to describe... people like candles, keep warm, eat delicious food. And finally more than 44 y.o. I am beginning to see why it's such a grateful place to live.

Студент 6:

According to a recent world happiness report. Denmark is the happiest country in the world. But just why is that? And what if anything. The first point to make is that clearly Denmark and most of the top 10 are they don't have much poverty. Money strong economy certainly helps. However, if you look at me you will see that money isn't everything. Mexico for example come higher in the USA list. Money doesn't make you happy. Enough differences. Region four. And also just because I can't reach it doesn't mean... many people in the USA don't have free healthcare. But if a country has quite high taxes like Denmark people free healthcare to everyone. Provide filth care. But is a country you will. And Danish people have a healthy lifestyle. They. Balanced diet. Taxes. Plenty of physical exercises. In fact, 50% of trips to work and school in Copenhagen are made by bicycle rather than car or bus. The positive impact on reducing pollution doctors estimate that if you can cycle one to 2 years to your life. Denmark is equal society between different this weekend for. And men and women. What parents are allowed paid time off work. After the birth of the baby. And they can decide how to share the time. It's very family friendly country. With free and very cheap healthcare. Provided by the government. The days only work 37 hours a week on average. Quite leisure time. Enjoying cultural activities. The winter may be cold and dark. Closing meeting, special term, meeting with friends and family. People light candles, keep warm, and eat delicious food together. To do helping their neighbours. I am beginning to see why it is such a great place to live.

Студент 7:

Denmark is the happiest country, but learn... The first point is that country don't have money but the strong economy does. If you look you will see that money isn't everything. Mexico for example money doesn't make you happy. Also just because countries reach many people don't have free healthcare. But if your country has high taxes.. proximately if you play it. Danish people have healthy lifestyle. In fact 50%... in Copenhagen are made on foot or bicycle, not by car or bus. The positive impact reducing pollution if you want or two years of your life. There aren't big differences between both parents. They are allowed to work. After the birth of a baby. It's a very very family friendly country. The Danish people only work 37 on average. Let a time. The winter may be cold and dark, but special term means meeting with friends and family. And finally more than 40% do voluntary work. They help others. I am beginning to see why are such a great place to live.

Студент 8:

Money isn't everything. World Denmark happiness report. The first point to make. According to a recent research. Denmark is the happiest in the world. But just why is that? And what are the countries? The first one to make clearly the most allowance in the top 10 don't make much happiness money not by happiness. But a strong economy certainly helps. You will see money isn't everything. Mexico for example. Money doesn't make you happy, unless you have enough. Big difference between and rich people unhappy. And just because the country is rich it doesn't mean people many people earn money. Don't have a free healthcare. The country likes to everyone. But this country. And a lot of people hell a healthy lifestyle. Balanced diet and plenty of physical activities. In fact 50% trips to school or made a ride in bicycle rather than car or bus as well as a positive impact on reduce pollution. Dr is the time you can aim a day. 12 years to life. He is a very sociable and different. The difference between rich and poor is equal. And men and women. Both parents are allowed paid time off work after they both baby and they decide what to do. Danes only work 37 a week. They have let a time. Socialising. Spending a lot of time. The winter is cold and dark the special term to describe cosy keep warm and eat delicious food. And 50% lose the extra time to do volunteer work help in the neighbourhood. I am beginning to see why such a great place.

Студент 9:

According to a listener. The happy... but just why is that? The first point and most poverty. Money... Happiness certainly helps. You will see that money... Then you United States? Big difference people aren't happy. Also just because people are rich. Many people... Don't have free healthcare like Denmark. Provide healthcare to everyone. If you pay higher taxes... And Danish have a healthy lifestyle too. They tend to eat healthily and get physical exercise... 50% of trips to work in school and made by bicycle. Copenhagen... Bicycle – the positive impact on reducing pollution. Doctor say that if you can cycle for 10 minutes a day, 12 years to your life. Socialising. And men and women... Peculiar to both parents paid time off work after a birth of a baby provided by the government. If people have a lot of time they do let a time... Social activities... The winter may be cold and dark. To describe... People light candles... And finally, more than 40% of days to do voluntary work. I am beginning to see why...

	<p>Студент 10: Recent world happiest country in the world. But just why the first... To make... Other country... Poverty money don't make happiness. However... You will see... Mexico for example... Money doesn't make you happy. Rich, poor, also just reach it doesn't make you happy. Many people can see. But if a country doesn't have... It can't bothered to help. We don't believe in higher taxes will make you happy but is a country it will. And Danish people have a healthy lifestyle and healthy diet. They get plenty of physical exercise. 50% of trips to work and school and made by bus in Copenhagen. Bicycle. Is a positive impact on reducing pollution... Doctor say 40 minutes a day one to 2 years on your life... Denmark is an equal society. They are in differences between men and women. What parents are allowed time off work. After the birth of a baby... They make... It's a very family friendly country. Government provide... 37 hours a week if people leisure time... Doing physical activities... Winter may be cold and dark. Especially drum huggy. To describe meetings with friends and family – delicious food together. 40% of leisure time. People light candles help neighbourhood. Why is it such a great place to live?</p> <p>Студент 11: According to a resent... The first point to make is clearly Denmark don't have much poverty. What a strong economy is certainly helps. You will see money isn't everything. Money doesn't make you happy. Also it doesn't mean that... Many people in the United States don't have free healthcare for example. But if I have a country higher taxes it can provaid free healthcare. If you pay taxes you will be happier is a country. Plenty of physical exercises... As well as positive impact on pollution... If you can cycle 30 minutes a day to your life society... And we men and men are equal... Are allowed paid time off work after a birth of a baby. if people left a time and enjoying activities. The winters can be cold and dark. Help their neighbours in voluntaren work...</p> <p>Студент 12: According to a recent report and... But just why is that? If anything... The first point to make the clearly don't match the poverty. Money isn't happiness. However, back to the list you will see that money no everything. Money doesn't have you happy. Big difference reach. Also it doesn't mean that have people well. But if a country is reach it has quite a high taxes and it can provide healthcare to everyone. But in the country you will. Danish people have a diet. And get plenty of physical exercises. They ride a bicycle. On reducing pollution, doctors say that if you can can cycle, you add 1 or 2 years to your life. Denmark is an equal society provided by the government if people are enjoying activities 37 hours a week. The winter may be cold and dark. Special term hygge. Meeting with families and friends, keeping warm, eat delicious food together. More than 50% of people are helping their neighbours. I've beginning to see as a such country...</p>
<p>Финальная версия текста студентов (этап 12)</p>	<p><i>Группа 1 (студенты 1-4)</i> According to a recent report, Denmark is the happiest country in the world. But just why is that? The first point to make is that clearly Denmark doesn't have much poverty. Money doesn't make you happy. But a strong economy</p>

certainly helps. You will see that money isn't everything and also, just because the country is rich, it isn't happy. Many people in the United States, for example, don't have free healthcare. In Denmark the government can provide free healthcare to everyone. If people pay higher taxes, they are happier as a country. As a country you will. And Danish people also have a healthy lifestyle too. As well as less important impact on reducing pollution, Denmark is an equal society. Both parents are allowed paid time off work after a birth a baby. It's a very family-friendly country. The winter may be cold and dark, but there is a special term 'hygge'. People light candles, keep warm and eat delicious food together. And finally, 40% of Danes people at days used to do voluntary work. I am beginning to see why it's such a great place to live.

Группа 2 (студенты 4-8):

According to a recent world happiness report, Denmark is the happiest country in the world. But just why is that? And what if anything other countries can take from it? The first point to make is that clearly Denmark and most of the other countries top-10 don't have much poverty. Money may not make you happier. But a strong economy certainly helps. However if you look you will see that money isn't everything. Mexico, for example, comes higher than the US list. Money doesn't make you happy. Big difference is enough between rich and poor. And also just because the country is rich, it doesn't mean that it is happy. Many people in the US don't have free healthcare. But if a country has quite high taxes like Denmark it can provide free healthcare to everyone. Denmark Danish people have a healthy lifestyle too. They tend to have balanced diet and get plenty of exercise physical. In fact 50% of trips in the world are made by bicycle rather than car or bus. As well as the positive impact on reducing pollution. Doctors estimate that if you can cycle one to 2 years to your life. Denmark is also equal society. Between different rich and poor. Both parents are allowed paid time off work after the birth of a baby. And they can decide how to share the time. It is a very family friendly country. The families are provided by the government. The Danish only works 37 hours a week on average. The winter may be cold and dark. People light candles to keep warm and eat delicious food together. I am beginning to see why it is such a great place to live!

Группа 3 (студенты 9-12):

According to a recent world happiness report, Denmark is the happiest country in the world, but just why is it? The first point to make is clearly the happiness. It doesn't match the poverty. Money isn't happiness. However, but to the first you will see that money is not everything. Also, just because people are rich doesn't mean they're happy. On reducing pollution doctors say they don't have free healthcare. And look at the Danish lifestyle too. 50% of trips to work at school are made by bicycle rather than by car or train. Bicycle has the positive impact on pollution. If you can cycle for 40 minutes every day, it can end one or two years to your life. Denmark is a very equal country. Men and women have equal rights. Both parents get paid time off work after a birth of a baby provided by the government. And they can decide how to share. It is a very family friendly country. The winter maybe cold and dark. But there is a special term called hygge. It means meeting with friends and family in cosy atmosphere, eating delicious food together, talking

	together. 40% of people do voluntary work. I am beginning to see why it is such a great place to live.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

Тема: Machines vs Humans

Вариант текста	Примеры текстов
<p>Оригинал (Этапы 4, 5)</p>	<p>Intelligent machines that can serve us in supermarkets, give us directions and even drive for us are becoming part of all our lives. Some of the things machine can do now would have seemed impossible just a few years ago. And there is more to come. Amazon promises robot drones which will deliver our packages, and Rolls-Royce says robo-ships, which won't need any crew, will soon be sailing our seas. But what will this mean for our workers? Some think that only people whose skills are better than the machines' abilities will have work. Those who don't have high-level skills risk being unemployable, or will have to work for very low wages.</p> <p>Источник: Navigate. Coursebook with video. B1+ Intermediate. Rachel Roberts, Heather Buchanan and Emma Pathare. Series Adviser Catherine Walter. Oxford University Press. 2015</p>
<p>Первая реконструкция (этап 6)</p>	<p>Студент 1: Machines that conserve... Some of the things... And there are more to come. Amazon promises... And Rolls-Royces says robots chips crew will soon see Esp sale are the thing... Those who don't have high level of skills risk be unemployable.</p> <p>Студент 2: Intelligent machines, supermarket, Rolls-Royce, crew, celery, service, rubber drone. Concerning as in supermarket, deliver us... Risk be unemployable. Machines - lower wages.</p> <p>Студент 3: Intelligent machines can serve us in supermarket... Amazon promises rubber drones... That people who have high-level skills, they will have to work? That machine's abilities? Low wages...</p> <p>Студент 4: Intelligent machines... Makes life impossible. A few years ago we couldn't imagine that... Robot ship sales. Any sales... But what that mean for our workers? people don't have high level skills. Hard work... Risk of being unemployable. Wages low.</p> <p>Студент 5: Intelligent machines that can serve us in supermarket... Give us directions... Right for us... Deliver our packages... But what will this mean for... Those who don't have to work... A very low wages.</p>

	<p>Студент 6: Intelligent machines that can serve in supermarket... Can do now would have been ... packages. Will soon ...who sing... Will have work... High level skills... Risk been... wages.</p> <p>Студент 7: Intelligent machines give us directions... There is more to come... Robot ships... Selling our seas... Serve as a supermarket... Delivergoods... Lowwages.</p> <p>Студент 8: Intelligent machines. Their impact on our future. They will help us. Give us directions and even drive for us... Just seems impossible... What about our workers? Low wages... unemployable.</p> <p>Студент 9: Intelligent machines... Some of the things Amazon promises... Robot and Rolls-Royce... the machines abilities... high-level skills... Unemployable or will work ...very long wages.</p> <p>Студент 10: Impossible a few years ago... serve us in supermarkets. Makes our lives... Amazon promises... What does that mean for our workers? Skills are better... Lower ages.</p> <p>Студент 11: Intelligent machines ...directions. Robot shapes. Sailing overseas... Skilled people... Work at a supermarket... What will that mean for our workers? Lowerwages</p>
<p>Вторая реконструкция (этап 8)</p>	<p>Студент 1: Machines that conserve us in supermarket I give directions all for our life. Some of the things can do now impossible few years ago. And there are more to come. Amazon promises Rob drove deliver packages. And Rolls-Royces says robots chips crew will soon see Esp sale are the thing... But what do they think something who's are better will have a look have work.? Those who don't have high level of skills risk be unemployable. Lower wages.</p> <p>Студент 2: Intelligent machines, supermarket, Rolls-Royce, crew, celery, service, rubber drone. Concerning as in supermarket, deliver us. Amazon promises robot delivers which will soon deliver us goods but what will do with all the workers if they take their place? Risk beunemployable. Machineseveryyearlowerwages.</p> <p>Студент 3: Intelligent machines can serve us in supermarket, give us directions. Amazon promises rubber drones. What will this mean for our workers? That people who have high-level skills, they will have to work? That machine's abilities? Low wages. Risk unemployed.</p> <p>Студент 4:</p>

	<p>Intelligent machines. I am concerned as a supermarket gives directions. Makes life impossible. A few years ago we couldn't imagine that. Amazon promises robot drones. Robot ship sales. Any sales... But what that mean for our workers? Some of them think that many people don't have high level skills. Hard work... Risk ofbeingunemployable. Wageslow.</p> <p>Студент 5: Intelligent machines that can serve us in supermarket... Give us directions... Right for us... Some of the... Just a few years ago. It wasn't promises... Deliver our packages... But what will this mean for... Workers? Those who don't have high-level skills risks or will have to work... A very low wages.</p> <p>Студент 6: Intelligent machines that can serve in supermarket, directions. Can do now would have been impossible if you years ago and the delivery our packages. Will soon be sale our somethings that only people who sing... Willhavework... High levelskills... Risk been... wages.</p> <p>Студент 7: Intelligent machines give us directions... There is more to come... Robot ships... Selling our seas... High-level skills people... Risk being unemployable... Serve as a supermarket... Delivergoods... Lowwages.</p> <p>Студент 8: Intelligent machines. Their impact on our future. They will help us. Give us directions and even drive for us... Are becoming part of our life... Just seems impossible... What about our workers? Lowwages. High skilledriskbeingunemployable.</p> <p>Студент 9: Intelligent machines... Some of the things Amazon promises... Robot and Rolls-Royce... But what will we see for workers question who skills are better than the machines abilities... Who don't have high-level skills... Unemployable or will have to work for very long wages.</p> <p>Студент 10: Impossible just a few years ago. Intelligent machines serve us in supermarkets. Makes our lives... Amazon promises... Robot ships soon... What does that mean for our workers? Skills are better... Will have to work... Lower ages.</p> <p>Студент 11: Intelligent machines give us directions. There is more to come... Robot shapes. Sailing overseas... Skilled people... Work at a supermarket... Deliver our goods... What will that mean for our workers? Lowerwages</p>
<p>Финальная версия текста студентов (этап 12)</p>	<p>Группа 1 (студенты 1-4): Intelligent machines can serve us in supermarket, give us direction, drive us to home. A few years ago, we couldn't even think about those cars that are now familiar to us. Amazon promises robot delivery drone deliver packages and Rolls-Royces robot ships. What will it mean for our workers? That people who have higher level skills that machines abilities? Whose are better</p>

will have work. They risk of being unemployed.
Or will be forced to work for lower wages.

Группа 2 (студенты 5-8):

In the future intelligent machines that can serve us in supermarket, give us directions, ride for us some of them will create opportunities. It was impossible just a few years ago. Amazon promises deliver our packages, Rolls-Royce robot ships. But what will this mean for workers? Those who don't have high-level skills risk being unemployed or will have to work for very low wages.

Группа 3 (студенты 9-11):

Intelligent machines can serve us. Some of the things Amazon promises robot and Rolls-Royce. But what will we see for workers? Something that only people whose skills are better than their machines abilities? those who don't have high-level skills risk being unemployable or will have to work for very low wages.