

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

На правах рукописи



ЧИКРИЗОВА Ксения Владимировна

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОМ
ИНТЕГРИРОВАННОМ КУРСЕ**

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:
д.п.н., профессор Титова С.В.**

Москва – 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НА БАЗЕ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (ООР).....	18
1.1. Иноязычная медиативная деятельность как составляющая часть содержания обучения иностранному языку сегодня	18
1.2. Психолого-педагогическая и лингвистическая интерпретация понятия медиация: история вопроса	31
1.3. Особенности структуры медиации как вида коммуникативной деятельности	50
1.4. Номенклатура макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности у студентов направлений подготовки «Зарубежное регионоведение» и «Регионоведение России».....	58
1.5. Выводы по первой главе	65
ГЛАВА 2: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОМ ИНТЕГРИРОВАННОМ КУРСЕ НА БАЗЕ ВЕБ-ЗАДАНИЙ И ООР	68
2.1. Предметно-языковое интегрированное обучение с элементами перевернутого класса как педагогическое условие оптимизации развития умений иноязычной медиативной деятельности	68
2.2. Дидактические и методические основы интеграции ООР в процесс обучения иностранным языкам	83
2.2.1. Терминологическое осмысления понятия ЭОР и ООР	84
2.2.2. Классификация и типология ООР, используемых для обучения иностранным языкам	91
2.2.3. Разработка критериев отбора ООР для обучения иностранным языкам.....	94
2.3. Технология проектирования веб-заданий на базе ООР.....	101
2.3.1. Типология веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности.....	101
2.3.2. Технология проектирования веб-задания «Совместный анализ несплошных текстов на базе Google инструментов»	108
2.3.3. Технология проектирования веб-задания «Инфографический онлайн-плакат»	115
2.3.4. Технология проектирования веб-задания «Цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт»	120
2.3.5. Технология проектирования веб-задания «Медиация видео контента».....	125
2.3.6. Технология проектирования веб-задания «Групповое чтение Jigsaw на базе онлайн-досок».....	132
2.3.7. Технология проектирования веб-задания «Охота за сокровищами»	137
2.3.8. Технология проектирования задания «Веб-квест».....	140
2.4. Выводы по второй главе	144

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ОТДЕЛЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА БАЗЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА	147
3.1. Организационный этап опытного обучения	148
3.1.1. Проведение педагогического наблюдения и предварительного анкетирования .	149
3.1.2. Разработка рабочей программы предметно-языкового интегрированного курса для студентов-бакалавров отделения региональных исследований.....	153
3.2. Этап реализации опытного обучения	157
3.3. Этапы констатации и интерпретации полученных данных.....	159
3.3.1. Сравнение входного уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности экспериментальной и контрольной групп	160
3.3.2. Анализ результатов до и после прохождения опытного обучения	163
3.3.3. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной группы	168
3.3.4. Анализ опроса обратной связи и рефлексии от студентов по окончании опытного обучения	172
3.4. Выводы по третьей главе.....	181
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	184
Библиографический список	193
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	218
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	219
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	220
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	221
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	222
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	223
ПРИЛОЖЕНИЕ 7	224
ПРИЛОЖЕНИЕ 8	234
ПРИЛОЖЕНИЕ 9	245
ПРИЛОЖЕНИЕ 10	268
ПРИЛОЖЕНИЕ 11	272
ПРИЛОЖЕНИЕ 12	273
ПРИЛОЖЕНИЕ 13	275
ПРИЛОЖЕНИЕ 14	278
ПРИЛОЖЕНИЕ 15	280
ПРИЛОЖЕНИЕ 16	281
ПРИЛОЖЕНИЕ 17	284
ПРИЛОЖЕНИЕ 18	287
ПРИЛОЖЕНИЕ 19	288
ПРИЛОЖЕНИЕ 20	290
ПРИЛОЖЕНИЕ 21	291

ПРИЛОЖЕНИЕ 22	293
ПРИЛОЖЕНИЕ 23	294
ПРИЛОЖЕНИЕ 24	295
ПРИЛОЖЕНИЕ 25	296
ПРИЛОЖЕНИЕ 26	297
ПРИЛОЖЕНИЕ 27	298
ПРИЛОЖЕНИЕ 28	301
ПРИЛОЖЕНИЕ 29	303
ПРИЛОЖЕНИЕ 30	305
ПРИЛОЖЕНИЕ 31	306
ПРИЛОЖЕНИЕ 32	316
ПРИЛОЖЕНИЕ 33	326
ПРИЛОЖЕНИЕ 34	328
ПРИЛОЖЕНИЕ 35	329

ВВЕДЕНИЕ

В современном глобализированном мире наблюдается острая необходимость в специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности умений медиативной деятельности и умений иноязычной медиативной деятельности для решения и предотвращения разнообразных конфликтов. Это приводит к переосмыслению целей, содержания и технологий обучения иностранным языкам сегодня.

Анализ отечественных нормативных документов (ФГОС ВО 3++, ОС МГУ), общеевропейских документов (CEFR, 2001 и CEFR Companion Volume, 2018), а также имеющихся исследований в области лингводидактики позволил выявить следующие **ПРОТИВОРЕЧИЯ**:

- между потребностью в развитии у студентов-бакалавров не только компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, но и умений иноязычной медиативной деятельности и отсутствием разработанной номенклатуры макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности, что затрудняет проектирование комплекса веб-заданий для формирования, развития и контроля данных умений;
- между потребностью в проектировании информационно-образовательной среды (ИОС) вуза для обучения иностранному языку и недостаточной степенью разработанности технологии проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности;
- между нормативными требованиями по созданию и интеграции открытых образовательных ресурсов (ООР) как основополагающего компонента ИОС в процесс обучения иностранным языкам и отсутствием классификации, типологии, а также критериев отбора ООР.

Выявленные противоречия обуславливают **АКТУАЛЬНОСТЬ** данного диссертационного исследования, так как теоретическая разработка технологии проектирования веб-заданий с использованием ООР и этапов обучения студентов иноязычной коммуникативной компетенции и иноязычной медиативной деятельности лежит в основе проектирования предметно-

языкового интегрированного курса для реализации смешанной формы обучения иностранным языкам в высшей школе.

В соответствии с этим определена тема исследования: *«Развитие умений иноязычной медиативной деятельности у обучающихся в предметно-языковом интегрированном курсе»*.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ – разработать теоретически обоснованную и экспериментально подтвержденную методику развития умений иноязычной медиативной деятельности в предметно-языковом интегрированном курсе на базе веб-заданий и открытых образовательных ресурсов.

ОБЪЕКТ настоящего исследования является развитие умений иноязычной медиативной деятельности.

ПРЕДМЕТ выступает методика развития умений иноязычной медиативной деятельности обучающихся в предметно-языковом интегрированном курсе на базе веб-заданий и открытых образовательных ресурсов.

ГИПОТЕЗА настоящего исследования состоит в том, что обучение, направленное на развитие умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров по направлениям подготовки «Регионоведение России» и «Зарубежное регионоведение», будет эффективно, если:

- обучение проводится в рамках предметно-языкового интегрированного курса, который обладает дидактическим потенциалом для соразвития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и умений иноязычной медиативной деятельности;
- в качестве средства обучения выступает комплекс полифункциональных коммуникативных (в том числе проблемно-ориентированных) веб-заданий для развития всех видов речевой деятельности и умений иноязычной медиативной деятельности;
- учитываются дидактические свойства и функции ООР и других цифровых инструментов при проектировании веб-заданий для развития всех видов речевой деятельности и умений иноязычной медиативной деятельности;

- в процессе обучения применяются элементы технологии «перевернутый класс» для реализации интерактивных форм взаимодействия в рамках аудиторной работы.

В соответствии с целью, предметом, объектом и выдвинутой гипотезой определены следующие **ЗАДАЧИ**, которые необходимо решить в ходе настоящего исследования:

- 1) дать определение термину «*иноязычная медиативная деятельность*» и составить номенклатуру макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности необходимых студентам-бакалаврам отделения региональных исследований;

- 2) выявить педагогические условия обучения студентов иноязычной медиативной деятельности в предметно-языковом интегрированном курсе на базе открытых образовательных ресурсов;

- 3) разработать технологию проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности у обучающихся в предметно-языковом интегрированном курсе;

- 4) составить типологию веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности у обучающихся в предметно-языковом интегрированном курсе;

- 5) разработать этапы проектирования веб-заданий на базе открытых образовательных ресурсов и этапы обучения иноязычной медиативной деятельности на основании данных веб-заданий в предметно-языковом интегрированном курсе. Проверить эффективность опытного обучения в ходе педагогического эксперимента.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **МЕТОДЫ** научного исследования:

- анализ отечественных нормативных и общеевропейских документов в области языкового образования в высшей школе;

- метод обобщения и интерпретации педагогического опыта в области предметно-языкового интегрированного обучения в высшей школе;

- метод описания полученных результатов теоретического и практического исследования;
- классификация и типологизация ООР;
- типологизация веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности;
- анкетирование обучающихся на предмет сформированности умений иноязычной медиативной деятельности;
- тестирование с целью определения сформированности умений иноязычной медиативной деятельности;
- метод педагогического наблюдения за работой обучающихся в процессе их участия в иноязычной медиативной деятельности;
- опытное обучение с целью апробации разработанного комплекса веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров;
- метод качественной и количественной интерпретации педагогических измерений с применением статистического критерия проверки гипотез (t- критерий Стьюдента).

ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ БАЗОЙ исследования послужили теоретические концепции и положения, отраженные в трудах отечественных и зарубежных исследователей в следующих областях:

- *теория и методика обучения иностранным языкам* (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, И.Л. Бим, Р.К. Миньяр-Белоручев, С.Ф. Шатилов, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, В.Н. Комиссаров, А.А. Миролубов, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, С.В. Титова, П.В. Сысоев, Н.В. Базина, А.С. Родоманченко, О.Д. Денисова, Н.Д. Brown, J. Scrivener, J. Richards и другие);
- *психолого-педагогическая и лингвистическая интерпретации понятия медиация* (А.А. Леонтьев, О.В. Аллахвердова, А.С. Ахиезер, В.С. Варакин, Г.М. Кириллов, А.В. Литвинов, А.В. Игнатович, П.П. Попов, Г.А.

Юнгус, С.С. Шуренкова, Н.И. Рыжова, О.Н. Громова, О.В. Маврин, Р.Г. Мельниченко, Г.Ф. Похмелкина, И.Н. Семенов, К. Мёрш, А. Хрущель, М. Коул, Р. Буш, Дж. Фолджер и другие);

- *развитие умений иноязычной медиативной деятельности* (В.В. Сафонова, А.А. Колесников, М.К. Денисов, Т.Б. Косарева, А.С. Чуприс, О.Ю. Ланкина, О.М. Литвишко, Ю.А. Черноусова, А.Г. Моногарова, Е.И. Кобышева, М.К. Балыкина, Н.М. Новичкова, И.К. Бетретдинова, Т.А. Вавилина, Е.В. Привалова, G. Zarate, D. Coste, M. Cavalli, Y. Lenoir, B. North, E. Piccardo и другие);

- *предметно-языковое интегрированное обучение* (П.В. Сысоев, С.В. Титова, С.А. Гудкова, С.А. Володина, Л.Л. Салехова, Е.М. Егошина, Т.Г. Рыбалко, И.Е. Брыксина, З.М. Смирнова, С.А. Тарусина, Е.Е. Виноградова, Р.Р. Зарипова, Е.В. Родионова, D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, S. Doff, E.M. Gierlinger, O. Meyer, T. Ting, V. Pavon, P. Hook, C. Dalton-Puffer, R. Graaff, H. Philip, G. Koorman, P. Mexisto, G. Westhoff и другие);

- *интеграция ЭОР и ООР в процесс обучения иностранным языкам* (А.В. Осин, Л.К. Раицкая, С.А. Христочевский, С.В. Титова, В.А. Филиппов, О.П. Околелов, И.В. Манторова, В.В. Ильин, В.О. Алексеева, М.Г. Малкина, Н.В. Горобинская, Н.Ю. Гутарева, Н.В. Днепровская, Т.В. Сидоренко, А.Е. Чикунова, D. Wiley, D.E. Atkins, J.S. Brown, J. Stein, A. Johnson, A.L. Hammond, J.L. Hilton, III и другие);

- *методика проектирования веб-заданий для обучения иностранным языкам* (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, А.В. Хуторской, С.В. Титова, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, А.В. Филатова, И.В. Харламенко, М.В. Аблова, Е.В. Авраменко, В.Б. Алферьева-Термсикос, Е.И. Багузина, М.И. Беляев, В.В. Гриншкун, Г.А. Краснова, Я.С. Быховский, B. Dodge, I. P. Torres и другие).

НАУЧНАЯ НОВИЗНА исследования заключается в том, что в нем:

- разработана теоретически обоснованная и экспериментально проверенная методика развития умений иноязычной медиативной деятельности

у обучающихся в предметно-языковом интегрированном курсе на базе открытых образовательных ресурсов;

- определена номенклатура макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности студентов-бакалавров отделения региональных исследований;

- выявлены педагогические условия обучения студентов иноязычной медиативной деятельности в предметно-языковом интегрированном курсе на базе открытых образовательных ресурсов;

- разработана технология проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности у обучающихся в предметно-языковом интегрированном курсе;

- составлена типология веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности у обучающихся в предметно-языковом интегрированном курсе;

- разработаны этапы проектирования веб-заданий на базе открытых образовательных ресурсов и этапы обучения по данным веб-заданиям студентов иноязычной медиативной деятельности в предметно-языковом интегрированном курсе.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ исследования заключается во внесении вклада в теорию обучения иноязычной медиативной деятельности, интеграции ООР в учебный процесс, проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности:

- доказана целесообразность развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров отделения региональных исследований;

- уточнены определения понятий *«иноязычная медиативная деятельность»*, *«открытый образовательный ресурс»*, *«электронный образовательный ресурс»*, *«веб-задание»*;

- расширены научные представления о понятии *«медиация»* в междисциплинарном аспекте;

- обоснованы принципы и критерии отбора ООР для проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ исследования заключается в том, что:

- предложено описание этапов проектирования и реализации веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности у обучающихся в предметно-языковом интегрированном курсе на базе открытых образовательных ресурсов;
- разработаны критерии отбора открытых образовательных ресурсов для проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности;
- результаты исследования методического диапазона ООР, а также разработанная классификация и типология ООР могут быть использованы при проектировании веб-заданий для обучения иностранным языкам;
- разработанная технология проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности может послужить основой для проведения дальнейших прикладных исследований в области методики обучения иностранным языкам.

АПРОБАЦИЯ основных положений диссертационного исследования и его результатов была представлена в докладах на следующих международных научных конференциях: Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов», МГУ имени М.В. Ломоносова (2018-2024 гг.); IV Международная научно-практическая конференция «Стратегии межкультурной коммуникации в современном мире: язык, образование, культура, НИУ «Высшая школа экономики» (2018 г.); XXI Международная конференция «Россия и Запад: диалог культур», МГУ имени М.В. Ломоносова (2019 г.); XIV Всероссийский Фестиваль науки НАУКА 0+ (2019 г.); Международная конференция «Языковое образование: традиции и современность», НИУ «Высшая школа экономики» (2019 г.); I международная научно-практическая конференция «Обучение иностранным языкам в открытом

поликультурном пространстве», МГУ имени М.В. Ломоносова (2022 г.); Межвузовская конференция с международным участием «Языковое и культурное многообразие: история и современность», РУДН (2024 г.).

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА проводилась с сентября 2018 по апрель 2024 гг. на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 92 студента отделения региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. 92 студента 2-го и 3-го курсов по направлениям подготовки 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» и 41.03.02 «Регионоведение России» приняли участие в предварительном анкетировании, 60 студентов 2-го и 3-го курсов по направлениям подготовки 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» и 41.03.02 «Регионоведение России» приняли участие в педагогическом наблюдении и 34 студента 2-го курса по направлению подготовки 41.03.02 «Регионоведение России» проходили опытное обучение.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Иноязычная медиативная деятельность в лингводидактике – это вид коммуникативной деятельности, который задействует рецепцию и продукцию для передачи или создания идей, а также для облегчения процесса коммуникации между говорящими средствами одного или нескольких иностранных языков. Выделяют три вида иноязычной медиативной деятельности: иноязычная медиативная деятельность при работе с текстами, иноязычная медиативная деятельность при решении концептуальных задач и иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации. Каждый из трех видов иноязычной медиативной деятельности представлен в виде трех глобальных умений. Глобальное умение иноязычной медиативной деятельности при работе с текстами включает в себя 7 макроумений: обобщать и передавать основную идею текста (в устной и письменной форме); отбирать и корректно передавать запрашиваемую информацию из текста (в устной и письменной форме); интерпретировать различные виды несплошных текстов (в

устной и письменной форме); осуществлять непрофессиональный перевод письменного текста (в устной и письменной форме); вести заметки и записи на основе устных текстов; выражать собственное мнение относительно прочитанных творческих текстов (включая художественную литературу); анализировать и критически осмысливать творческие тексты (в том числе художественную литературу). Глобальное умение иноязычной медиативной деятельности при решении концептуальных задач включает в себя 4 макроумения: обеспечивать комфортное взаимодействие в команде; сотрудничать для реализации общих идей в команде; управлять взаимодействием; вести концептуальную беседу. Глобальное умение иноязычной медиативной деятельности в процессе коммуникации включает в себя 3 макроумения: обеспечивать комфортное функционирование плюрикультурного пространства; выполнять роль культурного посредника в неформальной обстановке; облегчать взаимодействие участников в деликатных ситуациях и спорах.

2. Основными условиями эффективности развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров по направлениям 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» и 41.03.02 «Регионоведение России» являются: 1) обучение реализуется в рамках предметно-языкового интегрированного курса для возможности соразвития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и умений иноязычной медиативной деятельности посредством погружения в предметную составляющую курса; 2) в качестве средства обучения выступает комплекс полифункциональных коммуникативных (в том числе проблемно-ориентированных) веб-заданий для развития всех видов речевой деятельности и умений иноязычной медиативной деятельности; 3) учитывается дидактический потенциал ООР и других цифровых инструментов при проектировании веб-заданий для развития всех видов речевой деятельности и умений иноязычной медиативной деятельности; 4) используется технология «перевернутый класс»

для реализации интерактивных форм взаимодействия в рамках аудиторной работы.

3. Технология проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности в предметно-языковом интегрированном курсе включает в себя следующие элементы: 1) анализ дидактических свойств и функций сервисов для проектирования веб-заданий; 2) перечень умений иноязычной медиативной деятельности, которые будут развиваться в каждом из веб-заданий; 3) описание этапов проектирования и реализации веб-заданий; 4) критерии оценивания и взаимного оценивания; 5) примеры данных форматов веб-заданий; 6) анализ методических и технических сложностей при проектировании и реализации веб-заданий с их возможными решениями.

4. Эффективному формированию умений иноязычной медиативной деятельности в предметно-языковом интегрированном курсе способствуют такие полифункциональные веб-заданий, как: 1) совместный анализ несплошных текстов на базе Google инструментов; 2) инфографический онлайн-плакат; 3) цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт; 4) медиация видео контента; 5) групповое чтение Jigsaw на базе онлайн-досок; 6) охота за сокровищами; 7) веб-квест.

5. Этапы проектирования и реализации веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов в предметно-языковом интегрированном курсе состоят из подготовительного, процессуального, оценочного, рефлексивного.

Поставленная в рамках данного диссертационного исследования цель и задачи определили его **СТРУКТУРУ**. Работа включает в себя введение, три главы с выводами, заключение, библиографический список из 240 наименований и 35 приложений.

Во **введении** обосновывается актуальность темы диссертационного исследования, определяется объект, предмет, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, ставится цель и задачи исследования, формулируется

гипотеза и основные положения, которые выносятся на защиту, оговариваются методы исследования и описывается структура настоящей диссертационной работы.

В первой главе рассмотрены основополагающие понятия и термины настоящего исследования (*медиация, умения иноязычной медиативной деятельности, иноязычная медиативная деятельность при работе с текстами, иноязычная медиативная деятельность при решении концептуальных задач, иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации, макроумения, микроумения*), определено место иноязычной медиативной деятельности в содержании обучения иностранному языку, дана психолого-педагогическая и лингвистическая интерпретация понятия медиация на основании изучения истории вопроса, раскрыты особенности структуры медиации как вида коммуникативной деятельности, дано определение термину «иноязычная медиативная деятельность», разработана номенклатура макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности у студентов направлений подготовки «Зарубежное регионоведение» и «Регионоведение России».

Во второй главе рассмотрены следующие важные для исследования понятия и термины (*предметно-языковое интегрированное обучение, перевернутый класс, информационно-обучающая среда (ИОС), электронный образовательный ресурс (ЭОР), открытый образовательные ресурсы (ООР), веб-упражнение, веб-задание, полифункциональное веб-задание*), проанализированы основные модели реализации предметно-языкового интегрированного обучения, описаны особенности использования ООР в предметно-языковом интегрированном обучении с элементами перевернутого класса как основное условие оптимизации развития умений иноязычной медиативной деятельности, раскрыты дидактические и методические основы интеграции ООР в процесс обучения иностранным языкам, проведен терминологический анализ понятий ЭОР и ООР, уточнена классификация и типология ООР, разработаны критерии отбора ООР для обучения иностранным

языкам, описана технология проектирования семи веб-заданий на базе ООР для развития умений иноязычной медиативной деятельности.

Третья глава описывает ход и результаты опытно-экспериментальной работы, цель которой заключалась в апробации разработанной рабочей программы курса «Развитие умений иноязычной медиативной деятельности (на материале политических и социально-экономических систем США и Канады в сравнительном аспекте)» и онлайн курса под названием «Political and Socio-Economic systems of the USA and Canada», а также комплекса заданий и веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров по специальности «Зарубежное регионоведение» и «Регионоведение России».

В заключении формулируются основные результаты и выводы диссертационного исследования, а также намечаются перспективные направления дальнейшего научного исследования.

В приложениях представлены: 1) структура Кембриджской системы жизненных компетенций; 2) соотношение универсальных компетенций ОС МГУ и ФГОС 3++ ВО; 3) рейтинг важности компетенций NACE Career Readiness для обучающихся в 2015, 2019 и 2021 гг.; 4) структура общего уровня владения языком согласно CEFR Companion Volume, 2018; 5) терминологический анализ перевода терминов иноязычной медиативной деятельности в отечественных исследованиях; 6) структура иноязычной медиативной деятельности и медиативных стратегий по документу CEFR Companion Volume, 2018 года; 7) описание шкал дескрипторов по иноязычной медиативной деятельности и медиативным стратегиям; 8) макро- и микроумения иноязычной медиативной деятельности для обучения студентов отделения региональных исследований; 9) рабочая программа курса «Развитие умений иноязычной медиативной деятельности (на материале политических и социально-экономических систем США и Канады в сравнительном аспекте)»; 10) юридические аспекты и лицензирование ООР; 11) перечень наиболее известных сайтов-операторов ООР; 12) дидактические свойства и функции

сервисов Google для обучения; 13) критерии оценивания веб-задания «Совместный анализ несплошных текстов на базе Google инструментов»; 14) пример группы веб-заданий «Совместный анализ несплошных текстов на базе Google инструментов»; 15) дидактические свойства и функции инфографики; 16) критерии оценивания и взаимного оценивания веб-задания «Инфографический онлайн-плакат»; 17) группа веб-заданий по созданию инфографического онлайн-плаката; 18) дидактические возможности платформ для создания ментальных карт; 19) критерии оценивания веб-задания «Цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт»; 20) пример веб-задания «Цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт»; 21) критерии оценивания веб-задания «Медиация видео контента»; 22) пример веб-задания «Медиация видео контента»; 23) дидактические возможности платформ для создания онлайн-досок; 24) пример задания «Групповое чтение Jigsaw на базе онлайн-досок»; 25) пример веб-задания «Охота за сокровищами (Treasure Hunt)»; 26) дидактические возможности платформ для создания веб-квеста; 27) критерии оценивания веб-задания «веб-квест»; 28) пример веб-задания «веб-квест»; 29) предварительное анкетирование; 30) результаты предварительного анкетирования; 31) диагностическое тестирование на степень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности; 32) финальное тестирование на степень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности; 33) расчет нормального распределения выборок; 34) таблица критических значений t-критерия Стьюдента; 35) рефлексивный опрос и опрос обратной связи по курсу «Political and Socio-Economic systems of the USA and Canada».

ГЛАВА 1: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ- БАКАЛАВРОВ НА БАЗЕ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (ООР)

1.1. Иноязычная медиативная деятельность как составляющая часть содержания обучения иностранному языку сегодня

Проблема определения содержания обучения в лингводидактике остается одной из самых актуальных сегодня, в особенности их взаимосвязь с социальным заказом общества. Содержание обучения является базовой категорией методики и представляет собой «совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения» [Азимов, Щукин, 2009:282]. Важно подчеркнуть, что содержание обучения - не статичная, а «историческая категория, изменяющаяся в зависимости от целей» [Азимов, Щукин, 2009:282]. То есть, это постоянно развивающаяся категория, которая зависит от современных потребностей общества, тенденций в образовании и в мире в целом. В методической литературе встречаются различные подходы к выделению компонентного состава содержания обучения иностранному языку.

Например, Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина выделяют следующие компоненты содержания обучения: лингвистический, психологический и методологический. Лингвистический компонент включает в себя языковой и речевой материал. Психологический компонент представляет собой формируемые в процессе обучения навыки и умения. Методологический компонент включает в себя умения учиться и различные приемы обучения [Рогова, Верещагина, 1998]. Р.К. Миньяр-Белоручев добавляет к данным компонентам национально-культурный компонент, который позволяет изучать не только иностранный язык, но и культуру изучаемого языка [Миньяр-Белоручев, 1990].

С.Ф. Шатилов определяет пять компонентов содержания обучения: языковой материал (грамматический, лексический, фонетический), знание правил оперирования языковым материалом, навыки и умения,

обеспечивающие владения четырьмя видами речевой деятельности, система упражнений и эмоциональная сфера учащихся [Шатилов, 1986].

В свою очередь, Е.И. Пассов выделяет четыре компонента содержания обучения: культурологический (факты культуры страны, ее диалог с родной культурой); психологический (способности осуществлять речевую и учебную деятельность); педагогический (нравственность, патриотизм, этическая культура, экологическая культура и др.); социальный (умение говорить, читать, аудировать, писать) [Пассов, 1977].

Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез и А.Н. Щукин выделяют два аспекта содержания обучения: предметный и процессуальный. Предметный аспект включает в себя ситуации и сферы общения, коммуникативные цели и намерения, страноведческие знания, лингвострановедческие знания, языковой материал. Процессуальный компонент включает в себя навыки и умения общения и общеучебные умения. [Гальскова, Гез, 2005; Щукин, 2007].

Таким образом, видно, что цель содержания обучения иностранному языку заключается в развитии компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, межкультурной компетенции, а также в формировании различных личностных качеств и междисциплинарных умений.

Сегодня содержание обучения устанавливают федеральные государственные образовательные стандарты, некоторые зарубежные рекомендательные документы (например, общеевропейские критерии определения уровня владения иностранным языком 2001 и 2018 года (далее CEFR, 2001 и CEFR Companion Volume, 2018)), современные тенденции и социальный заказ. Стремительные изменения современного общества в политико-экономическом, социокультурном, информационном и техническом направлениях требуют от образования XXI века подготовки современных выпускников как специалистов широкого профиля, которые были бы готовы для реализации профессионального взаимодействия в условиях глобализованного поликультурного общества. Это обусловлено такими

глобальными процессами как интенсификация, взаимосвязанность и взаимозависимость мирового сообщества.

Согласно концепции комплексной взаимозависимости Р. Кеохане и Д. Наема (с англ. Theory of Complex Interdependence), между государствами, а следовательно, и гражданами этих государств, устанавливаются множественные каналы коммуникации, размывается иерархия ключевых проблем международных отношений за счет расширения мировой торговли и финансовых связей [Кортунов, 2010]. В основе перечисленных процессов поликультурности и глобализации часто лежит процедура медиации для решения конфликтов и споров в процессе коммуникации сторон.

Термин «медиация» в наиболее широкой трактовке обозначает «процесс общения между людьми, которые по той или иной причине не могут общаться напрямую» [Азимов, Щукин, 2009:133]. Само понятие медиации впервые возникло в области юриспруденции, где данный термин раскрывается как попытка урегулировать спор путем вовлечения третьей стороны (медиатора), задача которого найти точки соприкосновения конфликтующих сторон и привести их к примирению. В ряде стран медиация в правовом ее понимании (для урегулирования конфликтов и споров) закреплена в нормативных документах: «Единый закон о медиации» (Uniform Mediation Act), действующий с 2002 года в США, «Типовой закон ЮНСИТРАЛ о международной коммерческой медиации и международных мировых соглашениях, достигнутых в результате медиации» на уровне хозяйственного права, Федеральный закон №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», принятый в 2011 году в России.

Процедура медиации не является новым феноменом, однако в лингводидактике развитию умений иноязычной медиативной деятельности стало уделяться пристальное внимание только в обновленных документах Совета Европы (CEFR Companion Volume, 2018), где была выработана

концептуальная модель медиации, и выделены умения и стратегии иноязычной медиативной деятельности для разных уровней владения иностранным языком.

В обеих редакциях CEFR, 2001 и CEFR Companion Volume, 2018 подчеркивается важность взаимосвязи и постоянного переключения между социальным и индивидуальным аспектом при изучении языка [Council of Europe, 2001; Council of Europe, 2018]. Студент не может быть сосредоточен исключительно на приобретении определенного уровня владения иностранным языком, он также всегда должен принимать во внимание внешний контекст ситуаций общения и социального взаимодействия [North, Piccardo, 2016]. Важно понимание наличия внутренней медиации, говоря об обучающемся как о субъекте социальной деятельности (с англ. social agent). Обучающийся как субъект социальной деятельности и его собеседник имеют один и тот же ситуативный контекст, но могут иметь разное восприятие и интерпретацию действительности в силу разной степени сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а также умений иноязычной медиативной деятельности.

Вышеперечисленные факторы оказывают очевидное влияние на методический выбор содержания, целей и задач обучения, а также на переосмысление существующих средств и технологий обучения иностранным языкам. В высшей школе траектория развития современного языкового образования формируется с учетом внутренних национальных приоритетов в системе и структуре языкового образования (продиктованных, например, федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО 3++)), а также общих мировых тенденций в области образования (отраженных в документах Совета Европы).

Для того, чтобы обосновать актуальность и необходимость развития умений иноязычной медиативной деятельности, в настоящем исследовании были проанализированы следующие документы:

1. ОС МГУ по направлениям подготовки: 41.03.02 «Регионоведение России», квалификация бакалавр¹; 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», квалификация бакалавр².
2. ФГОС ВО 3++ по направлениям подготовки: 41.03.02 «Регионоведение России», квалификации бакалавр³; 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», квалификации бакалавр⁴.
3. CEFR Companion Volume, 2018⁵.
4. Структура P21 для обучения в 21 веке (с англ. P21's Framework for 21st Century Learning)⁶.
5. Кембриджская структура жизненных компетенций (с англ. The Cambridge Framework for Life Competencies)⁷.
6. Документ “Development and Validation of the NACE Career Readiness Competencies”⁸.

В ОС МГУ по обозначенным специальностям среди характеристик профессиональной деятельности специалистов в области региональных исследований можно найти упоминание о выполнении работ, связанных с межкультурной коммуникацией, межкультурным общением, культурно-просветительской, переводческой деятельностью, международными отношениями. Профессиональная деятельность данных специалистов может реализовываться в бизнес-структурах, международных организациях, в структурах средств массовой информации, в образовательных организациях, культурных организациях. Это показывает, что выпускники данных направлений подготовки будут задействованы в вышеупомянутых процессах поликультурности и глобализации, где совершенно необходимо владение развитыми умениями иноязычной медиативной деятельности для решения

¹ URL: <https://msu.ru/sveden/eduStandarts/import/docs/41.03.02,%2041.04.02%201.pdf>

² URL: http://www.fgl.msu.ru/students/Standarts/IM_3P_and_PP.pdf

³ URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-41-03-02-regionovedenie-rossii-554/>

⁴ URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-41-03-01-zarubezhnoe-regionovedenie-553/>

⁵ URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

⁶ URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>

⁷ URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/04/Life-Competencies-Digital-final.pdf>

⁸ URL: <https://www.naceweb.org/uploadedFiles/files/2022/resources/2022-nace-career-readiness-development-and-validation.pdf>

конфликтов и споров в процессе коммуникации. Среди результатов обучения по данным специальностям встречается большое количество компетенций, для развития которых необходимо также формирование умений иноязычной медиативной деятельности. Например, универсальные компетенции ОС МГУ разделены на семь групп, и их состав во многом соотносится с навыками и умениями 21 века по Кембриджской системе жизненных компетенций. Рассмотрим это подробнее.

Кембриджская система жизненных компетенций (см. Таблицу 1 в Приложении 1), разработанная в 2020 году, описывает разные современные жизненно-важные навыки и умения, которые разделены на шесть ключевых компетенций: коммуникация, умение учиться, критическое мышление, творческое мышление, сотрудничество и социальная ответственность. Каждая из данных компетенций разбита на основные области (с англ. Core Areas). Данные области детализируются в компонентах данной структуры (с англ. Components), которые, наряду с примерами и дескрипторами (с англ. Can Do Statements), описывают наблюдаемое поведение, которое обучающиеся смогут продемонстрировать к концу каждого этапа обучения, если у них была возможность развиваться в этих областях. С перечисленными компетенциями связаны три основополагающих уровня (с англ. Foundation layers) данной структуры компетенций: эмоциональное развитие, цифровая грамотность и дисциплинарные знания. Развитие перечисленной системы

компетенций рассматривается в разных образовательных контекстах: дошкольное образование, начальная школа, средняя и старшая школа, высшее образование, а также рабочая среда.

Сопоставив универсальные компетенции ОС МГУ и ключевые компетенции Кембриджской системы жизненных компетенций удалось проследить взаимосвязи данных компетенций (см. Таблицу 2).

Таблица 2.

Соответствие Кембриджской системы жизненных компетенций с группами универсальных компетенций ОС МГУ

Группы универсальных компетенций ОС МГУ	Компетенции по Кембриджской системе жизненных компетенций
Научное мышление (УК-1-УК-3);	Критическое мышление;
Разработка и реализация проектов (УК-4);	Творческое мышление;
Командная работа и лидерство (УК-5);	Сотрудничество;
Коммуникация и межкультурное взаимодействие (УК-6-УК-11);	Коммуникация;
Самоорганизация и саморазвитие (УК-12)	Умение учиться;
Здоровьесбережение и безопасность жизнедеятельности (УК-13-УК-14);	Социальная ответственность;
Правовая и экономическая культура (УК-15-УК-16).	Социальная ответственность.

Группы универсальных компетенций «Научное мышление», «Командная работа и лидерство» и «Коммуникация и межкультурное взаимодействие» представляют особый интерес для настоящего исследования.

Группа универсальных компетенций «Научное мышление» оговаривает важность развития умений критического анализа, умений решения проблемных задач. Эти умения напрямую соотносятся с одноименными жизненными компетенциями XXI века. Изначально нормативный документ предполагает развитие данных умений на родном языке, но за счет пересечения данных умений с некоторыми умениями иноязычной медиативной деятельности по CEFR Companion Volume 2018 года, представляется уместным их развитие и на иностранном языке.

Группа универсальных компетенций «Командная работа и лидерство» включает в себя развитие умений эффективной работы в команде, что также является важной частью умений 21 века и соотносится с умениями иноязычной медиативной деятельности по CEFR Companion Volume 2018 года.

Группа универсальных компетенций «Коммуникация и межкультурное взаимодействие» является самой многочисленной, состоит из шести компетенций и раскрывает важность развития коммуникативных умений при межкультурном взаимодействии. Согласно данной группе компетенций современный специалист должен владеть иностранным языком для осуществления делового и академического общения, а также быть способным адекватно общаться с представителями разных культур.

В частности, обратившись к УК-8 ОС МГУ «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке (иностраннных языках)» (и соответствующей ей УК-4 по ФГОС 3++ ВО) видно, что осуществление коммуникации на иностранных языках становится базовой необходимостью для специалистов любого направления подготовки. Поэтому, можно сказать, что дисциплина «Иностранный язык» перестает быть исключительно частью предметов базовой части основной образовательной программы высшего образования, а становится средством осуществления международного и межкультурного общения выпускников в сфере их профессиональной деятельности. В Таблице 3 в Приложении 2 представлен подробный сопоставительный анализ универсальных компетенций ФГОС 3++ ВО и ОС МГУ.

Еще одним важным для рассмотрения термином при обсуждении вопросов медиации является термин «мягкие навыки». «Мягкие навыки» представляют собой умственные и межличностные умения, которые позволяют гармонично взаимодействовать с другими людьми. В отличие от «твердых навыков» (с англ. *hard skills*) мягкие навыки не относятся напрямую к той или иной сфере деятельности и достаточно сложно поддаются количественному измерению. Данная терминология возникла по аналогии с компьютерными терминами «hardware» (для обозначения самого компьютерного оборудования) и «software» (для программного обеспечения).

Термин «мягкие навыки» встречается в исследованиях в разных областях научного знания и за счет междисциплинарности и заимствования его из

английского языка (soft skills), данный термин достаточно прочно закрепился в российском научном сообществе. Однако, при внимательном методическом рассмотрении, становится очевидно, что с точки зрения лингводидактики речь идет не о навыках, а об умениях. Поэтому в настоящем исследовании, при отсылке к терминологически устоявшемуся понятию «мягкие навыки», автор будет придерживаться данного термина, однако при обсуждении самих операций, которые включают в себя мягкие навыки, будет использован термин «умение», которое более уместный с точки зрения лингводидактики.

Одно из первых системных исследований «Структура Р21 для обучения в 21 веке», разработанных в 2009 году в США, показало важность развития жизненно-важных компетенций и предложило их структуру и классификацию. Среди наиболее важных мягких навыков данный документ упоминает коммуникацию и сотрудничество.

При подробном рассмотрении данного документа можно также заметить взаимосвязь с умениями иноязычной медиативной деятельности по CEFR, 2001 и CEFR Companion Volume, 2018. К числу таких умений относятся, например, проявление гибкости и готовности помочь, идя на необходимые компромиссы для достижения общей цели; способность эффективно общаться в различных средах (в том числе многоязычных); способность эффективно формулировать мысли и идеи, используя умения устного, письменного и невербального общения в различных формах и контекстах.

По данным отчета Экономического Форума 2023 года⁹ в десять самых востребованных мягких навыков входят: аналитические умения, творческое мышление, гибкость и возможность адаптироваться к различным условиям, мотивация и самосознание, любознательность и обучение на протяжении всей жизни, технологическая грамотность, внимание к деталям, возможность к эмпатия и активному слушанию других, лидерские качества, отслеживание качества своей работы. Видно, что в половине пунктов присутствуют умения,

⁹ URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

которые пересекаются с умениями иноязычной медиативной деятельности по CEFR, 2001 и CEFR Companion Volume, 2018.

Еще одно зарубежное исследование, проведенное в 2022 году американской некоммерческой профессиональной ассоциацией NACE “Development and Validation of the NACE Career Readiness Competencies” выделяет 7 базовых направлений, которые необходимо развивать у будущих специалистов. В число данных направлений вошли: карьера и саморазвитие; коммуникация; критическое мышление; справедливость и инклюзивность; лидерство; профессионализм; командная работа; использование технологий.

Интересным представляется проследить изменение приоритетности данных направлений в зависимости от временных изменений (см. Таблицу 4 в Приложении 3). За несколько лет важные навыки претерпели существенные изменения, хотя многие остаются актуальными. Важно отметить, что в 2021 году именно коммуникативные умения выходят на первый план, а профессионализм с первых позиций переходит на пятое место. Критическое мышление и командная работа также входят в пятерку самых востребованных компетенций.

В продолжение анализа отечественных образовательных стандартов было также выявлено, что ОС МГУ по направлениям подготовки «Регионоведение России» и «Зарубежное регионоведение» был составлен, опираясь на несколько профессиональных стандартов, одним из которых является Профессиональный стандарт специалиста в области медиации.

При сопоставлении универсальных компетенций ОС МГУ, ФГОС ВО 3++ и трудовых функций Профессионального стандарта специалиста в области медиации¹⁰, видно, что 5 из 8 трудовых функций специалиста в области медиации имеют общую направленность с универсальными компетенциями в государственном образовательном стандарте. Таблица 5 показывает соответствие универсальных компетенций ОС МГУ и ФГОС ВО 3++ и

¹⁰ URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=45672

необходимых знаний и умений, трудовых функций согласно Профессиональному стандарту специалиста в области медиации.

Таблица 5.

Соотношение универсальных компетенций ФГОС ВО 3++ и ОС МГУ бакалавриат и специалитет с трудовыми функциями по Профессиональному стандарту специалиста в области медиации

УК по ОС МГУ и ФГОС ВО 3++	Необходимые умения / необходимые знания и трудовые функции по Профессиональному стандарту медиатора
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. (ОС МГУ, бакалавриат) УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (ФГОС ВО 3++, бакалавриат). УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (ФГОС ВО 3++, специалитет).	• Анализировать информацию (трудовая функция 3.1.2.); • Анализировать информацию, переформулировать высказывания (трудовая функция 3.2.1) • Содействовать критическому конструктивному анализу (трудовая функция 3.13); • Выделять существенное в высказываниях (трудовая функция 3.1.3); • Анализировать выгоды, издержки, последствия и возможности событий/состояний (трудовая функция 3.2.2); • Соотносить проблемы в профессиональной области с умениями, необходимыми для их решения (трудовая функция 3.3.3); • Применять формальную логику (трудовая функция 3.3.3). • Работать со средствами визуализации информации (трудовая функция 3.2.2)
УК-5. Способен осуществлять социальные и профессиональные взаимодействия, реализовывать свою роль в команде, организовывать работу в команде для решения профессиональных задач. (ОС МГУ, бакалавриат) УК-13. Способен осуществлять социальное и профессиональное взаимодействия для реализации своей роли в команде и достижения командных целей и задач. (ОС МГУ, специалитет) УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (ФГОС 3++ ВО, бакалавриат).	• Осуществлять профессиональное взаимодействие с участниками процедуры медиации (трудовая функция 3.1.1.); • Налаживать взаимодействие между сторонами и участниками процедуры медиации (трудовая функция 3.1.1.); • Формулировать, уточнять, прояснять, разъяснять высказывания участников и сторон в процедуре медиации (трудовая функция 3.1.1.); • Обобщать и резюмировать высказывания участников процедуры медиации (трудовая функция 3.1.1.);

УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели (ФГОС 3++ ВО, специалитет).	• Организовать процесс взаимодействия участников процедуры медиации (трудовая функция 3.1.1.); • Предлагать и следовать предложенному формату обсуждения (трудовая функция 3.2.2); • Содействовать формулированию решений (трудовая функция 3.1.3); • Организовывать поиск совместных решений (трудовая функция 3.1.3); • Распознавать и корректировать эмоциональное состояние участников процедуры медиации (трудовая функция 3.1.3) • Распознавать и корректировать эмоциональное состояние участников процедуры медиации (трудовая функция 3.2.2) • Анализировать эмоциональные реакции (трудовая функция 3.2.2) • Применять технологии совместного решения (трудовая функция 3.2.2)
УК-11. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах. (ОС МГУ бакалавриат) УК-5 Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (ФГОС бакалавриат) УК-5 Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (ФГОС специалитет).	• Ограничения, социальные нормы и стандарты, традиции, обычаи и их роль в разрешении конфликтов (трудовая функция 3.1.1.);

Очевидно, что, например, умение анализировать информацию, переформулировать высказывания и умение работать со средствами визуализации информации, умения критического конструктивного анализа являются необходимыми для всех обучающихся, но являются при этом умениями иноязычной медиативной деятельности. Такие умения, как умение налаживать взаимодействие между сторонами и участниками, умение формулировать, уточнять, разъяснять высказывания участников, умение организовывать поиск совместных решений являются также неотъемлемой

частью содержания обучения иностранным языкам сегодня, одновременно являясь умениями иноязычной медиативной деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что больше половины трудовых функций специалиста в области медиации находят свое отражение в универсальных компетенциях ОС МГУ и ФГОС ВО 3++, что указывает на необходимость развития некоторых общих умений медиативной и иноязычной медиативной деятельности у всех выпускников высшей школы.

В данном исследовании были также проанализированы общепрофессиональные и профессиональные компетенции ОС МГУ и ФГОС ВО 3++ квалификации бакалавр по направлениям подготовки «Зарубежное регионоведение», «Регионоведение России». В рамках данного анализа документа ОС МГУ было выявлено, что 37,5% общепрофессиональных компетенций (3 из 8 ОПК) по обоим направлениям подготовки включают в себя развитие умений медиативной деятельности. В документе ФГОС ВО 3++ пропорция умений медиативной деятельности в общепрофессиональных компетенциях составляет 43% (3 из 7 ОПК) по обоим направлениям подготовки.

Профессиональные компетенции данных специалистов согласно ОС МГУ также включают умения иноязычной медиативной деятельности (см. Таблицу 6).

Таблица 6.

Процент умений иноязычной медиативной деятельности среди профессиональных компетенций специалистов

ПК ОС МГУ	Процент умений иноязычной медиативной деятельности среди профессиональных компетенций специалистов
ПК «Регионоведение России» (ПК-1, ПК-2; ПК-3; ПК-5; ПК-7; ПК-8; ПК-14)	47% (7 из 15 ПК)
ПК «Зарубежное Регионоведение» (ПК-1; ПК-2; ПК-3; ПК-5; ПК-7; ПК-8; ПК-13; ПК-14)	53% (8 из 15 ПК)

Таким образом, проанализировав универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции ФГОС ВО 3++ бакалавриат, специалитет, ОС МГУ бакалавриат, а также трудовые функции Профессионального стандарта специалиста в области медиации, можно проследить их корреляцию с умениями иноязычной медиативной деятельности, выделенных в CEFR Companion Volume, 2018. Поэтому, *можно сделать вывод о том, что, согласно национальным приоритетам и международным тенденциям, развитие умений иноязычной медиативной деятельности является неотъемлемой частью содержания обучения иностранным языкам по направлениям подготовки «Регионоведение России» и «Зарубежное Регионоведение», что, в свою очередь, подтверждает актуальность настоящего исследования.*

1.2. Психолого-педагогическая и лингвистическая интерпретация понятия медиация: история вопроса

Несмотря на инновационность проблемы развития умений иноязычной медиативной деятельности в языковом классе, феномен медиация не является новым и находит свое отражение в научных исследованиях по таким гуманитарным специальностям, как философия, философия религии, социальная философия, социология, искусство, психология, культурно-историческая психология, психолингвистика, юриспруденция и право, конфликтология, лингвистика, перевод и переводоведение.

И. Ленуар определяет медиацию как «кочующее понятие», так как понимание данного термина многогранно и, в зависимости от области применения, будет иметь свою специфику [Lenoir, 1996]. А.В. Литвинов также подчеркивает междисциплинарный характер медиации и определяет сферу применения данной процедуры в психологии, социологии, конфликтологии, лингвистике и юриспруденции, отдельно отмечая, что именно юристы должны прежде всего выполнять роль медиаторов [Литвинов, 2011]. Анализ определений и понимания феномена медиации в смежных областях поможет выявить точки соприкосновения перечисленных дисциплин с

лингводидактикой, что, в свою очередь, позволит дать определение, выявить компоненты содержания понятия «медиация» и уточнить структуру иноязычной медиативной деятельности в методике обучения иностранным языкам с учетом междисциплинарного контекста.

Самое большое количество научных работ, исследующих феномен медиации, относятся к области *юриспруденции и права*. Юридическое видение понятия медиации закреплено на законодательном уровне в Федеральном законе «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» как «способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения; медиатор, медиаторы — независимое физическое лицо, независимые физические лица, привлекаемые сторонами в качестве посредников в урегулировании спора для содействия в выработке сторонами решения по существу спора»¹¹.

На международном уровне медиация закреплена на законодательном уровне в таких европейских документах, как: Декларация Генеральной Ассамблеи ООН 2002/12 «Об основных принципах использования программ восстановительного правосудия в уголовных делах»; Рекомендация № R (99) 19 Комитета Министров Совета Европы государствам – членам Совета Европы, посвященная медиации в уголовных делах (от 15/09/1999); Национальные стандарты для связанных с судом программ медиации Центра по разрешению споров и Института судебной администрации; Рекомендуемые стандарты к программам медиации ровесников, реализуемым в рамках среднеобразовательных учебных заведений от Ассоциации по разрешению конфликтов США.

А.С. Чуприс в своем диссертационном исследовании приводит шесть самых распространенных моделей, которые также часто называют формами или подходами медиации: медиация, направленная на решение проблемы;

¹¹ URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102140445>

классическая медиация; трансформирующая медиация; экосистемная медиация; фасилитативная медиация; оценочная медиация [Чуприс, 2018].

При этом автор отмечает, что данные модели могут использоваться совместно. Для настоящего исследования представляют наибольший интерес фасилитативная и трансформирующаяся модели медиации, которые будут рассмотрены подробнее.

При фасилитативной медиации большая часть полномочий отдается именно участникам за принимаемые ими решения. То есть конфликтующие стороны должны через саморефлексию понять свои и чужие точки зрения и перспективы, затем найти пути к консенсусному решению.

Трансформирующая медиация ориентируется не только на решение насущной проблемы между сторонами, но также на изменение своего отношения к конфликту и к точке зрения оппонента. Б. Буш и Д. Фолджер считают, что задействование трансформирующей модели медиации позволяет изменить людей к лучшему в разгар конфликта, заставив их взглянуть на конфликт с другой стороны, понять и принять поступки оппонента [Буш, Фолджер, 2007]. Таким образом, происходит не только осознание проблемы, но и трансформация на личностном уровне обеих сторон, что в целом положительно влияет на разрешение конкретного конфликта, а также на дальнейшее видение мира и на способность избегать конфликтных ситуаций [Буш, Фолджер, 2007].

Помимо моделей медиации в научных работах юридического профиля выделяют несколько основополагающих принципов медиации: нейтральность, добровольность, конфиденциальность, равноправие сторон [Игнатович, Попов, 2022].

Таким образом, видно, что медиация в области права и юриспруденции видится прежде всего, как процесс или процедура для решения конфликтов и споров. Процесс медиации документально регламентирован, выделяются важные характеристики данного процесса. Присутствуют идеи о том, что посредством процесса медиации (а именно трансформирующей модели

медиации) можно повлиять на последующую профилактику конфликтных ситуаций. Данная модель медиации соотносится с пониманием медиации в методике обучения иностранным языкам с точки зрения культуроведчески-ориентированных подходов.

В *области философии* медиация понимается в основном в двух контекстах: во-первых, как инструмент развития мысли, во-вторых, как отношение человека к самому себе и к миру. В первом контексте медиацию понимал Гегель, в качестве абстрактной операции мышления, посредством которой осуществляется познание и достигаются новые уровни знания. Маркс и Энгельс расширили гегелевское понимание медиации, включив в него социальное измерение. Они рассматривали медиацию как форму взаимодействия между противоборствующими сферами и силами в обществе, служащую посредником в разрешении этих противоречий [Ильенков, 1997]. Во втором контексте медиация понимается В.С. Соловьевым, как ступень нравственного и культурного развития за счет осознания социальных и культурных различий в интерпретациях человеком мира и самого себя.

В *философии религии* процесс медиации часто связывают с понятием примирения [Рыжова, Громова, 2021]. Для этого необходимо развитие такого типа мышления, которое называют медиативным или медиационным. Данный тип мышления противопоставляется осевому мышлению, которое понимается как «дуальное мышление противоположными абсолютами» [Давыдов, 2019:102]. Медиативное (медиационное) мышление предполагает отказ от полярности в мышлении и наличие способности мыслить компромиссно. Более того, при рассмотрении процесса медиации в исследованиях в области философии религии особо отмечается важность толерантного отношения как к собеседнику в процессе коммуникации, так и проявление терпимости ко всему иному, отличному от привычного для собеседника. Данный концепт представляется автором данного исследования крайне актуальным для понимания иноязычной медиативной деятельности в лингводидактике.

В области социальной философии [Юнгус, 2020; Варакин, 2013; Кириллов, 2018] и социологии [Шуренкова, 2017], можно найти такую терминологическую пару как «инверсия и медиация». По мнению А.С. Ахиезер инверсия и медиация составляют культурную дуальную оппозицию, влияющую на мышление людей [Ахиезер, 1993]. При инверсионном подходе к осмыслению проблемы мы оперируем готовыми результатами мышления и решаем проблемы из уже накопленного богатства культуры, то есть достаточно линейно и предсказуемо. Данный способ подходит для решения простых задач. При медиационном типе мышления решения принимаются за счет выработки нового результата, который значительным образом отличается от того, что накопила до этого культура. Медиация в данном понимании есть залог развития культуры.

Таким образом, вслед за О.Д. Агаповым и Э.И. Агаповой можно понимать медиацию в широком и узком смыслах. В широком смысле *медиация понимается как «медиативное движение всех участников социального развития по производству смыслов эпохи»* [Агапов, Агапова, 2018:17], а в узком смысле - в качестве правовой и социально-психологической практики.

В искусстве существует понятие «культурная медиация» или «арт-медиация». Для искусства понимание медиации и культурной медиации — это прежде всего посредничество не между индивидами, а между объектами искусства и субъектами его изучающими (посетителями музеев, выставок и тд.) [Мёрш, Хрусцель, 2012]. Также под культурной медиацией, в более узком смысле, понимается популяризация искусства путем его пояснения зрителям, рекламы или написания критических статей.

В культурно-исторической психологии, обратившись к работам Л.С. Выготского, можно обнаружить понятие «опосредование». Когнитивные процессы, выраженные высшими психическими функциями, находятся и развиваются во взаимосвязи друг с другом и под влиянием культурно-исторической среды. В частности, язык и речь выступают посредниками в развитии остальных психических функций, а значит оказывают влияние на

развитие когнитивных процессов. Несмотря на то, что Л.С. Выготский не использует в своих работах термин «медиация», в зарубежных источниках, апеллируя к теориям данного автора, можно встретить термины «mediation» и «mediated».

Майкл Коул, американский психолог, продолжающий идеи Л.С. Выготского, соотносит понятия «опосредствование» и «деятельность», «медиация» и «артефакт» [Коул, 1997]. Культура часто представляется в качестве совокупности артефактов, а значит, несомненно, также влияет на развитие мышления и других когнитивных процессов. Таким образом, *медиативные процессы происходят внутри человека на уровне сознания, где язык и речь играют важную роль, но сам человек не выступает в качестве медиатора.*

В *психолингвистике* интересными представляются идеи А.А. Леонтьева относительно внутриречевого опосредования. А.А. Леонтьев описывает пять фаз порождения речи: 1) мотив или мотивация к речи; 2) мысль или речевая интенция; 3) «опосредования мысли в внутреннем слове ... или внутреннее программирование речевого высказывания» [Леонтьев, 1997:49]; 4) опосредование мысли в значениях внешних слов; 5) «опосредование мысли в словах или акустико-артикуляционная реализация речи» [Леонтьев, 1997:50]. Таким образом, в данной области медиация или опосредование также происходит внутри индивида и влияет на его речевую деятельность.

В *современной психологии и конфликтологии*, феномен медиации напротив включает активное и осознанное участие индивида. *Медиацию, как социально-психологический феномен, понимают, как «последовательное и целенаправленное развитие ситуации, при котором меняется ментальность и поведение человека»* [Аллахвердова, 2007:158]. Суть медиации состоит в том, чтобы создать наиболее благоприятные психологические условия для снижения эмоционального напряжения и принятия конструктивного решения по существующей проблеме [Аллахвердова, 2007].

В связи с тем, что, с точки зрения психологии важным в рассмотрении процесса медиации является личность самого медиатора, именно здесь следует обсудить вопрос личностных качеств медиатора [Аллахвердова, 2012]. О.В. Аллахвердова выделяет основные характеристики, присущие успешным медиаторам: «умение слушать и анализировать, ясно излагать свои мысли, управлять своими эмоциями, гибкость в мышлении и в поведении» [Аллахвердова, 2012:53], а также второстепенные: доброжелательность к людям, настойчивость и целеустремленность, работоспособность, терпимость к критике, умение работать в агрессивной среде [Аллахвердова, 2012].

С позиций рефлексивной психологии медиация выделяется в качестве одной из технологий, которая возникла на стыке рефлексивной психологии, психотерапии, конфликтологии и юриспруденции. Г.Ф. Похмелкина и И.Н. Семенов определяют *медиацию как систему рефлексивных технологий, применяемых в конфликтных переговорах с участием независимого посредника-медиатора* [Похмелкина, Семенов, 2008].

В данной области выделяются следующие рефлетехники в медиации: рефлексивные вопросы; циркулярный опрос или интервью; конструктивные вопросы; рефлексирующая команда; феноменологическое слушание [Семенов, 2012].

Остановимся на некоторых подробнее. Рефлексивные вопросы представляют собой 40 вопросов, которые изначально были предложены американским колледжем “Whitfield County Career Academy” для студентов для того, чтобы улучшить их результаты при подготовке проектных работ. Данные вопросы разделены на четыре группы и отражают интро-, ретро-, и перспективную рефлексию. Данные вопросы могут использоваться для самооценивания на этапе выполнения любой работы.

Конструктивные вопросы – особый вид вопросов, использующийся в психологии для того, чтобы пояснить, уточнить услышанное, или узнать о чувствах других людей. Данный вид вопросов позволяет снимать эмоциональное напряжение и дает сторонам возможность задуматься над

сложившейся проблемной ситуацией, тем самым способствовать решению конфликта.

Феноменологическое слушание — это техника, при которой медиатор способен выслушать переживания сторон конфликта и понять то, что чувствует каждая сторона, не давая внешней оценки и не сравнивая услышанное с имеющимся опытом [Похмелкина, Семенов, 2008]. С точки зрения лингводидактики данные умения и навыки могут быть интересны для включения в номенклатуру умений иноязычной медиативной деятельности.

В конфликтологии медиация рассматривается в качестве одной из самых популярных форм урегулирования конфликтов. В конфликтологии конфликт понимается как «явление социальное, порождаемое самой природой общественной жизни» [Маврин, 2014:11]. Конфликт воспринимается как нормальное явление и как один из способов взаимодействия между людьми. Всего существует три способа решения конфликтов: с позиции силы (использование власти или авторитета); с позиции закона (судебные инстанции); с позиции взаимного согласия интересов (посредством медиации) [Маврин, 2014].

В конфликтологии известны пять стратегий выхода из конфликтной ситуации согласно модели К. Томаса и Р. Килманна: компромисс (оба участника спора готовы идти на уступки), соперничество (навязывание одной стороной выгодного только для нее решения), избегание (выход из конфликта с минимальными потерями), приспособление (вынужденная уступка), сотрудничество (оппоненты готовы конструктивно обсуждать решение проблемы) [Thomas, Kilmann, 1974]. Сотрудничество видится, как наиболее эффективная стратегия решения конфликтных ситуаций.

В области конфликтологии, как и в психологии медиация представляется как процедура, которая имеет четко определенную структуру [Аллахвердова, Карпенко, 2005]:

1. Вступительное слово (подготовка сторон к переговорам).
2. Презентация сторон (рассказ о конфликте от каждой стороны).

3. Дискуссия (для выработки вопросов для обсуждения).
4. Кокус (работа медиатора с каждой из сторон отдельно).
5. Дискуссия (для выбора возможных решений конфликта).
6. Подготовка проекта соглашения.
7. Выход из медиации (понимание сторон о дальнейших действиях).

В дополнении к техникам медиации, которые были приведены ранее в исследованиях по рефлексологии, следует добавить технику активного слушания. Эта техника представляет собой обратную связь, которую дает медиатор, позволяющую ему контролировать правильность восприятия услышанного. Выделяют несколько видов данной техники: эхо-повтор, перефразирование, развитие идеи, резюмирование [Аллахвердова, 2007]. Все данные техники, предполагают повтор сказанного одной из сторон высказывания, лишенного эмоциональной окраски, что позволяет абстрагироваться от эмоций и перейти к сути конфликта.

Для настоящего исследования представляется интересным рассмотреть каждую из техник подробнее. Техника эхо-повтор или эхо-техника – это одна из самых распространенных медиационных техник, которая представляет собой повтор того, что озвучил собеседник [Мельниченко, 2017]. В ходе данной техники говорящий уверен, что его слушают, слышат и сопереживают ему. Данная техника помогает разговаривать собеседника, снять психологические барьеры. Техника перефразирования заключается в беспристрастной передаче смысла высказывания участника конфликта. В данной технике отсутствует эмпатический аспект в отличие от техники эхо-повтора. Главная цель данной техники заключается в уточнении информации, что является эффективным при резюмировании позиций сторон конфликта. Следующая техника развитие идеи позволяет медиатору вывести логическое следствие из слов собеседника или выдвинуть предположение относительно причин данного высказывания. Техника резюмирования состоит в том, чтобы подвести итог идеям и чувствам говорящего. Это помогает объединить отрывки разговора в единое целое, разделив при этом информацию на блоки, выделяя

главное и создавая тем самым целостность дискуссии. Главное отличие данной техники от перефразирования заключается в том, что в последнем мы передаем информацию говорящего, но не подводим итог и не делаем вывод.

Перечисленные выше техники представляются актуальными для использования при проектировании заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности студентов на иностранном языке и будут приниматься во внимание автором исследования для составления комплекса веб-заданий.

Еще одним важным понятием при обсуждении медиации, являются модусы мышления. Под модусами мышления понимаются определенные режимы, в которых находится мышление индивида в тот или иной момент времени [Мельниченко, 2019]. Так как медиатор в своей работе имеет дело со своим мышлением и с мышлением собеседников, ему следует знать о наличии подобных модусов и понимать их. Мельниченко Р.Г. выделяет отдельную компетенцию, которой обязательно должен владеть медиатор – это «компетенция работы с модусами мышления» [Мельниченко, 2019:16].

Для развития данной компетенции автор ссылается на известную работу Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления» (с англ. Six Thinking Hats) [Edvard de Bono, 1997]. Данный метод представляет собой систему организации мышления человека на основе групповых дискуссий и индивидуальной умственной деятельности. Шесть шляп Эдварда де Боно – это шесть режимов мышления, которые направлены на решение сложных ситуаций или споров. «Примеряя» шляпы разного цвета, включаются разные режимы нашего мышления.

На основании понимания режимов мышления, которые можно переключить, «меняя» цветные шляпы Мельниченко Р.Г. выделяет шесть модусов мышления при медиативной деятельности: описательный модус (белый); эмоциональный модус (красный); модус критичности (черный); модус положительного состояния (желтый); креативный модус (зеленый); рефлексивный модус (синий).

Для того, чтобы эффективно работать с модусами мышления, Мельниченко Р.Г выделяет следующий состав компетенции «работа с модусами мышления»:

Таблица 7.

Компоненты компетенции работы с модусами мышления

Название компонента	Пояснение
Информационный компонент	понимание наличия у человека ряда модусов мышления;
Когнитивно-рефлексивный компонент	рефлексия и проблематизация модуса мышления;
Распознавательный компонент	умение идентифицировать модус мышления;
Сопоставительный компонент	подбор модуса мышления, необходимого в конкретной ситуации;
Практический компонент	навык переключения у себя и своих собеседников одного модуса мышления на другой.

В исследованиях по лингвистике медиация описывается как дискурсивное явление, представляющее собой коммуникативное взаимодействие, которое обусловлено конфликтным потенциалом [Куликова, Прохорова, 2016]. Почвой для конфликтов в общении людей многие авторы видят в различных мотивах и ценностях.

В исследованиях Л.В. Куликовой и О.А. Прохоровой под *дискурсом медиации* понимается «управление процессом когнитивной, вербальной и эмоциональной трансформации субъектов конфликтного общения в рамках континуума от коммуникативного диссонанса к коммуникативному консенсусу» [Куликова, Прохорова 2016:102]. Также общение коммуникантов отягощается из-за их принадлежности к разным лингвокультурам [Куликова, 2019].

А. Г. Чернышенко определяет медиацию как особый вид дискурса, где для решения основной коммуникативной задачи, используются определенные стратегии [Чернышенко, 2014]. Выделяют три вида стратегий дискурса медиации: когнитивные, коммуникативные и прагматические. Когнитивные стратегии представляют собой анализ очередности речевых актов для достижения коммуникативной цели [Чернышенко, 2014]. То есть это то, каким

образом мы можем передавать нужную нам информацию реципиенту, будучи уверенным, что он поймет ее именно таким образом, как мы ее себе представляем. Коммуникативные стратегии используются для оптимальной реализации коммуникативных намерений говорящего, при которой принимаются все объективные и субъективные факторы коммуникативного акта, что влияет на структуру порождаемого текста [Чернышенко, 2014]. Под прагматическими стратегиями А.Г. Моногарова понимает «план реализации личных установок коммуникантов, актуализируемый посредством структурирования речи и отбора специальных языковых средств» [Моногарова, 2018:55].

Для большей наглядности на базе упомянутых исследований была составлена сводная таблица (см. Таблицу 8) некоторых дискурсивных стратегий медиации.

Таблица 8.

Стратегии дискурса медиации (по Куликовой, Прохоровой, Чернышенко, Моногаровой)

Когнитивные стратегии	Коммуникативные стратегии	Прагматические стратегии
• Стратегия локализации • Стратегия моделирования объекта • Стратегия контроля над темой • Стратегия ретроспекции • Стратегия противопоставления • Стратегия обоснования • Стратегия определения недостаточности	• Стратегия информирования • Стратегия комментирования • Стратегия разъяснения • Стратегия иллюстрирования • Стратегия убеждения • Стратегия аргументации • Стратегия псевдоаргументации • Стратегия манипулирования • Стратегия совместного поиска альтернатив	• Стратегия логического убеждения • Стратегия оценки • Стратегия апеллирования к чувствам • Стратегия оптимизации языковых средств • Стратегия смягчения

В области перевода и переводоведения термин «языковое посредничество» (с нем. Sprachmittlung), используется значительно чаще, чем термин медиация. Термин «языковое посредничество» был введен немецким исследователем О. Каде. Позднее он был заимствован В.Н. Комиссаровым [Комиссаров, 1990] и Л.К. Латышевым [Латышев, 1988]. По мнению Н.В.

Комиссарова переводчик выполняет роль языкового посредника, когда он передает информацию, которую другие участники коммуникации не могут понять без его участия на иностранном для них языке [Комиссаров, 1998].

Т.Б. Косарева выделяет два вида языкового посредничества: перевод и адаптивное транскодирование [Косарева, 2011]. При осуществлении языкового посредничества переводчик осуществляет максимально точную передачу устного или письменного текста с языка оригинала на искомый язык. При адаптивном транскодировании переводчик может адаптировать текст оригинала под необходимые нужды или контекст. Таким образом, переводчику необходимо не только владеть двумя рабочими языками и знанием культурных особенностей, но также осознавать контекст переводческой деятельности и уметь адаптировать свой перевод под языковые, культурные, социальные, психологические и другие особенности собеседников.

Отдельно хотелось бы остановиться на определениях медиации *в научных исследованиях по методике обучения иностранным языкам*. По мнению некоторых исследователей [Косарева, 2011; Башмакова, Рыжова, Кузнецова, 2015; Сафонова, 2019] проблематика развития умений иноязычной медиативной деятельности не является предметом системных исследований российских ученых в области современной лингводидактики. В то же время, в таких областях как юриспруденция, право, экономика, конфликтология, как в отечественной, так и в зарубежной литературе, наблюдается относительная терминологическая стабильность и накопленная теоретическая база исследований.

Проблемой медиации в лингводидактике занимались E. Piccardo, B. North, D. Coste, M. Cavalli, G. Garzone, M. Rudvin, G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, H. Penz, В.В. Сафонова, А.А. Колесников, М.К. Денисов, О.М. Литвишко, Ю.А. Черноусова, Т.Б. Косарева, А.С. Чуприс и другие.

Согласно документу Совета Европы CEFR 2001 года [Council of Europe 2001] медиация изначально понималась как «вербальная посредническая деятельность пользователя языка, помогающая общению между людьми,

которые по какой-либо причине не могут взаимодействовать друг с другом напрямую» [Сафонова, 2021:153], и в качестве основного способа медиации выступала переводческая деятельность. В обновленном документе Совета Европы 2018 года понимание иноязычной медиативной деятельности сместилось в пользу трактовки медиации в качестве одного из видов коммуникативной деятельности.

Важно подчеркнуть двойственную сущность медиации в языковом образовании. Во-первых, *медиация — это один из видов коммуникативной деятельности*. Во-вторых, *медиация — это одна из целей «современного языкового образования в процессе формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций обучающихся средствами ИЯ»* [Сафонова, 2021:120].

Обратимся к исследованиям, которые выделяют различные классификации и типологии медиации. Энрика Пекардо выделяет четыре типа медиации: *языковая, культурная, социальная и педагогическая медиация* [Piccardo, 2012]. Автор видит данное разделение нелинейно, каждый последующий тип медиации дополняет предыдущий.

Языковая медиация включает в себя устный и письменный перевод, трансформацию текстов на одном и том же языке (например, резюмирование, конспектирование, интерпретация несплошных текстов), а также гибкое использование разных языков на уроке.

Культурная медиация непосредственно связана с языковой и выводит ее на более высокий уровень медиативных способностей, так как требует от обучающихся не только знаний языка, но также культурной осведомленности. Культурная осведомленность включает в себя идиолекты, социолекты и связи между стилями и текстовыми жанрами субкультур.

Социальная медиация видит в говорящем на иностранном языке посредника между разными собеседниками. Социальная медиация выходит за рамки коммуникации и даже совместного построения дискурса, который мы видим во взаимодействии. Медиация предполагает облегчение самой

коммуникации за счет переформулировки текста или реконструирования смысла сообщения. Обучающиеся сталкиваются с текстом или ситуацией, которые требуют некоторой формы медиации: лингвистической, социальной, культурной или их комбинации.

И наконец, *педагогическая медиация*, которую, согласно автору, можно разделить на три подвиды: когнитивная медиация со стороны преподавателя, когнитивная медиация со стороны обучающихся и поведенческая медиация. В первом случае преподаватель выступает в роли медиатора в процессе обучения своему предмету. Во втором случае обучающиеся между собой могут помогать друг другу при коллективном взаимодействии. Но, много времени в классе уходит и на поведенческую медиацию, когда преподаватель налаживает отношения между обучающимися, организует коллективное взаимодействие, вовлекает всех обучающихся в процесс обучения, предотвращает или решает проблемы.

Исходя из данной классификации и понимания понятия медиация, можно заключить, что медиация может производиться, как преподавателем, так и обучающимся между собой.

Другую типологию медиации предлагают А.А. Колесников и М.К. Денисов. Авторы рассматривают медиацию в контексте коммуникативного посредничества и выделяют интерактивную и неинтерактивную медиацию. Под интерактивной медиацией понимается передача определенной информации одним говорящим другому через медиатора с целью получения ответной реакции. Такой вид медиации подразумевает интеракцию между его участниками и считается автором наиболее распространенным. Неинтерактивная медиация понимается в качестве передачи сообщения от одного говорящего другому через медиатора без ожидания обратной связи. К формам неинтерактивной медиации автор относит перевод, пересказ, аннотирование, реферирование, обзор [Колесников, Денисов, 2012].

О. М. Литвишко и Ю. А. Черноусова предлагают еще одну классификацию медиации, выделяя две модели реализации медиации на

занятиях по профессионально-ориентированному английскому языку в вузе [Литвишко, Черноусова, 2016]. Первая модель рассчитана для интеграции на занятиях со бакалаврами 1-2 года. В первой модели преподаватель выступает в качестве медиатора, объединяя в себе два языка и две культуры - родную и иностранную. Его основной задачей является передача знаний, стимулируя студентов к взаимодействию между собой. Согласно авторам, в рамках данной модели форматы занятий могут варьироваться от традиционных лекционно-семинарских до более инновационных.

Следует отметить, что и первая модель не может в полной мере называться моделью развития умений иноязычной медиативной деятельности. Во-первых, за счет того, что при использовании термина “модель обучения/развития” необходимо представить не только способ взаимодействия студентов и преподавателя на уроке, но также описать ряд важных компонентов: целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный. Во-вторых, в первой модели студенты включены в процесс медиации не в роли медиаторов, а в качестве получающей стороны. Таким образом, иноязычную медиативную деятельность в данном случае берет на себя преподаватель, а студенты осуществляют лишь интеракцию, поэтому с точки зрения автора данного исследования, данная модель не развивает у студентов умения иноязычной медиативной деятельности.

Вторая модель, предложенная в исследовании, предназначена для бакалавров 3-4 года и магистрантов. В данной модели один из студентов выступает в качестве медиатора родной и иностранной культуры посредством интеракции с другими студентами. Преподаватель выполняет роль фасилитатора. Данная модель разработана авторами для студентов с более высоким уровнем владения иностранным языком, однако уровень владения по общеевропейской шкале не заявлен. Вторая модель, безусловно, направлена на развитие или оценку уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности студентов. Однако, хотелось бы отметить, что две представленные модели обучения умениям иноязычной медиативной

деятельности не являются исчерпывающими и будут дополнены вариантами организации занятий и форматами веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности в главе 2 настоящего исследования.

Диссертационное исследование А.С. Чуприс отмечает необходимость развития не только умений иноязычной медиативной деятельности, но также готовности к иноязычной медиативной деятельности. В своем исследовании автор приводит структурно-функциональную модель готовности к медиации студентов гуманитарных специальностей, которая включает в себя четыре компонента: коннотативный (желание успешно выполнить задачу), когнитивный (умения анализа, синтеза информации в процессе медиации, их способности распознавать и прогнозировать эмоциональное состояние собеседников), эмоционально-оценочный (умения оценивать важность медиации, наличие у студентов ценностных ориентаций на мирное взаимодействие) и побудительный (способность к мирному разрешению конфликтов) [Чуприс, 2018]. Тем не менее, в исследовании не приводится номенклатуры умений иноязычной медиативной деятельности или форматов заданий для того, чтобы сформировать упомянутую готовность к иноязычной медиативной деятельности.

Таким образом, междисциплинарный анализ понятия медиация позволил составить карту ролей медиатора в междисциплинарном контексте (см. рис. 2). Данные роли демонстрируют, какие основные задачи должен выполнять медиатор при осуществлении своей деятельности на родном и на иностранном языке.

Первая роль – это анализатор конфликта, когда медиатор помогает сторонам дойти до сути конфликта, анализируя и сопоставляя различные данные, отстраняясь при этом от эмоциональной стороны конфликта и личных предубеждений.

Вторая роль – это контролер валидности данных. Медиатору необходимо уметь отличать факты от интерпретаций, а также помогать делать это своим собеседникам.



Рис. 2. Карта ролей медиатора в междисциплинарном контексте

Третья роль – исследователь, где медиатору нужно уметь находить и отбирать различные источники, изучать данные по конфликту.

Четвертая роль – организатор дискуссии. Медиатор должен уметь организовывать переговоры, вести дискуссию в нужном русле, уметь начать переговоры, прервать дискуссию и тд.

Пятая роль – генератор идей. Медиатор должен помочь собеседникам размышлять относительно способов решения конфликта.

Шестая роль – собеседник, так как медиатор должен показывать корректное вербальное и невербальное поведение в процессе коммуникации.

Седьмая роль – психолог, так как он должен уметь снимать эмоциональное напряжение, быть активным слушателем, управлять своими эмоциями.

Восьмая роль – тренер. Медиатор проводит переговоры с установкой на сотрудничество и одновременно обучает участников конструктивной коммуникации на будущее.

Девятая роль — непрофессиональный переводчик-интерпретатор, который способен понимать, передавать и адаптировать тексты различных форматов для собеседника, который не имеет доступ к данной информации. Понимание ролей медиатора является важным для уточнения структуры иноязычной медиативной деятельности и ляжет в основу составления

номенклатуры макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности при обучении иностранному языку.

Таким образом, термин медиация можно считать интегративным понятием и нельзя не согласиться с мнением Т.Б. Косаревой о том, что не только профессиональные переводчики должны владеть умениями иноязычной медиативной деятельности в поликультурном контексте, но также специалисты в области здравоохранения и социального обеспечения [Косарева, 2011]. Однако, на основании проведенного междисциплинарного анализа понятия медиации, а также анализа ряда нормативных документов, можно расширить данное утверждение и сказать, что *в настоящий момент развитие умений иноязычной медиативной деятельности необходимо для специалистов всех областей, а значит внедрение комплекса веб-заданий направленный на развитие данных умений, целесообразно внедрять в образовательный процесс на любой его ступени и области специализации.*

На наш взгляд, *развитие умений иноязычной медиативной деятельности будет способствовать развитию нового образа мышления для минимизации конфликтов в глобализированном мире.* Поэтому, представляется особенно важным интегрировать комплекс веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности в рабочие программы по изучению иностранных языков для специалистов отделения региональных исследований. Данные специалисты будут использовать свои знания, умения и навыки иноязычной коммуникативной компетенции для выстраивания профессионального взаимодействия с носителями и не носителями изучаемых иностранных языков и лингвокультур, а значит, могут находиться в группе риска возникновения разного рода конфликтных ситуаций на личностном, профессиональном, национальном и международном уровнях общения.

1.3. Особенности структуры медиации как вида коммуникативной деятельности

Впервые роль медиации в изучении иностранных языков была описана в общеевропейских компетенциях владения иностранным языком в 1998 году как форма коммуникативной деятельности, выходящая за рамки рецепции и продукции. Согласно В.В. Сафоновой, термин «вид коммуникативной деятельности» в концептуальном плане значительно шире, чем термин «вид речевой деятельности», поскольку последний фокусируется в основном на вербальных средствах различных видов речевой деятельности как объекта обучения, в то время как термин «вид коммуникативной деятельности» указывает на необходимость обучения как вербальным, так и невербальным средствам иноязычного общения. Таким образом, значимость четырех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения и письменной речи не отрицаются, но в CEFR Companion Volume, 2018 года акцент смещается в более широкое поле, предлагая следующие виды коммуникативной деятельности: рецепция, продукция, интеракция и медиация.

На данный момент, по мнению В.В. Сафоновой, именно эти виды коммуникативной деятельности «составляют современное концептуальное ядро, и в этих терминах осуществляется решение общетеоретических и прикладных задач многоуровневого коммуникативного образования, билингвального и плюрикультурного по своей сути, и оценки качества в общеевропейской лингводидактике» [Сафонова, 2018:180].

В документе Совета Европы “Developing Illustrative Descriptors of Aspect of Mediation” подчеркивается уникальная роль социального измерения (с англ. social dimension) в изучении иностранного языка. Интеракция здесь не только результат продуктивных и рецептивных умений, но и поиск точек соприкосновения для выработки совместного решения. «Медиация же, учитывая аспект динамической природы формирования совместного решения, возносит данное умение на новый уровень, подчеркивая непрерывную связь

между индивидуальными особенностями личности и социальным фактором в изучении иностранного языка» [North, Piccardo, 2016:10].

Важно отметить, что за счет того, что на момент написания настоящей работы не опубликован официальный перевод на русский язык версии CEFR Companion Volume, 2018 года, наблюдается терминологическая неопределенность в русскоязычных научных публикациях. Представляется целесообразным провести терминологический анализ основных терминов, которыми автор будет оперировать в данном исследовании.

Документ CEFR Companion Volume, 2018 года приводит генерализирующую схему (см. рис. 3 в Приложении 4), которая позволяет проследить соотношение понятий: общие компетенции, коммуникативные языковые компетенции и виды коммуникативной деятельности, к которым относится медиация, а также коммуникативные языковые стратегии, которые включают в себя стратегии иноязычной медиативной деятельности.

Таким образом, видно, что медиация представляется отдельно от коммуникативных языковых компетенций и не входит в их состав, как одна из компетенций. Поэтому медиация должна развиваться не как составляющая иноязычной коммуникативной компетенции, а как сопутствующая опосредованная составляющая, наравне, например, с общими компетенциями и коммуникативными языковыми стратегиями.

В редакции CEFR Companion Volume, 2018 выделяется три разновидности иноязычной медиативной деятельности. Именно при обсуждении данных видов иноязычной медиативной деятельности в отечественных исследованиях наблюдается терминологическая нестабильность. В.В. Сафонова в своих публикациях придерживается следующей терминологии при описании видов медиации: текстообразующая медиация (с англ. *mediating text*), понятийно-регулятивная медиация (с англ. *mediating concepts*) и коммуникативно-регулятивная медиация (с англ. *mediating communication*) [Сафонова, 2021].

А.А. Корнев предлагает следующие русскоязычные термины для обозначения трех видов медиации: медиация текста, медиация концепций и медиация коммуникации [Корнев, 2023].

И.К. Бетрединова обозначает три вида медиации следующим образом: медиация текста, медиация при формировании концептов, медиация при коммуникации [Бетретинова, 2020].

Ю.В. Плеханова и М.А. Степанова переводят следующие три вида медиации по CEFR Companion Volume, 2018 года: медиация текста, медиация идей/значений, медиация взаимоотношений [Плеханова, Степанова, 2021].

О.Ю. Ланкина определяет один из видов медиации как медиация при решении концептуальных задач (с англ. mediating concepts) [Ланкина, 2018].

А.В. Павлов предлагает следующий перевод для трех типов медиации: медиация текста, медиация идей/концептов, медиация в процессе коммуникации [Павлов, 2021]. Для наглядности в сводной таблице 9 в Приложении 5 приводятся различные варианты перевода терминов, связанных с иноязычной медиативной деятельностью в отечественной лингводидактике.

Видно, что все вышеперечисленные варианты перевода используют термин «медиация», однако, обратившись к схеме структуры иноязычной медиативной деятельности и медиативных стратегий по CEFR Companion Volume, 2018 года (см. рис. 4. В Приложении 6) видно, что понятие медиации состоит из двух аспектов: «mediation activities» и «mediation strategies», то есть медиативная деятельность (состоящая из трех видов) и медиативные стратегии, которые реализуются при процессе медиации на иностранном языке.

Автор настоящего исследования считает важным включить слово «деятельность» при переводе данных терминов, так как сам термин «медиация» является многогранным и общим понятием, которое имеет различную структуру и понимается по-разному в разных областях научного знания в то время, как *термин «медиативная деятельность» более точно указывает на различные виды деятельности, которые реализуются в лингводидактических целях при обучении и изучении иностранного языка.*

К тому же, на наш взгляд, целесообразным будет добавить в перевод вышеупомянутых англоязычных определений компонент «*иноязычная*», так как данные три вида медиативной деятельности задействуют иностранный язык обучающихся. В связи с выявленным в пункте 1.2. междисциплинарным характером понятия «медиация» указание на то, что речь идет именно о *иноязычной медиативной деятельности* поможет провести разграничение между медиацией на родном языке и на иностранном.

Поэтому, в настоящем исследовании автор будет придерживаться следующей терминологии: *иноязычная медиативная деятельность при работе с текстами* для английского термина «mediating a text»; *иноязычная медиативная деятельность при решении концептуальных задач* для английского термина «mediating concepts» и *иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации* для английского термина «mediating communication». На наш взгляд такой перевод англоязычных терминов максимально точно передает ту идею, которая отражена в дескрипторах документа CEFR Companion Volume, 2018 года.

Три вида иноязычной медиативной деятельности описываются 19 градуированными шкалами для оценивания сформированности умений иноязычной медиативной деятельности и 5 градуированными шкалами для оценивания владения иноязычными медиативными стратегиями.

Иноязычная медиативная деятельность на иностранном языке при работе с текстом подразумевает передачу сути текста, недоступного другому лицу, вследствие языковых, культурных или технических барьеров. Иноязычная медиативная деятельность при работе с текстом включает в себя 7 следующих шкал:

- передача определенной информации (с англ. relaying specific information);
- объяснение и интерпретация данных, представленных в виде диаграмм, схем, графиков и т.д. (с англ. explaining data);

- обработка текста (изложение содержания текста в сжатом виде в зависимости от целевой аудитории) (с англ. processing text);
- перевод текста/отрывка для уточнения важных нюансов (с англ. translating a written text);
- обучение ведению записей, конспектированию (во время лекций, семинаров, встреч и т.д.) (с англ. note-taking);
- обучение выражению личного отклика на литературные произведения/отрывки, что предполагает объяснение того, что понравилось или заинтересовало в произведении; описание персонажей, с которыми обучающиеся себя отождествляют; соотнесение прочитанного с собственным опытом и т.д. (с англ. expressing a personal response to creative texts);
- анализ и критика литературных (творческих) произведений/отрывков (с англ. analysis and criticism of creative texts).

Подробное описание каждой из вышеупомянутых шкал находится в Приложении 7. *Данные дескрипторы и шкалы оценивания лягут в основу при разработке номенклатуры макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности.*

Представляется рациональным принять во внимание проведенный анализ психолого-педагогической и лингвистической интерпретации понятия медиация для уточнения структуры иноязычной медиативной деятельности. За счет того, что медиация — это междисциплинарное и многогранное понятие, ее структурные компоненты могут отличаться в зависимости от области научного знания. Данный анализ помог выделить 9 ролей медиатора в пункте 1.2, что позволяет продолжить его методическое осмысление и предложить на его основе 7 компонентов структуры медиации в междисциплинарном контексте (см. рис. 5). Этот компонентный состав не заменяет структуру иноязычной медиативной деятельности согласно CEFR Companion Volume, 2018 года, но поможет лучше понять каждый вид иноязычной медиативной деятельности за счет включения междисциплинарных аспектов.



Рис. 5. Структура понятия медиация в междисциплинарном контексте

Опишем подробнее каждый из компонентов. *Аналитико-когнитивный компонент* напрямую связан с развитием у медиатора критического мышления и включает в себя три роли медиатора: анализатор конфликта, исследователь и контролер валидности данных. К данному компоненту относятся следующие умения: интерпретировать, анализировать, сравнивать, обобщать, оценивать, делать заключения, умение ориентироваться в больших потоках информации из различных источников или поданную в различных форматах, умение находить и отбирать релевантную информацию относительно заявленной цели или ситуации, отличать данные от их интерпретаций. Данные умения могут касаться как работы как с письменными, так и с устными текстами.

Коммуникативный компонент включает в себя адекватное для ситуаций вербальное и невербальное поведения медиатора. Сюда можно отнести знание и умение применять разнообразные коммуникативные, психологические и лингвистические стратегии для того, чтобы максимально точно донести необходимую мысль и не создать конфликта на почве межкультурных различий собеседников.

Эмоциональный компонент играет немаловажную роль в дискурсе медиации, однако в CEFR, 2001 и CEFR Companion Volume, 2018 годов данному компоненту уделяется мало внимания. Данный компонент включает развитие умений эмпатии, активного слушания, чувства такта, умения снять

эмоциональное напряжение в разговоре. Эмоциональный компонент напрямую связан с коммуникативным компонентом, и выбор языковых средств будет следствием умения распознавать эмоции других людей, умения реагировать на них необходимым образом для решения поставленной задачи.

Организационный компонент включает в себя умения работы в команде, а также некоторые лидерские качества, такие как: начинать и вести дискуссию в нужное русло, контролировать процесс коммуникации и другие.

Творческий компонент раскрывает умения медиатора предлагать собственные идеи для решения проблемы или создавать благоприятные условия для генерирования новых идей участниками общения.

Педагогический компонент включает в себя умения медиатора не только самостоятельно находить пути для решения или предотвращения конфликтов, но и открыто или опосредованно обучать собеседников способам конструктивного взаимодействия, чтобы участники общения могли самостоятельно приходить к решению проблем в последующем.

Фасилитативный компонент предполагает наличие у медиатора умений непрофессионального перевода устных и письменных текстов с целью снятия языковых барьеров между участниками общения.

Таблица 10 показывает соотношение компонентов понятия медиации в междисциплинарном контексте с видами иноязычной медиативной деятельности по CEFR Companion Volume, 2018 года.

Таблица 10.

Соотношение видов иноязычной медиативной деятельности по CEFR Companion Volume, 2018 года и компонентов структуры понятия медиации

Виды иноязычной медиативной деятельности	Компоненты медиации
Иноязычная медиативная деятельность при работе с текстами	Аналитико-когнитивный компонент
	Фасилитативный компонент
	Коммуникативный компонент

Иноязычная медиативная деятельность при решении концептуальных задач	Коммуникативный компонент
	Организационный компонент
	Творческий компонент
	Эмоциональный компонент
	Педагогический компонент
Иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации	Коммуникативный компонент
	Эмоциональный компонент
	Педагогический компонент
	Фасилитативный компонент

Итак, была рассмотрена структура иноязычной медиативной деятельности согласно CEFR, 2001 и CEFR Companion Volume, 2018 года. На основании психолого-педагогической и лингвистической интерпретации понятия медиация удалось выявить компонентный состав понятия медиации, что в свою очередь позволило уточнить некоторые аспекты структуры иноязычной медиативной деятельности.

Таким образом, иноязычная медиативная деятельность в лингводидактике – это вид коммуникативной деятельности, который задействует рецепцию и продукцию для передачи или создания идей, а также для облегчения процесса коммуникации между говорящими средствами одного или нескольких иностранных языков. Иноязычная медиативная деятельность состоит из трех видов: иноязычная медиативная деятельность при работе с текстами, иноязычная медиативная деятельность при решении концептуальных задач и иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации.

На основании выявленной структуры иноязычной медиативной деятельности в следующем пункте будут определены макро- и микроумения иноязычной медиативной деятельности.

1.4. Номенклатура макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности у студентов направлений подготовки «Зарубежное регионоведение» и «Регионоведение России»

А.С. Чуприс в своем диссертационном исследовании [Чуприс, 2018] указывает на проблему отсутствия описания сущности иноязычной медиативной деятельности в таких документах, как Федеральном Законе о медиации (2010) и Профессиональный стандарт специалиста в области медиации (2014). Анализ ФГОС ВО 3++ и ОС МГУ показывает явную необходимость развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов по направлениям подготовки «Регионоведение России» и «Зарубежное регионоведение», но оба документа не предоставляют номенклатуру данных умений.

В рамках настоящего исследования будет составлена номенклатура макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности на базе вышеупомянутых документов и выделенных в рамках междисциплинарного анализа понятия медиации дополнительных важных компонентов структуры иноязычной медиативной деятельности.

Прежде чем выделить номенклатуру макро- и микроумений, важно сказать о том, что понимается под терминами макроумение и микроумение. В работах зарубежных ученых Д. Брауна и Б. Абевийкрама [Brown, Abeuyickrama, 2010], а также отечественных методистов Е.Н. Солововой, Е.А. Большакова [Соловова, Большакова, 2014], А.С. Родаманченко [Родаманченко, 2014], можно найти термины глобальные умения, макроумения и микроумения.

Вслед за Е.Н. Солововой и Е.А. Большаковой автор настоящего исследования включит термин «глобальное умение» в систему номенклатуры умений иноязычной медиативной деятельности, где данные умения будут соотноситься с тремя видами иноязычной медиативной деятельности, с которыми может столкнуться обучающийся. Таким образом, *глобальными умениями иноязычной медиативной деятельности будут являться: иноязычная медиативная деятельность при работе с текстами, иноязычная медиативная*

деятельность при решении концептуальных задач и иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации.

Под макроумениями Д. Браун и Б. Абевийкрама понимают такие умения, которые соотносятся с развитием более крупных элементов коммуникативной компетенции [Brown, Abeywickrama, 2010]. *Поэтому применительно к настоящему исследованию под макроумениями будут пониматься умения, которые позволяют обучающимся эффективно осуществлять различные виды иноязычной медиативной деятельности.*

Под микроумениями вслед за Д. Брауном и Б. Абевийкрамой автор настоящего исследования будет понимать *более мелкие, составные умения, развитие которых будет способствовать развитию макроумений*, [Brown, Abeywickrama, 2010].

В составленную номенклатуру макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности вошло 3 глобальных умения, 17 макроумений и 107 микроумений, которыми должны обладать обучающиеся отделения региональных исследований.

Макроумения были выделены в соответствии со шкалами по каждому типу иноязычной медиативной деятельности, в которых также были прописаны микроумения на базе дескрипторов каждой из шкал и междисциплинарных особенностей структуры понятия медиация. Также при проектировании номенклатуры макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности были приняты во внимание профессиональные коммуникативные задачи студентов отделения бакалавриат по специальностям «Регионоведение России» и «Зарубежное регионоведение» согласно ОС МГУ. Макро- и микроумения были ранжированы по уровню владения иностранным языком (B2 и C1). Полный перечень макро- и микроумений представлен в Приложении 8. В данной главе будут описаны пять важных для настоящего исследования макроумения иноязычной медиативной деятельности.

На основании сравнительно-сопоставительного анализа профессиональных задач и универсальных, общепрофессиональных и

профессиональных компетенций ОС МГУ и ФГОС ВО 3++ по направлениям подготовки «Регионоведение России» и Зарубежное регионоведение» для настоящего исследования были выделены пять макроумения:

- 1) обобщать и передавать основную идею текста (в устной и письменной форме);
- 2) умение интерпретировать различные виды несплошных текстов (в устной и письменной форме);
- 3) вести заметки и записи на основе устных текстов
- 4) умение сотрудничать для реализации общих идей в команде;
- 5) умение вести концептуальную беседу;
- 6) умение выполнять роль культурного посредника в неформальной обстановке.

Первое макроумение – умение обобщать и передавать основную идею текста. Данное макроумение входит в глобальное умение иноязычной медиативной деятельности по работе с текстами и состоит из пяти микроумений на уровне С1 и четырех микроумений на уровне В2 (см. Таблицу 25).

Таблица 25.

Макроумение обобщать и передавать основную идею текста

<i>Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ</i>	
Макроумение: обобщать и передавать основную идею текста (в устной и письменной форме)	
С1	Микроумения: • умение сформулировать основную идею текста, выделять ключевые моменты в исходных устных и письменных текстах различного типа (руководства, инструкции, брошюры, листовки, объявления, письма, переписки, статьи, отчеты, объявления, короткие радионовости, устные инструкции, конференции, комментарии и т.д.); • умение без подготовки устно выделять ключевые моменты в исходном тексте; • умение без подготовки устно передать и разъяснить собеседнику основную цель и точку зрения текста оригинала; • умение устно адаптировать информацию под уровень владения иностранным языком собеседником; • умение выстраивать письменный текст для передачи выделенной информации на основе ее сравнения и сопоставления из различных источников, соблюдая правила написания различных типов текстов (конспектирование, отчет, статья,

	формальное/неформальное письмо, записка и т.д.).
B2	Микроумения: • умение понимать основную идею текста, выделять ключевые моменты в исходных устных и письменных текстах различного типа (руководства, инструкции, брошюры, листовки, объявления, письма, переписки, статьи, отчеты, объявления, короткие радионовости, устные инструкции, конференции, комментарии и т.д.); • умение сравнить и сопоставлять информацию из различных источников; • умение логично устно представить результаты аналитической работы с текстом; • умение логично и структурировано в письменной форме представить результаты аналитической работы с текстом.

Следующее макроумение связано с интерпретацией нелинейной информации графического характера, которая сегодня используется повсеместно. Данное макроумение также входит в глобальное умение иноязычной медиативной деятельности по работе с текстами. ОС МГУ по специальности «Регионоведение России» и «Зарубежное Регионоведение» подчеркивает особую важность развития данных умений у выпускников, так как данные специалисты будут работать с большими объемами статистических данных. Данное макроумение отражено в таблице 26 и состоит из четырех микроумений на уровне C1 и трех умений на уровне B2.

Таблица 26.

Макроумение интерпретировать различные виды несплошных текстов

<i>Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ</i>	
Макроумение: интерпретировать различные виды несплошных текстов (в устной и письменной форме)	
C1	Микроумения: • умение найти и проанализировать зависимость между важными данными, проследить динамику развития графической информации (линейный график, блок-схема, столбчатая диаграмма, круговая диаграмма, гистограмма и т.д.); • умение объяснить причины экстремумов графической информации; • умение составить презентацию и устно представлять проанализированный материал, адаптируя при этом содержимое под уровень владения иностранным языком собеседником; • умение составить аналитический отчет и представлять исходные данные, динамику развития и другие важные элементы графической информации.
B2	Микроумения: • умение найти важные изменения в графических текстах (линейный график, блок-

	схема, столбчатая диаграмма, круговая диаграмма, гистограмма и т.д.); • умение устно представлять проанализированный материал и разъяснять информацию для собеседника; • умение логично письменно описывать информацию, представленную графическим или схематическим способом.
--	--

Еще одно макроумение иноязычной медиативной деятельности при работе с текстом — это умение вести заметки в рамках учебной и профессиональной деятельности специалистов. Данное макроумение состоит из четырех микроумений на уровне C1 и четырех микроумений на уровне B2 (см. Таблицу 27).

Таблица 27.

Макроумение вести заметки

<i>Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ</i>	
Макроумение: вести заметки и записи на основе устных текстов	
C1	Микроумения: • умение определять важную и второстепенную информацию для записи только релевантной информации согласно цели ведения заметок по разным типам устных текстов (инструкции, подкасты, лекции, дебаты дискуссии, интервью, конференции, семинары и т.д.) по знакомым и незнакомым тематикам; • умение выбирать подходящую технику ведения заметок в зависимости от цели ведения заметок и от типа устного текста; • умение перефразировать и обобщать идеи, находя в них взаимосвязи для их логичного фиксирования в конспекте; • умение представить информацию согласно своим заметкам собеседнику, адаптировать свою речь под его уровень владения иностранным языком.
B2	Микроумения: • умение воспринимать, распознавать и фиксировать основную информацию, предоставляемую в устной форме (инструкции, подкасты, лекции, дебаты, дискуссии, интервью, конференции, семинары и т.д.) по знакомым и незнакомым тематикам; • умение применять различные техники ведения заметок (в виде основных пунктов, схем и сокращений, ментальной карты и т.д.); • умение вести заметки логично, лаконично и структурированно; • умение устно передавать и разъяснять свои заметки для собеседника.

Следующее выделенное макроумение сотрудничать для реализации общих идей в команде входит в глобальное умение соотносится с видом иноязычной медиативной деятельности при решении концептуальных задач.

Профессиональные умения выпускников отделения «Регионоведения России» и «Зарубежного Регионоведения» включают умения реализации различного рода проектной деятельности (социальной, педагогической, культурной и тд). Так как реализация любого проекта подразумевает взаимодействие его участников, то большинство макроумений иноязычной медиативной деятельности при решении концептуальных задач являются крайне актуальными для данных направлений подготовки. Макроумение сотрудничать для реализации общих идей в команде состоит из пяти микроумений на уровне С1 и шести макроумений на уровне В2 (см. Таблицу 28).

Таблица 28.

Макроумение сотрудничать для реализации общих идей в команде

Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РЕШЕНИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ	
Макроумение: сотрудничать для реализации общих идей в команде	
С1	Микроумения: • умение резюмировать имеющиеся проблемы или выделить основную проблему, которую необходимо решить группе; • умение давать оценку имеющимся проблемам, трудностям, которые необходимо решить группе; • умение тактично давать оценку мнениям других участников, аргументируя данную точку зрения; • умение связывать идеи разных участников для поддержания заданного направления дискуссии; • умение использовать мнение, предложенное другим коллегой для того, чтобы построить свою собственную идею, полезную для решения общей проблемы;
В2	Микроумения: • умение высказывать свою точку зрения по решению проблемы; • умение тактично попросить других участников объяснить свою точку зрения; • умение просить других участников группы отреагировать на вашу точку зрения или на предложенное решение проблемы; • умение обобщать различные точки зрения, предложения, идеи участников группового взаимодействия; • умение использовать уточняющие вопросы, чтобы проверить общее понимание проблемы или вопроса; • умение участвовать в подведении итогов обсуждения и принятии решения о следующих шагах.

Макроумение организации концептуальной беседы входит в глобальное умение иноязычной медиативной деятельности при решении концептуальных задач и состоит из пяти микроумений на уровне С1 и пяти микроумений на уровне В2 (см. Таблицу 29).

Таблица 29.

Макроумение организации концептуальной беседы

Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РЕШЕНИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ	
Макроумение: вести концептуальную беседу	
С1	Микроумения: • умение задавать открытые вопросы, побуждающие строить предположения по решению проблемы; • умение задавать открытые вопросы, побуждающие к анализу ситуации, даче обоснования предложенным решениям; • умение задавать открытые вопросы, побуждающие делать выводы по теме дискуссии; • умение оформлять позитивную и негативную обратную связь по высказанной информации; • умение побуждать строить свое мнение на идеях других для того, чтобы предложить решение проблемы;
В2	Микроумения: • умение задавать уточняющие вопросы для организации беседы; • умение просить развить свою мысль; • умение задавать вопросы для проверки понимания обсуждаемого среди участников дискуссии; • умение просить высказаться других участников относительно уже упомянутых идей; • умение связывать идеи разных участников для поддержания заданного направления дискуссии.

Заключительное макроумение выполнять роль культурного посредника в неформальной обстановке входит в глобальное умение иноязычной медиативной деятельности в процессе коммуникации, которое состоит из трех микроумений на уровне С1 и трех микроумений на уровне В2 (см. Таблицу 30).

Так как выпускники направлений подготовки «Регионоведение России» и «Зарубежное регионоведение» должны уметь организовывать просветительскую и культурную деятельность, им могут понадобиться не только умения иноязычной медиативной деятельности в рамках формального

общения, но также и в неформальной обстановке (например, с коллегами в рамках международных мероприятиях или после них и т.д.).

Таблица 30.

*Макроумение обеспечивать комфортное функционирование
плюрикультурного пространства*

III. Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ	
Макроумение: выполнять роль культурного посредника в неформальной обстановке	
C1	Микроумения: • умение использовать свой плюрилингвальный репертуар и выступать в роли межкультурного медиатора (посредника) в неформальной ситуации общения (например, привести аналогии из других языков, чтобы пояснить собеседнику то, что он не понимает и т.д.) • умение осуществлять медиацию во время коллективных бесед нескольких лиц (полилога), принадлежащих разным культурам (например, передавать суть того, о чем говорят собеседники в неформальной форме; передать только самые важные аспекты содержания беседы); • умение проявить эмпатию и понимание в тех моментах, где это необходимо;
B2	Микроумения: • умение помочь дать необходимую информацию собеседнику для то, чтобы он смог решить свою проблему в неформальной ситуации общения (например, помочь прохожему найти дорогу, пояснить указатели и знаки и т.д.); • умение понять и объяснить культурные особенности речи собеседников; • умение осуществлять медиацию во время монологической речи одного из собеседников для группы лиц других культур (например, донести основную мысль говорящего его собеседнику или собеседникам).

На базе данных макро- и микроумений была разработана рабочая программа курса «Развитие умений иноязычной медиативной деятельности на материале политических и социально-экономических систем США и Канады в сравнительном аспекте» (см. Приложение 9) и комплекс полифункциональных веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности, которые будут подробно описаны во второй главе.

1.5. Выводы по первой главе

В первой главе были рассмотрены основополагающие понятия и термины настоящего исследования (*медиация, умения иноязычной медиативной*

деятельности, иноязычная медиативная деятельность при работе с текстами, иноязычная медиативная деятельность при решении концептуальных задач, иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации, глобальное умение, макроумения, микроумения).

1. Были проанализированы отечественные и зарубежные документы в области лингводидактики на предмет целесообразности и важности развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров отделения региональных исследований. Было установлено, что в ОС МГУ по направлению подготовки «Регионоведение России» и «Зарубежное регионоведение», квалификация бакалавр, в среднем 28% универсальных компетенций, 38,5% общепрофессиональных и 50% профессиональных компетенций предполагают развитие умений иноязычной медиативной деятельности. Данные выводы подтверждают актуальность настоящего исследования. Таким образом, была выявлена и доказана целесообразность развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров отделения региональных исследований.

2. Проведенный междисциплинарный анализ понятия *медиации продемонстрировал, что медиация многогранное понятие, которое может пониматься по-разному в зависимости от сферы научного знания. Например, в юриспруденции и праве, в психологии и конфликтологии медиация понимается как добровольная процедура урегулирования споров, экономике и психологии - как процесс решения конфликтов и споров с помощью третьей стороны, в лингвистике и переводоведении - как языковое посредничество, в лингводидактике как один из видов коммуникативной деятельности, который задействует рецепцию и продукцию для передачи или создания идей, а также для облегчения процесса коммуникации между говорящими средствами одного или нескольких иностранных языков. Иноязычная медиативная деятельность состоит из трех видов: иноязычная медиативная деятельность при работе с текстами, иноязычная медиативная деятельность при решении*

концептуальных задач и иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации.

3. В ходе исследования *выделены восемь основных ролей медиатора в междисциплинарном контексте*: анализатор конфликта, контролер валидности данных, исследователь, организатор дискуссии, генератор идей, собеседник, психолог, тренер, на базе которых *определен компонентный состав структуры медиации в междисциплинарном понимании*. Данная структура включает в себя семь компонентов: аналитико-когнитивный, коммуникативный, эмоциональный, организационный, творческий, педагогический, фасилитативный компоненты.

4. Проанализирована и подробно *описана структура иноязычной медиативной деятельности* как вида коммуникативной деятельности согласно документам Совета Европы.

5. Дан *методический перевод англоязычным терминам*, которые отражены в дескрипторах документа CEFR Companion Volume 2018 года: «иноязычная медиативная деятельность при работе с текстами» (“mediating a text”), «иноязычная медиативная деятельность при решении концептуальных задач» (“mediating concepts”), «иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации» (“mediating communication”).

6. *Уточнены такие понятия*, как глобальные умения иноязычной медиативной деятельности, макроумение иноязычной медиативной деятельности, микроумение иноязычной медиативной деятельности.

7. *Составлена номенклатура макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности*, в которую вошло 3 глобальных умения, 17 макроумений и 107 микроумений, которыми должны обладать обучающиеся отделения региональных исследований.

ГЛАВА 2: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕДМЕТНО- ЯЗЫКОВОМ ИНТЕГРИРОВАННОМ КУРСЕ НА БАЗЕ ВЕБ-ЗАДАНИЙ И ООР

2.1. Предметно-языковое интегрированное обучение с элементами перевернутого класса как педагогическое условие оптимизации развития умений иноязычной медиативной деятельности

Проанализированные в главе 1 отечественные образовательные стандарты и зарубежные документы в области обучения иностранным языкам позволили констатировать актуальность и целесообразность проектирования комплекса веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров отделения региональных исследований.

К тому же современные федеральные государственные образовательные стандарты требуют от студентов развития как иноязычной коммуникативной компетенции, так и профессиональной или предметной компетенции. На отделениях региональных исследований присутствуют дисциплины, которые связаны с одновременным освоением предметной составляющей и иностранного языка. Например, на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова на всех отделениях подготовки бакалавров предусмотрены, например, такие дисциплины, как «Мир 1-го иностранного языка», «Мир 2-го иностранного языка», «Социально-политическое устройство региона» и другие. Данные дисциплины бинарны, имеют предметную и языковую составляющую, напрямую связаны с изучаемым языком и культурой, и чаще всего, ведутся на иностранном языке. На настоящий момент развития лингводидактики существует несколько методик обучения предметной и языковой составляющим в рамках одной дисциплины. Одной из таких методик, которая представляет собой разновидность билингвального обучения, является предметно-языковое интегрированное обучение (с англ. Content and Language Integrated Learning (CLIL)). Согласно Дэвиду Маршу, предметно-языковое интегрированное

обучение является «двузадачным образовательным подходом, в котором прибегают к вспомогательному языку для обучения и преподавания как содержания, так и языка. То есть в процессе обучения и преподавания внимание уделяется не контенту и не языку в отдельности. Они взаимосвязаны, даже если акцент в разные моменты времени может делаться больше на тот или иной компонент» [Coyle, Hood, Marsh, 2010:1]. Таким образом, предметно-языковое интегрированное обучение предполагает развитие как коммуникативных, так и предметных компетенций за счет соизучения языка и предмета в рамках одной дисциплины.

Такой вид обучения ранее известен как «иммерсионное обучение», примером реализации которого является Канада. Отличительной чертой CLIL от других форм билингвального обучения является одновременное внимание, уделяемое изучению языка и учебной предметной области. При этом обучение предмету происходит «не на иностранном языке, а через него, и прогресс в обеих областях имеет одинаковую важность» [Зарипова, Романова, 2016:251].

В отечественных исследованиях CLIL известен под устоявшимся термином «предметно-языковое интегрированное обучение». Проблемой предметно-языкового интегрированного обучения в отечественных исследованиях занимались: П.В. Сысоев, С.В. Титова, С.А. Гудкова, С.А. Володина, Л.Л. Салехова, Н.К. Туктамышова, Е.М. Егошина, Т.Г. Рыбалко, Е.В. Родионова, И.Е. Брыксина, З.М. Смирнова, А.А. Давыдова, С.А. Тарусина и другие. В зарубежных: D.Coyle, P. Hood, D. Marsh, S. Doff, E. Gierlinger, M. Meyer, T. Ting, V. Pavon, P. Hook, Y. Anikina, C. Dalton-Puffer, A. Fernandez Fontecha, R. Graaff, H. Philip, G. Koopman, P. Mexisto, G. Westhoff и другие.

Теоретической и методологической базой предметно-языкового интегрированного обучения принято считать: теорию BICS и CALP, таксономию когнитивных умений Блума и модель 4 Cs [Родионова, 2018].

Рассмотрим более детально каждую из концепций. Концепция BICS/CALP была предложена Дж. Камминсом. В его теории выделяются два

ключевых аспекта иноязычной коммуникативной компетенции: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) - основные межличностные коммуникативные навыки для повседневного общения, и CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) - когнитивная академическая языковая компетенция, необходимая для ситуаций вне повседневной общения.

Дж. Камминс использует метафору айсберга в своих научных работах для наглядного обозначения отличий между BICS и CALP. На верхней части айсберга располагаются базовые коммуникативные навыки повседневного общения BICS, а внизу находится когнитивные навыки высшего порядка CALP. Различные задачи, связанные с BICS, обычно не предполагают использование сложных когнитивных умений, CALP, в свою очередь, представляет собой умения использования академического языка. При изучении учебных предметов язык становится более формализованным и абстрактным, что означает необходимость развития более сложных когнитивных способностей. [Зарипова, 2014].

В дополнении концепции BICS/CALP также применяют таксономию когнитивных умений и навыков Блума. По данной классификации мыслительные навыки низшего порядка, такие как знание, понимание и применение, соотносятся с BICS и находятся над поверхностью айсберга, в то время как мыслительные навыки высшего порядка, такие как анализ, синтез, оценка, связанные с CALP, расположены под этой поверхностью [Родионова, 2018; Зарипова, 2014].

Основываясь на теории BICS/CALP Дж. Камминса, была создана двухфакторная модель коммуникации, которая может послужить теоретическим основанием для проектирования модели двуязычного обучения в высшей школе. Первый фактор в этой модели — это степень контекстуальной поддержки, предоставляемой преподавателем. Второй фактор — это уровень развития когнитивных умений и навыков, которые необходимы для успешного осуществления коммуникативной деятельности [Сафонова, 2018].

К тому же модель Дж. Камминса также делает очевидным различие между ESP (с англ. English for Specific Purposes), то есть языком для специальных целей и предметно-языковым интегрированным обучением. При ESP обучение контекстно-обусловлено, то есть контекст выступает поддержкой для развития иноязычной коммуникативной компетенции, в то время, как в предметно-языковом интегрированном обучении создаются реальные условия для развития когнитивных умений, так как предметная составляющая предметно-языкового интегрированного курса находится вне непосредственного опыта студентов, что активизирует мыслительные способности, а также увеличивает их мотивацию к изучению иностранного языка [Вавилина, Привалова, 2019]. Также при задействовании предметно-языкового интегрированного обучения у обучающихся развиваются мыслительные навыки и умения высшего порядка, а также такие качества, как любопытство и креативность, умения совместной работы [Titova, 2023].

Таким образом, CLIL берет за основу психолого-педагогический принцип единства мыслительной и речевой деятельности, что дает ей ряд дидактических преимуществ, особенно при развитии умений иноязычной медиативной деятельности. Во-первых, содержание обучения определяется предметной областью изучения культурных, социальных, политических и экономических особенностей страны изучаемого языка, поэтому осознание студентами необходимости у них способности и готовности к урегулированию возможных межкультурных конфликтов, задействуя умения иноязычной медиативной деятельности очевидно. Во-вторых, в связи с тем, что ситуации общения не имитируют языковую среду, а являются такой средой, это позволяет создавать реальные коммуникативные ситуации, отягощенные социокультурными различиями, в которых задания на развитие умений иноязычной медиативной деятельности будут неотъемлемой частью урока. В-третьих, предметно-языковое интегрированное обучение позволяет развивать когнитивные умения высшего порядка за счет создания реальных ситуаций общения, в которых предметная составляющая выходит за рамки опыта обучающихся. В отличие от

ESP, где в центре обучения и оценивания выступают языковые навыки низшего порядка, что формализует получаемые знания, содержание обучения при CLIL определяется предметной областью, и оценивается сформированность как предметной, так и иноязычной коммуникативной компетенций.

При обсуждении моделей интеграции CLIL в обучении иностранным языкам можно выделить три типа в зависимости от уровня языкового погружения:

1. Жесткая модель (с англ. hard CLIL) - преследует цель полного погружения в изучаемый язык, где не менее 50% всех дисциплин преподаются на иностранном языке.

2. Мягкая модель (с англ. soft CLIL) - предполагает использование родного языка для облегчения понимания учебного материала, например, одно занятие в неделю по некоторым предметам ведется на иностранном языке.

3. Промежуточная модульная модель - в рамках профильных дисциплин предусматривает проведение 15-25 часов занятий на иностранном языке с использованием отдельных модулей в течение семестра. [Dalton-Puffer, 2007; Ball, 2009; Bentley, 2010].

В узком смысле выделяют ряд моделей реализации предметно-языкового интегрированного обучения. Наиболее известной моделью, которая является основой для CLIL с точки зрения теории и методики обучения иностранным языкам, является концепция 4 «Cs»: Content (содержание), Communication (коммуникация), Cognition (познание), Culture (культура) [Coyle, Hood, Marsh, 2010]. Проанализируем содержание и особенности каждого из этих компонентов.

Компонент "Content" — это содержание, которое представляет собой определенную предметную область, в рамках которой происходит развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Содержательный компонент играет ключевую роль, определяя предмет изучения, цели, задачи, тематику и ожидаемые результаты обучения. Информационно насыщенное, аутентичное и когнитивно-нагруженное содержание, значимое с профессиональной точки

зрения, стимулирует мотивацию студентов к совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции [Родионова, 2018]. В данном случае иностранный язык изучается через освоение конкретной дисциплины. Обучающийся знакомится с жанровыми особенностями текстов, выявляет характеристики языковой выразительности этих текстов, а задания, предлагаемые для выполнения, напрямую зависят от изучаемого предмета и профессиональной направленности. Например, в естественных науках студенты формулируют гипотезы, осуществляют эксперименты и анализируют полученные данные, в то время как в гуманитарных дисциплинах основное внимание уделяется чтению литературных источников, прослушиванию докладов и выполнению заданий по методу кейсов [Симонова, Ситникова, Чмых, 2020].

Компонент "Communication" – общение. В процессе занятий студенты полноценно используют языковые средства изучаемого иностранного языка, чтобы усвоить новые знания, навыки и умения. Ключевым моментом является овладение устной и письменной речью по тематике учебной дисциплины через интерпретацию информации и выражение своих мыслей и чувств. Происходит интеграция предметного содержания, языковых, речевых умений и навыков, способствующих эффективной коммуникации. Например, обучающиеся готовятся к ведению переговоров, собеседований, консультаций с клиентами и общению с другими сотрудниками [Симонова, Ситникова, Чмых, 2020].

В контексте интегрированного обучения, взаимодействие описывается через тройную призму: язык как средство приобретения знаний (с англ. language of learning), язык как инструмент общения (с англ. language for learning) и язык как объект исследования (с англ. language through learning) [Coyle, Hood, Marsh, 2010]. При освоении специфической терминологии и грамматических структур, необходимых для общения в профессиональном контексте, студенты используют как рецептивные (чтение, аудирование), так и продуктивные (говорение, письменная речь) виды речевой деятельности [Родионова, 2018].

Компонент "Cognition" означает когнитивные процессы и мыслительные способности. Развитие когнитивных способностей включает развитие познавательных и мыслительных умений, аналитического мышления и критического мышления. Развитие мыслительных способностей играет важную роль в совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции и углубленном изучении предметной области. Задания на критическое мышление, сравнение, языковую догадку и языковую структуру, а также установление причинно-следственных связей способствуют формированию таких когнитивных навыков, как аргументация, творческое мышление, умение оценки и рефлексии.

Компонент "Culture" — культура изучаемого языка. Данный компонент включает в себя не только изучение языка в контексте культуры, но и осознание собственной роли в культуре или культурах, а также понимание разнообразия культурных аспектов и существование различных культур [Coyle, Hood, Marsh, 2010]. Для успешного приспособления к плюрикультурной среде, понимания своей культуры и культур других, развития стремления к сохранению и разнообразию культур, а также для повышения гражданского самосознания необходимо учитывать особенности, сходства и различия различных культурных аспектов. Для развития культурной составляющей важно выбирать учебный материал с высоким дидактическим потенциалом для поликультурного анализа, а также формировать умение адаптироваться к новым речевым ситуациям, воспринимать, структурировать и толковать социокультурную информацию [Сафонова, 2017]. Ориентация и реализация данных компонентов в совокупности и составляет суть организации предметно-языкового интегрированного обучения с точки зрения представленной модели.

Существуют и другие модели реализации предметно-языкового интегрированного обучения. Например, модель «Билингвальная сеть» (с нем. Bili – Netz) [Doff, 2010], состоящая из трех категорий, которые включают в себя девять осей (рис. 6). Данные оси следует понимать не как отдельные категории,

а как пересекающиеся приоритеты, на которые необходимо опираться для планирования билингвального курса по CLIL.

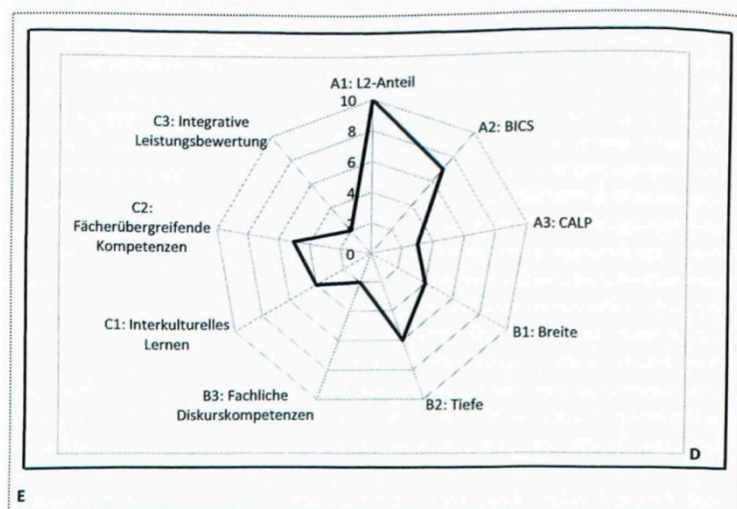


Рис. 6. Модель «Билингвальная сеть» (с нем. Bili – Netz) (по Дофф)

Первая категория А отражает степень опоры на родной язык и включает в себя три оси (А1 - задействование иностранного языка, А2 - основные навыки межличностного общения (BICS), А2 - владение когнитивными умениями языка академического общения (CALP)).

Вторая категория В отражает степень участия предметно-знаниевого компонента при обучении иностранному языку и включает в себя три оси (В1 - широта спектра тем, В2 - глубина познания каждой темы, В3 - овладение дискурсивными компетенциями).

Третья категория С отражает степень задействования междисциплинарности и включает в себя три оси (С1 - обучение межкультурному общению, С2 - развитие междисциплинарных связей и компетенций, С3 - комплексная оценка знаний).

Все девять осей вписаны автором в два квадрата. Внутренний квадрат D отражает условия, зависящие от конкретной ситуации обучения (опыт преподавателя и уровень обучающихся). Внешний квадрат E отражает условия учебного заведения, в котором происходит обучение. Таким образом, данная концепция отображает взаимосвязь различных элементов образовательного процесса при использовании CLIL, которая может изменяться в зависимости от

конкретных целей, задач, целевой аудитории и других факторов от урока к уроку.

Следующая модель "SALT" [Gierlinger, 2017], разработанная австрийским методистом Гирлингер в 2017 году, включает в себя четыре основных компонента (рис. 7): 1) освоение учебного материала на иностранном языке путем использования различных стратегий во всех видах речевой деятельности; 2) использование всех изучаемых языков; 3) подача контента посредством цифровых и мультимедийных технологий; 4) работа с лексикой по специальности (семантическая, морфологическая компетенции). Согласно автору, преподаватели, организовывающие предметно-языковое интегрированное обучение, опираясь на четыре вышеперечисленных составляющих, являются не просто преподавателями-предметниками или преподавателями иностранного языка, а *языковыми медиаторами предмета*, что, в контексте новых дескрипторов Совета Европы, привлекает повышенное внимание к данной модели.

SALT: Balance your teaching through languaging

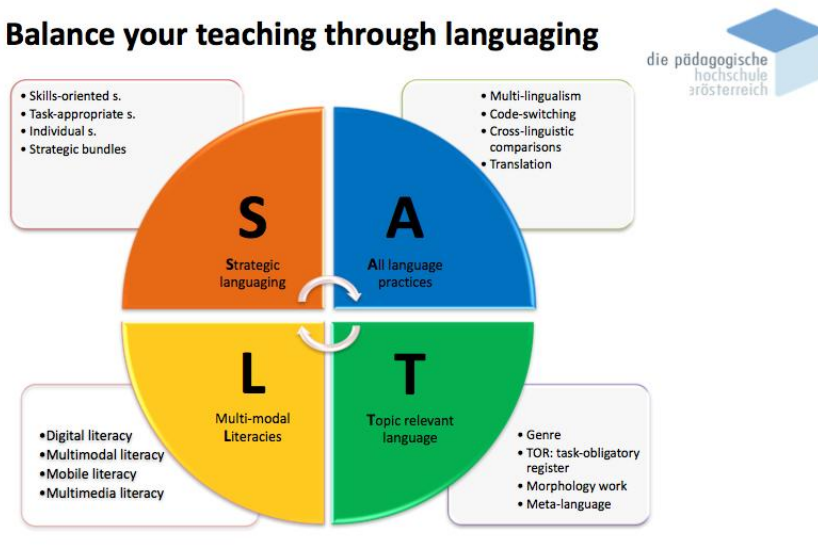


Рис. 7. Модель "SALT" (по Гирлингер)

Таким образом, исследование трех наиболее известных зарубежных моделей CLIL показало, что во всех из них особое внимание уделяется именно формированию когнитивных умений за счет интенсификации мыслительных процессов.

Более того, О.А. Симонова приводит результаты обучения иностранному языку на базе гуманитарных дисциплин по CLIL, которые показывают, что в предметно-языковом интегрированном курсе у обучающихся формируются лингвистическая и речевая компетенции на неродном языке в том же образовательном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений [Симонова, Ситникова, Чмых, 2020]. Таким образом, предметно-языковое интегрированное обучение способствует реализации принципа системности обучения, который предполагает формирование новых знаний, умений и навыков на основе предыдущего опыта в других видах деятельности. Он расширяет содержание, средства и методы обучения, а также варьирует ситуации для обучения, способствуя более эффективному запоминанию и пониманию материала [Симонова, Ситникова, Чмых, 2020]. Также некоторые исследования отмечают положительное влияние интеграции CLIL на развитие умений критического мышления у обучающихся [Namsaeng, 2022].

Однако применение CLIL не может автоматически привести к успешному развитию профессиональных умений, а также умений иноязычной медиативной деятельности на иностранном языке [Meyer, 2010].

Создание информационно-обучающей среды с интегрированными электронными и открытыми образовательными ресурсами в предметно-языковом интегрированном обучении обладает определенным методическим потенциалом для решения ряда важных задач, невозможных для реализации в рамках традиционного обучения, и заключается в следующих аспектах:

- 1) адаптация к аутентичной языковой среде посредством использования открытых образовательных ресурсов ведущих зарубежных вузов [Титова, 2017];

- 2) формирование у студентов живого зрительного образа общества и страны изучаемого языка за счёт интеграции открытых образовательных ресурсов в курсы, читаемые на иностранном языке для максимальной визуализации [Титова, 2017];

3) моделирование языковой среды при внедрении открытых образовательных ресурсов на практических занятиях по иностранному языку, что позволяет превратить студента из пассивного субъекта в активного участника процесса обучения [Титова, 2017];

4) значительное расширение информационного поля за счет отхода от доминантной роли учебника в предметно-языковых интегрированных курсах;

5) «создание новых форм социализации личности» [Соколова, 2015:609].

В системе высшего образования возможно интегрировать открытые образовательные ресурсы в рамках традиционного и смешанного обучения. При этом, при использовании открытых образовательных ресурсов (ООР) исключительно на занятии преподаватель имеет определенные ограничения, связанные со временем, форматом проведения занятий, а также с техническим оснащением в аудитории. Поэтому ограничиваться исключительно первым вариантом интеграции представляется нецелесообразным. Использование открытых образовательных ресурсов для смешанного обучения в рамках предметно-языкового интегрированного курса позволяет проектировать более разнообразные форматы заданий и веб-заданий, которые будут направлены на развитие большего количества компетенций.

К тому же, использование ООР способствуют:

- повышению мотивации студентов за счет задействования аутентичных мультимедийных ООР;
- повышению вовлеченности и активности студентов из-за возможности организации заданий проблемного характера на базе ООР;
- созданию индивидуальной траектории познавательной деятельности студентов при использовании ООР для организации самостоятельной работы.

Следует отметить, что задействование ООР и некоторых других цифровых технологий в предметно-языковом интегрированном обучении способствует также развитию информационно-поисковой компетенции

[Зарипова, Романова, 2016]. Данная компетенция соотносится с умениями иноязычной медиативной деятельности при работе с текстами и включает в себя поиск, получение, обработку, передачу информации, а также ее трансформацию в знание и адаптацию для передачи другому человеку.

Проблемой интеграции цифровых технологий занимались Е.С. Полат, С.В. Титова, П.В. Сысоев, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, А.П. Ершов, И.Г. Захарова, А.Ю. Уваров и другие. При этом, вопрос интеграции цифровых технологий в предметно-языковое интегрированное обучение более разработан в зарубежных исследованиях. Например, согласно И.П. Торес интеграция цифровых технологий в предметно-языковом интегрированном обучении включает в себя:

- новые способы обучения и преподавания;
 - основные методологические сходства, фокусирующиеся на учебном процессе и задачах;
 - более эффективную реализацию и взаимодействие компонентов модели 4Cs;
 - расширение информационного поля преподавателя при выборе ООР на иностранных языках;
 - применение активных стратегий взаимодействия обучающихся
- [Torres, 2009].

Для реализации смешанного обучения при создании предметно-языкового интегрированного курса может быть использована технология «перевернутого класса» (с англ. flipped classroom) или некоторые ее элементы. Данная технология была предложена преподавателем физики Э. Мазуром [Mazur, 1997], который разработал концепцию обучения, основанную на предварительном знакомстве студентов с учебным материалом до аудиторных занятий.

Основная задача технологии «перевернутый класс» заключается в том, чтобы «перевернуть» классическую модель обучения в высшей школе, при которой теоретический материал осваивается на занятии, а в рамках домашних

заданий обучающиеся закрепляют теорию на практике. В рамках перевернутого класса все происходит наоборот [Золотарева, 2022].

Так как перевернутый класс является одной из форм смешанного обучения именно внеаудиторное взаимодействие обучающихся с материалом будет осуществляться в асинхронном онлайн формате, а аудиторное взаимодействие при очных занятиях. Рисунок 8 наглядно демонстрирует три основных этапа обучения согласно технологии перевернутый класс.

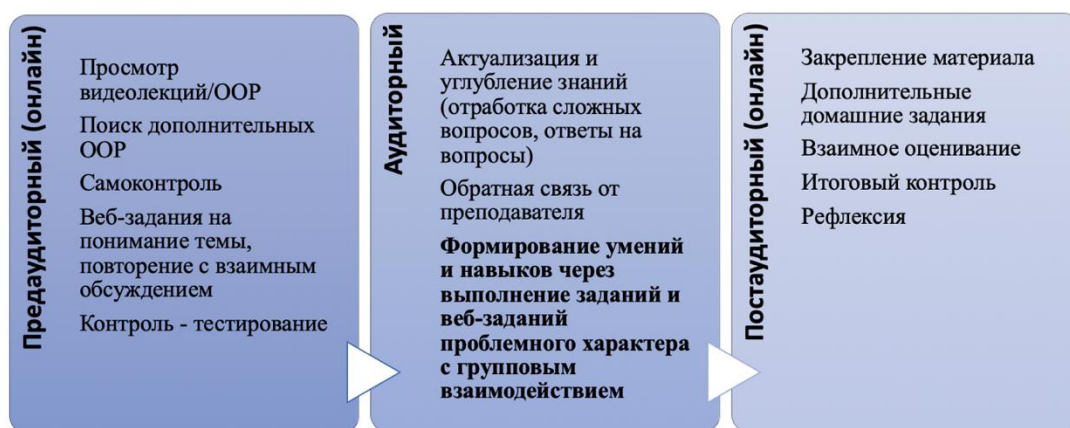


Рис. 8. Этапы реализации технологии «перевернутый класс»

До занятия (преаудиторный этап) обучающиеся знакомятся с материалом и выполняют веб-задания на понимание темы и проверку усвоения материала в преаудиторной онлайн среде. В качестве материалов для изучения могут использоваться видео-лекции, записанные самим преподавателем, а также отобранные ООР в текстовом, инфографическом и видео формате. Обучающиеся могут работать с материалом в нужном для себя темпе за счет возможности замедления и повторного просмотра видео и текстового материала [Дубских, Залавина, 2021]. Во время занятия (аудиторный этап) преподаватель может обсудить со студентами сложные моменты содержания преаудиторного этапа и организовать работу в формате обсуждений, дискуссий, ролевых игр, проектных заданий и других проблемно-ориентированных заданий и веб-заданий. На заключительном постаудиторном этапе студенты могут завершить начатое групповое, проблемное задание или

выполнить веб-задания на самостоятельную работу, а также провести рефлексию в онлайн среде.

Изначально данная технология была придумана для освоения большого объема предметной составляющей в рамках дисциплин на родном языке. Однако большое количество зарубежных [Hung, 2017; Turan, Akdag-Cimen, 2020; Ngo, Yunus, 2021; Şensöz, Erdemir, 2022; Li, He, Tao, Liu, 2022; Fathi, Rahimi, 2022; Uy, Geralem, Balicoco, Caballero, Rabi, Kilag, 2024; Kong, Li, Guo, 2024; Han, Røkenes, Krumsvik, 2024] и отечественных исследований [Паймакова, Вострикова, 2020; Золотавева, 2022; Дубских, Залавина, 2021; Загрядская, 2023; Широколобова, Широколов, 2022; Чернявская, Ванчакова, Вацкель, Барабошина, 2019; Сидоренко, 2023] описывают дидактических потенциал данной технологии при обучении иностранным языкам.

Из основных преимуществ использования технологии «перевернутый класс» в рамках дисциплины иностранный язык ученые выделяют:

- индивидуальный подход при подаче теоретического материала, а также при выборе времени и формата ознакомления с материалом [Паймакова, Вострикова, 2020; Жарина, Шулепова, Борисенко, Самофалова, Шулепов, 2021];
- освобождение аудиторного времени для выполнения практико-ориентированных заданий [Паймакова, Вострикова, 2020; Тимофеева, Соловьева, 2022];
- повышение мотивации обучающихся [Жарина, Шулепова, Борисенко, Самофалова, Шулепов, 2021];
- повышение автономности обучающихся [Жарина, Шулепова, Борисенко, Самофалова, Шулепов, 2021];
- развитие аналитических умений и критического мышления [Жарина, Шулепова, Борисенко, Самофалова, Шулепов, 2021; Загрядская, 2023];
- развитие лидерских качеств [Загрядская, 2023];

- возможность проявить инициативу и развить познавательный интерес обучающихся [Загрядская, 2023];
- формирование творческого подхода к поиску необходимой информации [Загрядская, 2023].

Для настоящего исследования представляется целесообразным использование перевернутого класса, так как в рамках предметно-языкового интегрированного обучения часть содержания курса составляет предметная и/или профессиональная составляющая, а значит присутствует большой объем теоретического материала на иностранном языке для освоения студентами в рамках курса. Поэтому для успешной реализации предметно-языкового интегрированного курса, спроектированного согласно представленной ранее модели 4 Cs [Coyle, Hood, Marsh, 2010], при разработке рабочей программы курса автор настоящего исследования использовал элементы технологии «перевернутый класс». А именно, часть содержательного блока обучения была вынесена на предаудиторную работу обучающихся в формате видео, текстовых материалов, а также подготовительных веб-заданий. Таким образом, аудиторное время было посвящено выполнению практических, проблемных, творческих заданий и веб-заданий, которые способствуют развитию умений иноязычной медиативной деятельности.

Подводя итог, из проведенного анализа литературы видно, что *предметно-языковое интегрированное обучение создаёт продуктивную среду для соизучения предметной и языковой составляющих. Интеграция элементов перевернутого класса на базе ООР в предметно-языковом интегрированном обучении обеспечивает благоприятные условия для развития у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, информационно-поисковой компетенции, когнитивных умений, а также умений иноязычной медиативной деятельности, что подтверждает актуальность проектирования веб-заданий на базе открытых образовательных ресурсов для предметно-языкового интегрированного курса.*

2.2. Дидактические и методические основы интеграции ООР в процесс обучения иностранным языкам

Еще одним критически важным вектором развития и модернизации языкового образования в вузе является интеграция новейших цифровых технологий в учебный процесс. Развитие современных технологий и их широкое использование в сфере образования в целом и в высшей школе в частности, существенно меняют цели, содержание и средства обучения. Обладание исключительно знаниями на сегодняшний день недостаточно. Развитие цифровых технологий помогло осознать важность умений творческого, критического и аналитического мышления, умение быстро ориентироваться в информационной среде, осуществлять поиск и отбор информации из веб-ресурсов.

Согласно профессиональным стандартам педагога¹² преподавателям необходимо развивать ИК компетенцию и уметь использовать цифровые технологии, электронные образовательные ресурсы и открытые образовательные ресурсы в обучении. При этом цифровые технологии должны быть задействованы на всех этапах учебного процесса: при подаче учебного материала, контроле и оценивании, проектировании упражнений и заданий, организации самостоятельной работы обучающихся.

Согласно В.В. Сафоновой неиспользование интернет-ресурсов в современных реалиях может привести к игнорированию:

- социокультурных особенностей бытия человека 21 века;
- необходимости развития культуры восприятия и создания новых типов текстов, функционирующих в сети Интернет;
- возможностей поликультурного развития индивида в интернет-среде и подготовки к современному общению в современном мире;
- возможностей индивидуализации образования, расширения зоны языкового самообразования человека;
- возможностей творческого развития человека [Сафонова, 2014].

¹² URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

Далее рассмотрим некоторые неотъемлемые элементы интеграции цифровых технологий в учебный процесс.

2.2.1. Терминологическое осмысления понятия ЭОР и ООР

Успешное развитие языкового образования по «цифровой» траектории (в частности согласно программе «Электронная Россия на 2002-2010»¹³ и государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года¹⁴) реализуется за счет интеграции ее основных компонентов. В настоящем исследовании будут рассмотрены следующие понятия и термины: информационно-обучающая среда (ИОС), электронный образовательный ресурс (ЭОР), открытый образовательный ресурс (ООР).

При интеграции цифровых технологий необходимо формирование и развитие информационно-обучающей среды учебного заведения, которая в свою очередь включает множество компонентов. Термин «информационно-обучающую среда» (далее ИОС) находит свое отражение в нормативном документе на ступени общего образования (ФГОС ООО). Однако вслед за профессором С.В. Титовой важно говорить о необходимости развития ИОС и для высшей школы. ИОС должна состоять из различных средств и ресурсов для реализации новых возможностей для образовательной деятельности на базе цифровых технологий [Хуторской, 2000; Ильин, 2001; Титова, 2017].

Важно проанализировать и уточнить термины «электронный образовательный ресурс (ЭОР)» и «открытый образовательный ресурс (ООР)», как основополагающие компоненты ИОС.

Изначально термин «ЭОР» впервые упоминается в трудах А.В. Осина в 2007 году. В своей работе он предлагает этот термин для обозначения высокоинтерактивных мультимедийных обучающих ресурсов, которые заменили текстовые электронные продукты, а также выделяет критерии для оценки новых электронных образовательных ресурсов [Осин, 2007].

¹³ URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/6/>

¹⁴ URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/>

С 2011 года термин «ЭОР» официально утверждается в отечественных правовых документах, что способствует стандартизации и устранению терминологической неоднозначности. ГОСТ Р53620-2009 ИКТ в образовании. Электронные образовательные ресурсы от 2011 года приводит следующее определение термину ЭОР: «электронный образовательный ресурс (ЭОР) – любой образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные данные о них»¹⁵.

ЭОР представляет собой «зонтичный термин» [Титова, 2017:70], так как они охватывают различные виды онлайн-ресурсов, используемых в образовательных целях, включая электронные учебные программы, учебники, открытые онлайн-курсы и многое другое. Внедрение ЭОР в учебный процесс обладает рядом функциональных преимуществ, таких как мультимедийность обучения (благодаря использованию нелинейного цифрового контента), существенное увеличение уровня интерактивности и коммуникативности в процессе обучения, возможности использования моделирования, а также автоматизация различных видов учебных заданий, таких как тестирование и опросы [Титова, 2017].

В период с 2010 года по настоящее время возникла актуальная проблема оценки качества ЭОР. Помимо установления требований к таким ресурсам, многие исследования рассматривают вопрос стандартизации ЭОР с целью обеспечения их экспертной оценки [Vajndorf-Syssoeva, Grjaznova, 2016; Алексеева, Малкина, 2014]. Желание научного сообщества по установлению стандартов для оценки качества ЭОР свидетельствуют о переосмыслении роли таких ресурсов в процессе обучения [Сердюк, Сердюк, 2015].

На основе американской модели "SAMR" выделяют два этапа развития ИОС и интеграции ЭОР в образовательный процесс. На первом этапе преподаватели ищут новые способы выполнения традиционных задач, происходит укрепление инфраструктуры учебного заведения, однако

¹⁵ URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200082196>

обучающиеся по-прежнему принимают мало активного участия на занятии. На втором этапе внедряются новые образовательные форматы, включая смешанное и дистанционное обучение, а также реализуются групповые и проектные форматы работ в виртуальной среде [Титова, 2017].

Еще одним основополагающим термином для настоящего исследования является термин «открытые образовательные ресурсы (ООР)». ООР являются одной из разновидностей ЭОР. Отечественные исследования взяли за основу теоретические наработки зарубежных авторов в области описания роли и вариантов интеграции ООР в обучении иностранным языкам.

До 2002 года использовалось несколько терминов для обозначения материалов в интернете: интернет-ресурсы [Раицкая, 2007; Сысоев, Евстигнеев, 2008], электронные образовательные средства [Беляев, Гриншкун, Краснова, 2006], мультимедиа-ресурсы [Христочевский, 1999], веб-ресурсы [Филиппов, 2001; Околелов, 1999] электронные ресурсы [Манторова, 2002], интернет-ресурсы [Якунина, 2009] и другие. Однако данные термины не всегда учитывали открытость и образовательную направленность этих материалов. Изначальное упоминание об ООР встречается в Парижской декларации, принятой на конгрессе ЮНЕСКО в 2002 году.

Данный документ определяет ООР, как «методические, учебные и исследовательские материалы на любом носителе, цифрового или иного характера, которые относятся к общественному достоянию или были выпущены на основании открытой лицензии, обеспечивающей возможность бесплатного доступа, использования, адаптации и повторного распространения другими сторонами без ограничений или с частичными ограничениями»¹⁶. Данное определение делает больший упор на защиту прав интеллектуальной собственности образовательных ресурсов в интернете и упускает многие важные составляющие с точки зрения лингводидактики.

Наиболее часто цитируемым и переведенным на различные языки является данное определение: «ООР – это обучающие, учебные и

¹⁶ URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687_rus

исследовательские ресурсы, которые относятся к общественному достоянию, или были выпущены по такой лицензии интеллектуальной собственности, которая разрешает свободное использование и адаптацию другими лицами. Открытые образовательные ресурсы включают в себя полноценные курсы, материалы курсов, отдельные модули, учебники, видео, тесты, программное обеспечение и другие инструменты, материалы или технологии, которые обеспечивают доступ к знаниям» [Atkins, Brown, Hammond, 2007:4].

Следует уточнить данное определение в двух аспектах. Во-первых, в контексте современной лингводидактики и преобладающей межкультурной коммуникативной образовательной парадигмы необходимо признать, что ООР должны не только обеспечивать доступ к знаниям, но и способствовать развитию у обучающихся разнообразных умений, навыков, и компетенций. Во-вторых, следует отметить, что приведенный список примеров ресурсов, квалифицируемых как ООР, не является исчерпывающим, и можно дополнить его изображениями, инфографикой, методическими планами уроков, упражнениями, заданиями, творческими работами и проектами студентов.

Обратившись к отечественным научным исследованиям, можно обнаружить, что термин ООР гораздо менее проработан. Некоторые исследования [Днепровская, 2009; Князева, 2014] делают отсылку на зарубежные определения и не дают собственного переосмысления данному термину. Другие исследования предлагают свои авторские трактовки данного термина. Например, Н.В. Комлева, С.И. Макаров и В.А. Перевалова, определяют ООР как «особый образовательный контент, удовлетворяющий всем требованиям независимого и самостоятельного обучения, инвариантный по отношению к категориям обучаемых, представленный в глобальной электронной среде и содержащий все необходимые средства для эффективного учебного процесса, основанного на диалоге и сотрудничестве» [Комлевой, Макаров, Перевалова, 2007:31].

Согласно О.М. Зияудиновой ООР – это «ресурс, созданный специально для использования в процессе обучения (образовательные и учебно-

методические материалы) на определенной ступени образования и для определенной предметной области, а также предназначенный для информационного обеспечения системы образования, деятельности образовательных учреждений или органов управления образование» [Зияудинова, 2017:20]. Основной упор в данном определении делается на учебный характер ООР, упуская такие компоненты, как открытость и возможность доработки, что делает данное определение подходящим больше для ЭОР, чем для ООР.

Профессор С.В. Титова предлагает свое определение, в котором ООР – это «образовательные ресурсы, опубликованные в сети под лицензией Creative Commons, дающей право всем участникам образовательного процесса использовать и воспроизводить учебные ресурсы на особых условиях, являются разновидностью ЭОР» [Титова, 2017:70]. Дополнительно можно включить в данное определение и другие возможные варианты лицензирования образовательного контента, такие как лицензия документации FreeBSD и лицензия GNU Free Documentation License.

В отечественных работах также пока не сформулирована конкретная методика интеграции ООР в учебный процесс, но небольшое количество исследований в области лингводидактики выделяют ряд проблем, связанных с этим процессом.

Во-первых, это доступность ООР. Многие из них не имеют должной структурированности, что требует использования поисковых систем для их обнаружения. Однако данный способ поиска не всегда эффективен и доступ к ресурсу становится практически невозможным.

Во-вторых, проблема оценки качества ООР. По мнению Н.В. Днепровской ООР, как и ЭОР редко проходят тщательное качественное оценивание, подобное тому, которое сопутствует опубликованным изданиям (например, рецензию, апробацию). Поэтому преподаватели и обучающиеся должны сами оценивать качество контента [Днепровская, 2009].

В-третьих, проблема авторских прав на электронные и открытые образовательные ресурсы. Для обеспечения защиты прав интеллектуальной собственности в сети применяются открытые лицензии. Данный вид лицензирования совместим с российским законодательством. С использованием свободной лицензии автор может предоставить доступ к своим ресурсам для использования любым заинтересованным лицам. Подробнее вопрос юридических аспектов лицензирования ООР описан в Приложении 10.

Таким образом, очевидно, что понятие ООР еще не концептуализировано и его определение нуждается в уточнении. В результате проведенного сравнительного анализа имеющихся определений ООР в зарубежной и отечественной литературе были выявлены семь обязательных составляющих определения термина ООР:

- 1) образовательная и/или исследовательская направленность ресурса;
- 2) бесплатность доступа к ресурсу;
- 3) открытость ресурса для всех пользователей;
- 4) право на использование, переработку и распространение ресурса;
- 5) указание на открытую лицензию;
- 6) уточнение формата ресурса;
- 7) перечисление различных видов ООР.

Представляется также целесообразным сопоставить определения ЭОР и ООР (см. Таблицу 32). На базе обязательных для ООР составляющих были выделены семь характеристик, которые помогают адекватно сравнить основные аспекты, включенные в данные термины. Знаком «✓» в таблице обозначается наличие той или иной характеристики у ресурса, а «-» его отсутствие.

Таблица 32.

Сводная таблица характеристик ЭОР и ООР

	Характеристики	ЭОР	ООР
1	Учебная, обучающая или исследовательская направленность	✓	✓
2	Электронный формат представления материала	✓	✓

3	Доступность и бесплатность доступа	-	✓
4	Наличие свободной лицензии, посредством которой автор ресурса официально разрешил и регламентировал возможность легального использования, доработки и распространения ресурса	-	✓
5	Виды ресурсов: курсы, их модули или материалы, учебные и методические пособия, творческие и проектные работы учеников, видео, аудио файлы, изображения, текстовые документы, тесты, обучающие программы и другие материалы или инструменты, которые обеспечивают доступ к знаниям, а также способствуют формированию умений и навыков в рамках определенной дисциплины	✓	✓
6	Регламентация определения и технических характеристик нормативными документами РФ (ГОСТ)	✓	-
7	Стандартизация требований к качеству и к оценке качества ресурсов	-	-

Данный сравнительно-сопоставительный анализ позволяет увидеть две отличительные черты ООР от ЭОР:

1) наличие свободной лицензии, посредством которой автор ресурса официально регламентировал возможность законного использования, адаптации и распространения ресурса при помощи свободных лицензий;

2) бесплатность и легкодоступность ресурса (ресурсы, которые требуют плату или доступ к которым затруднен, не могут быть классифицированы как ООР).

Сравнительный анализ определений понятия ООР и сопоставительно-сопоставительный анализ понятий ЭОР и ООР позволили предложить собственный вариант определения термина «открытый образовательный ресурс», учитывая все компоненты, отличающие ООР от любого другого ресурса в интернете.

Таким образом, *открытые образовательные ресурсы (ООР) – это «ресурсы учебной, обучающей и исследовательской направленности на цифровых носителях, доступные в бесплатном и открытом доступе и выпущенные под открытой лицензией, которая оговаривает возможности их использования, доработки и распространения. К возможным видам ООР*

можно отнести курсы, их модули или материалы, учебные и методические пособия, творческие и проектные работы учеников, видео, аудио файлы, изображения, текстовые документы, тесты, обучающие программы и другие материалы или инструменты, которые обеспечивают доступ к знаниям, а также способствуют формированию умений, навыков и компетенций в рамках определенной дисциплины» [Чикризова, 2019:5].

2.2.2. Классификация и типология ООР, используемых для обучения иностранным языкам

Важным для настоящего исследования является уточнение классификации и типологии ООР. Для уточнения классификации ООР необходимо вначале обратиться к классификации ЭОР как зонтичного термина. ГОСТ Р 53620—2009 ЭОР¹⁷ оговаривает следующую классификацию ЭОР (рис. 9). В дополнение к представленной классификации ГОСТ Р 52657-2006¹⁸ уточняет типологию ЭОР.



Рис. 9. Классификация ЭОР по ГОСТ Р 53620—2009

Вопросами классификации и каталогизации ЭОР занимались следующие методисты: С.В. Титова, П.В. Сысоев, А.И. Галкина, Е.А. Бурнашева, Е.Г. Бодрова, Л.Н. Дегтеренко, И.А. Гришан, Э.А. Кадырова, М.В. Лежнина, И.В. Морозова, Л.В. Попова, В.В. Синельников, С.Г. Косарецкий, А.Г. Милякина, Н.А. Чеботарь, Д.В. Гринченков, Д.Н. Куций и другие.

¹⁷ URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200082196>

¹⁸ URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200053104>

Профессор С.В. Титова предлагает классификацию для ЭОР по следующим критериям: цель и тематика ЭОР, методическое назначение, способ использования в обучении, способ публикации [Титова, 2007].

Е.В. Маслова при классификации ЭОР добавляет важный критерий: разграничение ЭОР по специальным потребностям: для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Масланов, 2019].

Говоря о классификации ООР большинство зарубежных исследований, говорят о важности учета метаданных к ресурсам [Krajcsó, 2016; Segarra-Faggioni, Romero-Pelaez, 2022; Protonotariosa, Ungura, Ebnerb, Manouselisa, 2012]. Метаданными называют информацию, которой можно описать любой ресурс для его более простой классификации в сети. В связи с этим автором настоящего исследования был проведен анализ метаданных с некоторых сайтов-операторов ООР для уточнения классификации и типологии ООР. Для анализа были выбраны следующие сайты: OER commons (<https://oercommons.org/>); Common spaces (<https://www.commonspaces.eu/>); MERLOT (<https://www.merlot.org/>). Расширенный перечень сайтов-операторов можно найти в Приложении 11.

Метаданные с данных сайтов можно разделить на технические и методические. К техническим метаданным относятся: название ресурса, ссылка на ООР, краткое описание ресурса, тип лицензии, имя автора, дата публикации. К методическим метаданными можно отнести: формат ООР (видео, аудио, текстовый материал и т.д.), целевая аудитория (уровень, возраст и т.д.), дисциплина или направление, теги, язык ресурса.

Таким образом, на основании анализа классификации ЭОР и метаданных с сайтов-операторов ООР для настоящего исследования была уточнена классификация ООР (см. Таблицу 33).

Таблица 33.

Классификация ООР

Основание классификации	Виды ООР
По цели создания	• для обучающих целей;

	• для научных целей;
По степени аутентичности	• аутентичные; • неаутентичные;
По функциональности в учебном процессе	• информирующие; • обучающие; • контролирующие;
По природе информации	• текстовые; • графические; • звуковые; • аудиовизуальные; • мультимедийные;
По характеру взаимодействия с пользователем	• статичные; • интерактивные;
По наличию печатного эквивалента	• электронный аналог печатного ресурса; • самостоятельные ресурс;
По типу лицензирования	• со свободной лицензией; • с несвободной лицензией; • в общественном достоянии;
По периодичности обновлений	• необновляемые; • периодически обновляемые; • регулярно обновляемые.

Говоря о типологии ООР, проанализировав расширенный перечень сайтов-операторов ООР (см. Приложении 11), были определены типы ООР, которые там содержатся, а именно аудио и видео лекции, конспекты лекций, задания в формате кейсов, графические данные, онлайн-курсы, игры, картинки и иллюстрации, интерактивные упражнения на развитие навыков, планы уроков, обзор источников, гайды, ресурсные или обучающие аутентичные и неаутентичные сайты, сайты или разделы сайтов СМИ, издательств, частных образовательных организаций, собственно обучающие мобильные приложения, вебинары образовательной и/или научной направленности, массовые открытые онлайн-курсы, подкасты, словари и справочники, энциклопедии, глоссарии, журналы, статьи, электронные учебники. Данная типология ООР не является исчерпывающей и может дополняться по мере создания новых форматов обучающих материалов и заданий.

2.2.3. Разработка критериев отбора ООР для обучения иностранным языкам

В настоящий момент достаточно остро стоит вопрос экспертной оценки ЭОР и ООР и составления критериев отбора качественных и методически адекватных ресурсов в сети [Сафонова, 2014], так как сегодня нет единых методических требований к подобного рода ресурсам. Проблемой оценки качества ЭОР и ООР занимались такие методисты, как С.В. Титова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, G. Dudeney, N. Hockly и другие.

Согласно В.В. Сафоновой задействие методически некачественных интернет-ресурсов может привести к:

- информационной перегруженности в языковом образовании;
- нарушению информационной безопасности индивида (например, за счет манипулирования сознанием человека);
- стимулированию развития «клипового» сознания и поведения;
- усилению негативно социализирующего эффекта некачественных образовательных продуктов;
- насаждению ложных стереотипов об изучаемом культурно-языковом сообществе [Сафонова, 2014].

Отбор текстовых, аудио, видео онлайн материалов, веб-упражнений и веб-заданий, будет соотноситься с традиционными подходами к отбору содержания обучения вне зависимости от формата подачи материала. Поэтому несмотря на то, что отбор и оценка ЭОР и ООР имеет свои методические и технические особенности, будет целесообразным вначале выделить традиционные принципы отбора содержания обучения, которые послужат основой при отборе ЭОР и ООР.

Обратившись к дидактическим принципам обучения по Я. А. Коменскому, такие принципы, как сознательность, активность, систематичность, наглядность, последовательность, прочность знаний, умений и навыков, доступность обучения безусловно будут учитываться как при отборе традиционных обучающих материалов, так и ЭОР и ООР. Общедидактические

принципы также будут приниматься во внимание. Например, принцип коммуникативности, принцип учета родного языка. Частнометодические принципы (например, принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности) будут также, несомненно, актуальными и при отборе ЭОР и ООР.

Более того, следующие частнометодические принципы отбора содержания обучения по социокультурному подходу будут релевантными в отношении отбора ЭОР и ООР:

- принцип дидактической культуросообразности;
- принцип взаимосвязи информационно-коммуникационной компетенции с языковой, речевой, социокультурной, самообразовательной и компенсаторной;
- принцип приоритета проблемно-поисковых форм работы в коммуникативной и когнитивной деятельности обучающихся;
- принцип сбалансированности образования и самообразования;
- принцип поуровневого коммуникативно-речевого развития человека как участника межкультурного общения.

Принимая во внимание тот факт, что разработка качественного ЭОР и ООР является сложным процессом, так как нужно учитывать различные области знаний, такие как педагогика, методика, психология, эргономика для обеспечения максимального результата от внедрения ЭОР и ООР в процесс обучения, необходимо соблюдать ряд дополнительных требований. Анализ данных требований поможет расширить понимание специфических критериев отбора ЭОР и ООР. Профессор С.В. Титова выделяет 4 группы требований, соблюдая которые можно разработать высококачественный ЭОР:

- психолого-педагогические (указывают на психолого-педагогические нормы, направленные на обеспечение оптимальной организации процесса обучения);
- дидактико-методические (включают в себя 1) общеметодические требования (критерии научного содержания, ценности обучения, доступности,

адаптивности, систематичности и последовательности, сознательности обучения, прочности усвоения и наглядности), 2) частнометодические требования, предъявляемые к традиционным учебным материалам (например, тип коммуникативной направленности, формат упражнений и заданий), а также 3) специфические дидактические требования непосредственно для ЭОР);

- технические (направлены на оценку кроссплатформенности ЭОР, обеспечивая удобство доступа к ним на устройствах различных размеров и возможность работы в автономном режиме без подключения к Интернету);
- организационно-финансовые (определяют методы распространения ЭОР, включая возможные модели оплаты, доступность демонстрационных версий и вопросы авторства) [Титова, 2023].

Особое внимание следует уделить специфическим дидактическим требованиям к содержанию и педагогическому дизайну ЭОР, которые описаны в ГОСТ Р ИСО/МЭК 12119, ГОСТ Р ИСО 9241-3, и ГОСТ Р ИСО 9241-8. Эти требования включают в себя модульно-иерархичное построение содержания, интерактивность, актуализацию информации и емкость учебного материала. Построение содержания ЭОР в виде модульно-иерархической структуры означает, что информация представляется в виде модулей. Требование к интерактивности предполагает взаимодействие обучающихся с ЭОР для индивидуализации материала под их потребности и возможности. Также важно регулярно обновлять информацию в учебном ресурсе, на что указывает требование к актуализации информации. Обычно обновление ЭОР является более быстрым и более удобным по сравнению с традиционными материалами. Чтобы соблюсти условие компактности учебной информации, необходимо сделать материал максимально информативным.

В дополнение к требованиям к содержанию существуют требования к педагогическому дизайну, обусловленные тем, что правильно спроектированный дизайн ЭОР оказывает значимое влияние на мотивацию, скорость усвоения информации и уровень утомления обучающихся. К требованиям к педагогическому дизайну относятся требования к

мультимедийности ресурса, унифицированности, лаконичности и дружелюбности интерфейса.

Кроме вышеперечисленных требований существует еще ряд дополнительных требований к педагогическому дизайну, например, скорость загрузки информации, возможность интерактивной связи с автором для получения дополнительной информации, адаптивность и гибкость пользовательского интерфейса ЭОР, а также видеозеология, которая оговаривает размер и цвет шрифта, фон и их влияние на восприятие и здоровье обучающегося [Раицкая, 2006].

П.В. Сысоевым и М.Н. Евстигнеевым предлагаются следующие семь критериев оценки ЭОР для преподавателей высшей школы: 1) Языковая сложность материала; 2) Культурная сложность материала; 3) Источник информации; 4) Надежность информации; 5) Актуальность информации; 6) Культуросообразность информации; 7) Объективность информации [Сысоев, Евстигнеев, 2010].

Н.Ю. Гутарева предлагает дополнить вышеперечисленные критерии такими критериями, как иллюстративность и презентабельность материала; учет интересов национальной и религиозной принадлежности обучающихся [Гутарева, 2015].

Согласно исследованиям Ж. Дедни и Н. Хокли при отборе информационных и обучающих интернет-ресурсов следует придерживаться следующих критериев: «достоверность источника, которая определяется наличием сведений об авторе или авторах, наличием ссылок на источники информации; авторитетность источника; точность информации; объективность/субъективность изложения; полезность и оригинальность содержания; регулярность обновления; содержательность; функциональность; качество работы сайта, которое характеризуется присутствием разных альтернативных технологий (например flash) и файлов» [Dudeney, Hockly, 2007:206].

Дополнительную сложность при отборе ООР составляет правовая составляющая. Некоторые отечественные авторы [Портнова, 2016; Москвина, 2016; Пластинина, 2010; Соколова, 2015; Горобинская, 2021], говоря о выработке критериев оценки и отбора ЭОР и ООР, часто приравнивают их отбор к традиционным материалам, тем самым минимальное внимание уделяется авторству ресурсов и их технической доступности. Многие ресурсы могут удовлетворять большинству вышеизложенных критериев для традиционных обучающих ресурсов, однако использование выбранного ЭОР в учебном процессе (особенно на коммерческой основе) может оказаться неправомерным. Поэтому вопрос об учете авторского права в процессе отбора ЭОР и ООР остается открытым.

Эту проблему можно проследить при отборе, например, видео материалов на одном из платформ видеохостинга "Youtube" (www.youtube.com). Будет неправильным назвать данную социальную сеть ООР, хотя на ней содержатся видео обучающей и научной направленности. Как было выявлено выше в данном диссертационном исследовании, важным критерием для ООР является наличие у ресурса открытой лицензии. Поэтому, если обратиться к вкладке правил пользования платформой Youtube, можно заметить, что все авторские права на созданные видео остаются за автором контента и сервисом, если только данный ресурс не выложен под лицензией Creative Commons. Поэтому только видео, имеющие отметку о лицензии Creative Commons и обладающие обучающей и/или научной направленностью на данном сервисе, можно считать ООР и использовать соответственно оговоренным требованиям. Для всех остальных видео разрешается исключительно демонстрация в некоммерческих целях.

Разберем еще один образовательный сайт "British Council" (<https://www.britishcouncil.org/>). Ресурсы, предлагаемые здесь, также не могут называться открытыми, так как единственным правообладателем авторского права ресурса является Британский Совет. При этом пользователям разрешается «просматривать или прослушивать, делиться, копировать,

скачивать и распечатывать ресурсы в личных и некоммерческих целях»¹⁹, однако запрещается использование в коммерческих целях и любая переработка и изменение ресурсов.

Кроме юридических аспектов открытости ООР, важно также обратить внимание на техническую сторону создания ООР для возможности их повторного использования другими пользователями. Некоторые авторы [Hilton III, Johnson, Stein, Wiley, 2010] выдвигают технические требования, которые необходимо учитывать при создании ООР.

Во-первых, ресурс должен быть, по возможности, бесплатно доступным для всех пользователей. Во-вторых, разработчики ООР должны принимать во внимание сложность программ, в которых они создают свой источник, так как при адаптации другие пользователи могут не обладать достаточными навыками для работы с данным ресурсом. В-третьих, если даже лицензия позволяет свободно использовать ресурс, этого может быть недостаточно, так как формат будет не позволять в полной мере видоизменять или адаптировать ресурс (например, формат pdf отсканированных страниц). В-четвертых, важно наличие файла-источника для внесения изменений. Многие форматы ресурсов (например, flash file) не позволяют редактировать его напрямую в данном файле, а изменения вносятся в исходный файл, который обычно находится в самом доступном формате файла HTML. Поэтому при открытии доступа к ресурсам сложных форматов необходимо всегда предоставлять также файл с исходными данными для возможности его видоизменения.

Принимая во внимание отличительные особенности ООР, выделенными в пункте 2.1, важно дополнить проанализированные критерии отбора и оценки ЭОР следующими критериями, важными для ООР: *доступность; простота доработки; наличие открытой лицензии и указаний на правила пользования ресурсом.* Таблица 34 демонстрирует дополненные критерии оценивания и отбора ООР.

¹⁹ URL: <https://www.britishcouncil.org/terms>

Таблица 34.

Дополненные критерии оценки и отбора ООР

Название критерия		Описание
Психолого-педагогические критерий		Соблюдается ли: • емкость и дробность подачи информации за счет использования визуализации и интерактивности; • реализация интерактивности (наличие автопроверки, подсказок-комментарий и тд); • адаптация ООР под каналы восприятия обучающихся; • изменение режима и скорости ознакомления с ООР;
Дидактико-методические критерий	Общедидактические критерии, предъявляемые к традиционным учебным материалам	Отвечает ли ООР следующим принципам: • научности; • преемственности; • доступности; • посильности; • систематичности; • последовательности; • связи теории с практикой; • активности; • прочности усвоения; • индивидуального подхода к обучающимся.
	Частнометодические критерии, предъявляемые к традиционным учебным материалам	Отвечает ли ООР следующим принципам: • принцип дидактической культуросообразности; • принцип взаимосвязи информационно-коммуникационной компетенции с языковой, речевой, социокультурной, самообразовательной и компенсаторной; • принцип приоритета проблемно-поисковых форм работы в коммуникативной и когнитивной деятельности обучающихся; • принцип сбалансированности образования и самообразования; • принцип поуровневого коммуникативно-речевого развития человека как участника межкультурного общения.
	Специфические дидактические	Соблюдается ли в ООР:

	требования к ООР	• модульно-иерархическое построение; • актуализация информации; • унифицированность оформления ООР; • надежность информации; • точность информации; • авторитетность источника информации;
Технический критерий		• доступность; • кроссплатформенность; • простота доработки; • наличие открытой лицензии и указаний на правила пользования ресурсом.

Таким образом, видно, что, за счет ряда значимых особенностей ООР важно отразить дополнительные требования в критериях оценивания качества ООР. Это будет способствовать созданию ресурсов нового поколения, которые будут регулярно обновляться, рецензироваться и улучшаться. Все это превращает открытое образование в открытую образовательную экосистему, где любой пользователь может осуществить свой вклад в доработку и совершенствование образовательного контента.

2.3. Технология проектирования веб-заданий на базе ООР

2.3.1. Типология веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности

Автором настоящего диссертационного исследования была поставлена задача разработать комплекс полифункциональных веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности. Для этого предварительно необходимо уточнить следующие термины: «упражнение», «задание», «полифункциональное задание», «веб-упражнение», «веб-задание», «полифункциональное веб-задание».

Вначале следует провести терминологическое разграничение между понятиями «упражнение» и «задание», которые часто некорректно используются в качестве взаимозаменяемых. Различные подходы к описанию, типологии и классификации упражнений и заданий можно найти в работах

таких отечественных методистов, как А.А. Миролубов, И.В. Рахманов, И.А. Грузинская, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, С.Ф. Шатилов, Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, С.В. Титова, Г.А. Китайгородская, В.А. Рогатин и другие.

Термин «упражнение» согласно Новому словарю методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина определяется, как «структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе. С помощью У. обеспечивается выполнение действий с материалом и формирование на их основе умственных действий. У. представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи» [Азимов, Щукин, 2009:322].

В.А. Рогатин видит предназначение упражнения для выполнения однотипных действий с целью автоматизации языкового материала [Рогатин, 2005]. То есть упражнения нацелены на формирование и развитие определенных навыков, например, языковых. При этом Е.И. Пассов отмечает, что задействие на уроке одного конкретного упражнения «никогда не дает конечного эффекта, даже по отношению к частной промежуточной цели» [Пассов, 1989:68], поэтому их обычно объединяют в комплексы упражнений или сочетают с заданиями.

Термин «задание» (согласно Новому словарю методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина — это термин «речевое задание») определяется, как «вид задания, являющийся стимулом к выполнению речевого действия, способствующий закреплению пройденного учебного материала, и формированию и совершенствованию речевых умений» [Азимов, Щукин, 2009:253]. В.А. Рогатин использует термин «учебное задание» и определяет его как «единица учебного процесса, направленная на достижение учебной цели, которая определяет структуру самого задания и характеризуется заданной

степенью распределения внимания между достижением языковых и речевых целей» [Рогатин, 2005:18].

В современной лингводидактике можно найти несколько подходов к классификации заданий (см. Таблицу 35).

Таблица 35.

Подходы к классификации заданий по основному критерию

Ключевой критерий	Виды заданий	Автор
Основная цель задания при развитии и формировании умений и навыков	языковые, условно-речевые, речевые	Титова, 2017
Моделирование учебной среды	некоммуникативные, условно-коммуникативные, подлинно-коммуникативные	Шатилов, 1986
	учебные, коммуникативные, аутентичные	Соловова, 2008
По сложности адаптации к уровню владения иностранным языком	моноуровневые, многоуровневые	Соловова, 2008
Акцент на продуктивные или рецептивные умения	репродуктивные, продуктивные	Китайгородская, 1992
Развитие одного или нескольких умений, навыков или компетенций	монофункциональные, полифункциональные	Соловова, 2008

Е.Н. Соловова под полифункциональными заданиями понимает такие задания, которые направлены на развитие сразу нескольких умений, навыков или компетенций; а монофункциональные задания нацелены на совершенствование одного конкретного умения или навыка [Соловова, 2004]. При этом, профессор С.В. Титова отмечает, что именно полифункциональные речевые задания являются наиболее адекватными для создания аутентичных условий общения, для решения определенной коммуникативной задачи, а также помогают развитию речевой независимости с учетом индивидуально-личностных особенностей студентов [Титова, 2017].

Задания, разработанные с применением ООР, будут иметь ряд особенностей при их проектировании и преимуществ при их использовании [Титова, 2017]. Поэтому, по мнению автора настоящего исследования, термин «задание» не может в полной мере отразить всех особенностей данного феномена. Для заданий с применением ООР и других цифровых технологий представляется уместным использовать термин «веб-задание».

Обратившись к отечественным исследованиям в данной области [Титова, 2023; Сысоев, Евстигнеев, 2010; Маринина, 2019; Виноградова, 2020; Костылева, Чернякова, 2018; Андреев, 2011; Пылкина, 2022; Аблова, 2021; Головач, 2016; Подвигина, 2016; Авраменко, 2021; Мурунов, 2021; Буденкова, Цвелюх, 2011; Иванюк, 2020], можно найти небольшое количество статей и монографий, которые оперируют термином «веб-задание». В большинстве из данных работ не дается определения понятию «веб-задание», но используется данный термин для обозначения заданий, которые реализованы с использованием цифровых технологий и/или ООР.

Самым распространенным термином среди англоязычных исследований, является термин "web-based activities". Часть проанализированной литературы [Ali, 2012; Gorakhnath, 2022; Hackbarth, 2024; Lin, 2011; Negretti, 1999; Son, 2008] не дает определения понятию веб-задание (web-based activities), но использует при этом данный термин, говоря о заданиях с применением цифровых технологий. Однако есть исследователи, которые придерживаются следующего определения веб-задания (web-based activities) — это «веб-приложения, которые используются для обеспечения словарным запасом обучающихся в целях повышения их успеваемости в изучении языка» [Ameen, Oreuyemi, Noor, 2022:18].

Анализ имеющихся определений позволяет дать развернутое определению понятию «веб-задание», а также ввести такой термин, как «веб-упражнение». Необходимость и важность введения второго термина «веб-упражнение» объясняется четкой методической разницей в терминах «упражнение» и «задание», которая оговаривалась выше. Таким образом,

представляется важным обозначить терминологическое разграничение не только в классической методике обучения иностранным языкам, но и в методике с применением цифровых технологий.

Под «веб-заданием» в рамках настоящего исследования будет пониматься такое задание, которое было разработано на базе цифровых технологий и нацелено на формирование или развитие речевых умений иноязычной коммуникативной компетенции, а также других видов коммуникативной деятельности и междисциплинарных умений.

Под «веб-упражнением» будет пониматься такое упражнение, которое было разработано на базе цифровых технологий и направлено на формирование или развитие языковых навыков иноязычной коммуникативной компетенции.

Веб-упражнения и веб-задания, также, как и традиционные упражнения и задания, могут быть многофункциональными и полифункциональными. Монофункциональные веб-упражнения и веб-задания направлены на развитие или формирование одного навыка, умения. Полифункциональные веб-задания направлены на развитие комплекса знаний, навыков, умений, компетенций и являются наиболее востребованными веб-заданиями в современной лингводидактике [Титова, Замковая, 2022]. Для настоящего исследования представляются наиболее целесообразными для проектирования именно полифункциональные веб-задания, так как с их помощью можно одновременно развивать компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, а также умения иноязычной медиативной деятельности.

В научных работах отечественных [Полат, Бухаркина, 2010; Титова, 2016; Титова, 2023; Титова, Замковая, 2022; Харламенко, 2020; Сысоев, 2013; Сысоев, Евстигнеев, 2008] и зарубежных исследований [Son, 2008; Lineweaver, 2010; Oliver, 2008; Kovacic, Bubas, Zlatovic, 2008] методистов в области применения цифровых технологий в обучении иностранным языкам были обнаружены следующие типы полифункциональных веб-заданий:

- Цифровой рассказ (с англ. Digital storytelling): Фонетический комикс (с англ. Pronunciation Cartoon); Грамматический комикс (с англ. Grammar Cartoon);

- Вики-гlossарий;
- Совместное вики-эссе;
- Веб-портфолио;
- Геолокационные игры: Цифровые геоэкскурсии (с англ. Digital geo tours); Нарисуй маршрут (с англ. Draw the route); QR-путеводитель (с англ. QR Tourist Book); Виртуальный музей (с англ. Create a virtual museum);

- Электронные книги: Электронная книга комиксов (с англ. E-comic book); Электронная книга достопримечательностей (с англ. Create a sightseeing e-book);

- Задания-симуляции на базе технологий дополненной реальности;
- Дебаты на визуализированных онлайн-досках;
- Дискуссии с веб-поддержкой;
- Мозговой штурм на базе временных осей;
- Веб-квест;
- Групповые онлайн-проекты: блог-технологии;
- Кейсы на базе технологий дополненной реальности;
- Ролевые 3D-аватар-игры;
- Список по теме (с англ. Hot List);
- Мультимедийный черновик (с англ. Multimedia Scrapbook);
- Коллекция примеров (с англ. Subject Sampler);
- Охота за сокровищами (с англ. Treasure Hunt).

Все перечисленные веб-задания являются полифункциональными и направлены на развитие различных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а также на развитие умений иноязычной медиативной деятельности. В рамках настоящего исследования автор предлагает дополнить данный список следующими веб-заданиями, которые

помимо развития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции будут способствовать развитию умений иноязычной медиативной деятельности:

- инфографический онлайн-плакат;
- совместный анализ несплошных текстов на базе Google инструментов;
- цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт;
- медиация видео контента;
- конспектирование видео контента;
- групповое чтение Jigsaw на базе онлайн-досок.

На базе существующих и предложенных веб-заданий была составлена типология веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности на основе уточненной ранее структуры иноязычной медиативной деятельности (в пункте 1.3) и выделенных макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности (в пункте 1.4). Таблица 36 отражает типологию веб-заданий для развития иноязычной медиативной деятельности на основании ведущего глобального умения, которое будет развиваться в рамках веб-заданий с примерами форматов веб-заданий.

Таблица 36.

Типология веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности

<i>Целевое назначение</i>	<i>Пример форматов веб-заданий</i>
Веб-задания для развития умений иноязычной медиативной деятельности при работе с текстами	• цифровой рассказ; • электронные книги; • инфографический онлайн-плакат; • совместный анализ несплошных текстов на базе Google инструментов; • групповое чтение Jigsaw на базе онлайн-досок; • список по теме (с англ. Hot List); • мультимедийный черновик (с англ. Multimedia Scrapbook); • коллекция примеров (с англ. Subject Sampler);

	• охота за сокровищами (с англ. Treasure Hunt);
Веб-задания для развития умений иноязычной медиативной деятельности при решении концептуальных задач	• вики-гlossарий; • совместное вики-эссе; • дискуссии с веб-поддержкой; • мозговой штурм на базе временных осей; • кейсы на базе технологий дополненной реальности; • цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт; • веб-квест;
Веб-задания для развития умений иноязычной медиативной деятельности при коммуникации	• геолокационные игры; • задания-симуляции на базе технологий дополненной реальности; • диалоги-симуляции на базе искусственного интеллекта; • дебаты на визуализированных онлайн-досках; • групповые онлайн-проекты: блог-технологии; • experience-based e-tivities - Time Capsule; • ролевые 3D-аватар-игры; • медиация видео контента.

Несмотря на то, что все представленные типы заданий полифункциональны и могут включать развитие нескольких макроумений из разных глобальных умений в данной типологии они были распределены согласно ведущему глобальному умению иноязычной медиативной деятельности, на развитие которого направлено веб-задание. Отмеченные в таблице жирным шрифтом форматы веб-заданий будут подробно описаны в следующих пунктах.

2.3.2. Технология проектирования веб-задания «Совместный анализ несплошных текстов на базе Google инструментов»

Работа с несплошными (нелинейными) текстами является неотъемлемой частью иноязычной медиативной деятельности при работе с текстами, а также входит в необходимые для развития планируемые результаты и компетенции по ФГОС школы и вуза. Более того, можно проследить взаимосвязь данного вида текстов с реальными ситуациями, с которыми может сталкиваться

обучающийся в жизни [Леонтьев, 2015]. Тема анализа и интерпретации несплошных текстов в рамках обучения иностранному языку не является новой, ей занимались следующие методисты: В.В Сафонова, С.В. Титова, Т.А. Юркова, О.Д. Денисова, Е.А. Галкина, И.В. Лих, Н.В. Енгай, Е.И. Панфилова, М.Б. Рубец, Н.М. Валюшина и другие.

Основная задача несплошных текстов – представление информации в максимально емкой форме. К несплошным текстам относятся таблицы, схемы, графики, инфографики, диаграммы, карты, ментальные карты, каталоги, плакаты, анкеты, билеты и другие. Также согласно исследованиям PISA 2018²⁰ к несплошным текстам относятся реклама, ценники и этикетки товаров, инструкции к товарам, объявления, посты в социальных сетях, документы, удостоверяющие личность и другие.

При работе с несплошными текстами обучающийся выполняет ряд поэтапных действий по работе с информацией: 1) осуществление поиска, восприятия, анализа, преобразования информации, извлеченной из различных источников; 2) представление информации с учетом заданных условий; 3) использование приёмов просмотрового и изучающего чтения [Добротина, 2011].

Для настоящего исследования были выбраны следующие типы несплошных текстов для проектирования веб-заданий: таблицы, схемы, графики, диаграммы, гистограммы и инфографические плакаты.

При проектировании веб-заданий на базе данных типов текстов подразумевается, что обучающимся будут представлены данные тексты для анализа и интерпретации. Это означает, что преподаватель должен уметь отбирать существующие или создавать собственные несплошные тексты. За счет того, что подбор несплошных текстов для интерпретации всегда соотносится с предметной составляющей предметно-языкового интегрированного курса, найти готовые тексты по определенной тематике может быть затруднительно. В таком случае преподаватель может

²⁰ URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html

самостоятельно создать несплошные тексты на базе статистических данных. Для этого, помимо развитых умений иноязычной медиативной деятельности у самого преподавателя, необходимо обладать сформированной ИК компетенцией и арсеналом платформ, с помощью которых можно реализовать данную задачу. Таблица 37 демонстрирует платформы, которые могут быть использованы для создания различных несплошных текстов.

Таблица 37.

Сервисы для создания различных типов несплошных текстов

Тип несплошного текста	Сервис для создания данного типа текста
Таблицы	Microsoft Word, Google docs, Miro (https://miro.com)
Схемы	Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Miro (https://miro.com), Piktochart (https://piktochart.com), Vangage (https://venngage.com), Visme (https://www.visme.co),
Графики, диаграммы, гистограммы	Microsoft Word, Infogram (https://infogram.com), Vangage (https://venngage.com), Visme (https://www.visme.co), Piktochart (https://piktochart.com), Easely (https://www.easel.ly),
Инфографические плакаты	Infogram (https://infogram.com), Vangage (https://venngage.com), Visme (https://www.visme.co), Piktochart (https://piktochart.com), Easely (https://www.easel.ly), Genially (https://www.genially.com).

Для разработки формата веб-задания «Совместный анализ несплошных текстов на базе Google инструментов» необходимо уметь интегрировать разнообразные Google инструменты в учебный процесс. В данном случае подойдут такие инструменты, как Google docs, Google Slides, Google Drive. В Приложении 12 представлены дидактические свойства и функции данных сервисов.

При выполнении веб-задания по совместному анализу несплошных текстов у обучающихся будут развиваться макро- и микроумения иноязычной

медиативной деятельности при работе с текстами, а также умения иноязычной медиативной деятельности при решении концептуальных задач за счет интеграции групповой работы. Данные макро- и микроумения уже были выделены в главе 1 (см. Таблицы 25, 26 и 28 в пункте 1.4).

Помимо развития умений иноязычной медиативной деятельности будут также развиваться различные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, а именно умения и стратегии чтения, письменно-речевые и устно-речевые умения, так как обучающиеся должны представить анализ несплошных текстов в письменной форме с последующим устным представлением. Некоторые исследования отмечают, что работа с несплошными текстами требует от обучающихся иных умений чтения за счет иной организации данных текстов и содержания особых информационных единиц текста и связей между ними [Цукерман, 2010].

При проектировании и реализации данного веб-задания может возникнуть ряд методических и технических сложностей. Автор настоящего исследования предлагает следующие методические рекомендации для решения некоторых сложностей (см. Таблицу 41).

Таблица 41.

Сложности при работе с анализом и интерпретацией несплошных текстов на базе Google инструментов

Потенциальные сложности	Способы решения
Обучающиеся ранее не использовали сервисы Google и/или у них нет электронной почты gmail	Преподаватель поясняет базовые особенности при работе с данными сервисами, просит заранее создать почту gmail. По необходимости находит обучающие видео по использованию сервисов.
Обучающиеся не знакомы с основными важными элементами графиков или других несплошных текстов	Преподаватель планирует несколько подготовительных практических занятий для обучения непосредственно интерпретации несплошных текстов. Самостоятельно записывает обучающие видео или находит готовый обучающий материал для внеаудиторного ознакомления.
Студенты не владеют необходимым словарным запасом для описания тенденций на графиках или	Преподаватель заранее продумывает лексический репертуар, а также речевые опоры, необходимые для описания и интерпретации несплошных текстов. Преподаватель говорит комплекс веб-упражнений и веб-

других несплошных текстов	заданий на закрепление лексических навыков и употребления речевых опор.
Студенты испытывают трудности при разделении на группы	Преподаватель предоставляет студентам возможность самостоятельно распределиться на группы (например, с помощью сервиса Google docs) и контролирует данный процесс. По необходимости разделяет на группы самостоятельно.
Не все студенты в группе выполняют свою часть работы	Преподаватель отслеживает степень участия каждого студента на базе Google инструментов и связывается с теми студентами, которые не сдают или сдают работу позже сроков. Преподаватель может оценивать как коллективный продукт группы, так и участие каждого члена группы.
Студенты испытывают трудности при соблюдении дедлайнов, выполняя веб-задания	Преподаватель прописывает дедлайны и проговаривает их со студентами до выполнения задания. Прописанные дедлайны предполагают промежуточные отчетности по степени готовности веб-задания. Также можно просить группы вести документ Google docs или Google Sheets, отмечая этапы реализации веб-задания.
У студентов возникают трудности при взаимном оценивании работ коллег	Преподаватель заранее обсуждает со студентами критерии для взаимного оценивания. Преподаватель поясняет и на примерах демонстрирует, как производить взаимную оценку. Преподаватель мониторит дедлайны выполнения заданий для корректной реализации взаимного оценивания.
Для работы с сервисами Google необходим доступ к интернету	Преподаватель проверяет стабильность интернет-соединения в аудитории и предупреждает обучающихся о необходимости интернет-подключения для выполнения домашних заданий. При нестабильном интернет-соединении в аудитории продумывает альтернативные варианты реализации веб-задания.

Формат веб-задания по совместному анализу несплошных текстов у обучающихся является достаточно сложным для проектирования, поэтому от преподавателя требуется поэтапная подготовка, а также соблюдение поэтапной реализации данного веб-задания. Для удобства и во избежание некоторых из перечисленных сложностей были разработаны этапы проектирования и реализации данного веб-задания (см. Таблицу 42).

Таблица 42.

*Этапы проектирования и реализации веб-задания совместный анализ
несплошных текстов*

Этап 1. Подготовительный	
<i>Шаг 1. Подготовительная работа преподавателя при проектировании веб-задания</i>	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия обучающихся</i>
Отбирает ООР для ознакомления обучающихся с особенностями анализа несплошных текстов. По необходимости составляет собственные рекомендации;	-
Отбирает несплошные тексты для анализа и интерпретации;	-
Отбирает лексический материал и речевые опоры для описания несплошных текстов;	-
Составляет критерии оценивания анализа несплошных текстов;	-
По необходимости составляет критерии для взаимного оценивания;	-
Подбирает для анализа примеры анализа несплошных текстов в интернете или среди работ студентов прошлых лет;	-
Проектирует пространство для работы студентов на Google Drive, Google Docs, Google Slides;	-
<i>Шаг 2. Знакомство с методикой анализа и интерпретации несплошных текстов</i>	
Знакомит студентов с инструментами Google и просит зарегистрировать почту gmail. Демонстрирует важные для освоения ООР;	Знакомятся с сервисами, по необходимости регистрируют почту gmail. Задают вопросы;
Оговаривает этапы и алгоритм выполнения задания, а также какой конечный результат от них ожидается;	Задают организационные вопросы;
Знакомит студентов с критериями оценивания и/или взаимного оценивания;	Знакомятся с критериями оценивания и/или взаимного оценивания. Задают вопросы преподавателю;
Знакомит студентов с примерами анализа	Знакомятся с примерами работ. Задают

несплошных текстов;	вопросы преподавателю;
Этап 2. Процессуальный	
Оговаривает необходимость деления обучающихся на группы, демонстрирует, как можно это сделать;	Делятся на группы;
Преподаватель проводит несколько занятий для поэтапного пояснения методики анализа и интерпретации несплошных текстов;	Студенты выполняют ряд подготовительных заданий и знакомятся с ООР для ознакомления с методикой составления интерпретации несплошных текстов;
Предлагает оценить работы прошлых лет;	Обучающиеся оценивают работы, используя критерии взаимного оценивания;
Проводит обсуждения проверенных работ;	Активно участвуют в обсуждении;
Готов ответить на вопросы;	Следуя этапам, студенты выполняют веб-задание на анализ и интерпретацию несплошных текстов в группах;
Этап 3. Оценочный	
<i>Шаг 1. Взаимное оценивание</i>	
	Открывают работу и критерии взаимного оценивания;
Слушает, делает пометки;	Студенты поочередно в группах представляют свой анализ несплошного текста устно. Другие группы оценивают коллег по критериям оценивания;
Помогает при наличии вопросов или сложностей;	В группах оценивают работы коллег, аргументируя выставленные баллы;
Организует обсуждение взаимного оценивания;	Каждая группа комментирует основные моменты своей взаимной проверки;
<i>Шаг 2. Оценивание работ преподавателем</i>	
Оценивает работы и выставляет средний балл между оценкой при взаимном оценивании и оценкой преподавателя;	Знакомятся с оценками. Задают уточняющие вопросы по необходимости;
Этап 4. Рефлексивный	
Организовывает обсуждение возникших сложностей при выполнении задания, того, чему смогли научиться и какие умения развили обучающиеся.	Активно участвуют в обсуждении.

С критериями оценивания и взаимного оценивания веб-задания на анализ и интерпретацию несплошных текстов можно ознакомиться в приложении 13. Примеры веб-заданий на анализ и интерпретацию несплошных текстов содержатся в приложении 14.

2.3.3. Технология проектирования веб-задания «Инфографический онлайн-плакат»

Инфографический плакат представляет собой один из жанров инфографики, который передает информацию в схематическом и графическом виде. Под инфографикой обычно понимают «визуально упрощенное представление сложных данных, направленное на привлечение внимания и передачу информации в понятной и доступной форме» [Голубев, Горохова, 2018:135]. Инфографика — это разновидность несплошных текстов, которая обычно показывает взаимосвязь объектов и указывает, в какой последовательности следует изучать данный текст. Темой применения инфографики в обучении занимались такие методисты, как С.В. Титова, А.В. Замковая, М.А. Фролова, Г.А. Никуловой, Е.А. Барановой, Т.В. Соловьева, С. Alberto, M. Friendly, Tufte E.R. и другие.

Существуют следующие типы инфографики:

- по формату ознакомления с материалом: для офлайн или для онлайн ознакомления;
- по цели создания: статистическая инфографика, информационная инфографика; хронологическая инфографика, процессуальная инфографика, географическая инфографика, сравнительная инфографика, иерархическая инфографика, инфографика со списком;
- по степени интерактивности: статичная, интерактивная, видеоинфографика [Ермолаева, Лапухова, Герасимова, 2014].

Можно выделить также различные жанры инфографики: плакат, флаер, инструкция, памятка, отчет/доклад, резюме, дорожная карта проекта, план урока, расписание, чек-лист [Манжура, 2017].

Создание инфографического онлайн-плаката невозможно без применения технологий. Самыми известными платформами для создания данного рода несплошных текстов являются Infogram (<https://infogram.com>), Vangage (<https://ru.venngage.com>), Visme (<https://www.visme.co>), Piktochart (<https://piktochart.com>), Easely (<https://www.easel.ly>). Все перечисленные сервисы являются облачными и предлагают варианты бесплатного использования. В таблице 43 в приложении 15 выделены дидактические свойства функции при создании инфографики на данных сервисах.

При проектировании обучающимися инфографического плаката развиваются макро- и микроумения иноязычной медиативной деятельности при работе с текстами, а также умения иноязычной медиативной деятельности при решении концептуальных задач если задание предполагает создание групповых плакатов (см. Таблицы 26, 28 в пункте 1.4 и Таблицы 12, 18, 20 в Приложении 8).

Помимо умений иноязычной медиативной деятельности развиваются компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, а также аналитические умения и умения критического мышления, ИК-компетенция обучающихся, умения самостоятельной работы на базе имеющихся материалов, умения организовать учебную деятельность с учетом своих личностных целей и имеющихся ресурсов.

При работе с подобным форматом веб-задания может также возникнуть ряд методических и технических сложностей. Таблица 44 приводит методические рекомендации для решения некоторых сложностей.

Таблица 44.

Сложности при работе с инфографическим плакатом и способы их решения

Сложности при работе с инфографическим плакатом	Способы решения
Обучающимся сложно разобраться в интерфейсе платформы, на которой реализуется инфографический	Преподаватель создает собственное или находит готовое обучающее видео по использованию данного сервиса.

плакат	
Обучающимся сложно понять, какую информацию включать в инфографику	Преподаватель отбирает ООР, направленные на развитие критических умений отбора ключевой информации при работе с инфографикой, а также реализует ряд подготовительных заданий или веб-заданий для закрепления данных умений.
Обучающиеся не знают основные форматы инфографики	Преподаватель организывает поисковую работу студентов и просит их составить ментальную карту с форматами инфографики, а также с подборкой ООР с рекомендациями по проектированию каждого формата.
Обучающиеся не могут понять, какой конечный результат от них ожидается	Преподаватель знакомит обучающихся с работами студентов прошлых лет или с похожими работами.
Процесс создания инфографического плаката занимает много времени	Преподаватель совместно со студентами вырабатывает этапы работы, а также устанавливает сроки сдачи работы по данным этапам.
Для создания инфографического плаката необходим доступ к интернету	Преподаватель предупреждает обучающихся о необходимости интернет-подключения для выполнения данного веб-задания.

Таблица 45 демонстрирует этапы проектирования и реализации веб-задания «инфографический онлайн-плакат». Данные этапы направлены на облегчение понимания основных шагов по проектированию и реализации данного веб-задания. А также поможет преподавателю преодолеть некоторые из перечисленных возможных сложностей.

Таблица 45.

Этапы проектирования и реализации веб-задания инфографический онлайн-плакат

Этап 1. Подготовительный	
<i>Шаг 1. Подготовительная работа преподавателя при проектировании веб-задания</i>	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия обучающихся</i>
Отбирает ООР для ознакомления обучающихся с особенностями работы с инфографическими плакатами;	-
По необходимости составляет собственные рекомендации по проектированию инфографических	-

онлайн-плакатов;	
Отбирает платформы для проектирования инфографических онлайн-плакатов;	-
Отбирает тематические текстовые, аудио или видео ООР, на базе которых обучающиеся будут проектировать инфографический плакат;	
Составляет критерии оценивания инфографических онлайн-плакатов;	-
По необходимости составляет критерии для взаимного оценивания;	-
Подбирает для анализа примеры инфографических онлайн-плакатов в интернете или среди работ студентов прошлых лет;	-
Выкладывает все подготовленные материалы на платформу, предназначенную для ознакомления с материалами и для сдачи готовых работ;	-
<i>Шаг 2. Знакомство с методикой составления инфографических плакатов</i>	
Знакомит студентов с платформой и демонстрирует важные для освоения ООР;	Знакомятся с платформой. Задают вопросы;
Оговаривает этапы и алгоритм выполнения веб-задания, а также какой конечный результат от них ожидается;	Задают организационные вопросы;
Знакомит студентов с критериями оценивания и/или взаимного оценивания инфографических онлайн-плакатов;	Знакомятся с критериями оценивания и/или взаимного оценивания инфографических онлайн-плакатов. Задают вопросы преподавателю;
Знакомит студентов с примерами инфографических онлайн-плакатов;	Знакомятся с примерами работ. Задают вопросы преподавателю;
<i>Шаг 3. Техническое знакомство с платформой для создания инфографического онлайн-плаката</i>	
Знакомит студентов с платформами для реализации инфографических онлайн-плакатов;	Знакомятся с платформами вместе с преподавателем или самостоятельно дома (преподаватель выбирает подходящий способ в зависимости от степени развитости ИК-компетенции обучающихся);

Знакомит студентов с платформой для прикрепления их финального результата;	Знакомятся с платформами вместе с преподавателем или самостоятельно дома;
Этап 2. Процессуальный	
Оговаривает необходимость деления обучающихся на группы, демонстрирует, где можно это сделать;	Делятся на группы;
-	Следуя этапам реализации веб-задания, студенты просматривают ООР для ознакомления с методикой составления инфографики и инфографических онлайн-плакатов;
-	Изучают ООР и выделяют важные элементы, которые войдут в инфографический онлайн-плакат;
Контролирует понимание самостоятельно изученной информации. Проводит коллективную дискуссию для пояснения сложных моментов;	Активно участвуют в дискуссии;
Предлагает оценить работы прошлых лет;	Студенты оценивают работы, используя критерии взаимного оценивания;
Проводит обсуждения проверенных работ;	Активно участвуют в обсуждении;
Готов ответить на имеющиеся вопросы;	Совместно проектируют инфографический онлайн-плакат в рамках домашней работы;
-	Прикрепляют инфографический онлайн-плакат на платформу;
Этап 3. Оценочный	
<i>Шаг 1. Взаимное оценивание</i>	
Распределяет работы для взаимного оценивания в классе;	Открывают работу и критерии взаимного оценивания;
Помогает при наличии вопросов или сложностей;	В группах оценивают работы коллег, аргументируя выставленные баллы;
Организует обсуждение взаимного оценивания;	Каждая группа комментирует основные моменты своей взаимной проверки;
<i>Шаг 2. Оценивание работ преподавателем</i>	
Оценивает работы и выставляет средний балл между оценкой при взаимном оценивании и оценкой преподавателя;	Знакомятся с оценками. Задают уточняющие вопросы по необходимости;

Этап 4. Рефлексивный	
Организовывает обсуждение возникших сложностей при выполнении задания, того, чему смогли научиться и какие умения развили обучающиеся.	Активно участвуют в обсуждении.

С критериями оценивания и взаимного оценивания инфографических онлайн-плакатов можно ознакомиться в приложении 16, с примерами данного формата веб-заданий в приложении 17.

2.3.4. Технология проектирования веб-задания «Цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт»

Мозговой штурм (с англ. brainstorming) — это один из методов проблемного обучения, который направлен на коллективный поиск решений для различных проблем. Основная задача данного метода заключается в том, чтобы найти как можно больше разнообразных идей для решения проблемы и затем отобрать наиболее подходящие. Данной темой занималось большое количество зарубежных и отечественных методистов: Е. De Bono, С.Л. Cooper, С. Bradford, F. Barron, J. Baron, R. Sternberg, Т.И. Матвиенко, Ю.С. Зубов, В.М. Аганисян, Р.С. Рафикова, Е.А. Морозова, Е.В. Максименко, А.Е. Ниязова, В.К. Иванов, М.А. Стрелкова, М.Ю. Романова, Н.А. Кириллова, А.Ю. Барина, Ю.А. Санникова и другие.

Данный метод дает возможность для развития творческих умений, аналитических и критических умений (например, анализировать и выдвигать гипотезы, обосновывать и предлагать варианты решения проблем и тд.), а также такие важные умения иноязычной медиативной деятельности, как генерирование идей и передача чужих идей другим участникам процесса.

Существует несколько разновидностей мозгового штурма: классический мозговой штурм, письменный мозговой штурм, формат «Воображаемой роли», формат «Вопрос-ответов», цифровой мозговой штурм. Остановившись более подробно на разновидностях цифрового мозгового штурма на базе ментальных карт, следует отметить, что данный вид мозгового штурма часто подразумевает групповую или фронтальную работу обучающихся в традиционном или онлайн

классе, при этом результаты мозгового штурма фиксируются в визуально-схематическом виде ментальной карты.

Ментальная карта — это разновидность несплошного текста, а также один из способов визуализации материала. То есть в данном формате задания совмещается процесс генерирования идей и инструмент визуализации, что может положительным образом повлиять на процесс развития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а также междисциплинарных умений.

Существует большое количество сервисов, которые позволяют создавать ментальные карты онлайн. Таблица 46 в Приложении 18 демонстрирует наиболее популярные сервисы и их дидактические возможности в бесплатной версии.

Веб-задание мозгового штурма на ментальных картах способствует развитию макро- и микроумения иноязычной коммуникативной деятельности при решении концептуальных задач, а также при работе с несплошными текстами (см. Таблицы 26, 28 и 29 в пункте 1.4 и таблицы 12 в Приложении 8).

При реализации данного формата веб-задания может возникнуть ряд методических и технических сложностей. Таблица 47 отражает некоторые сложности и методические рекомендации для их решения.

Таблица 47.

Сложности при работе с цифровым мозговым штурмом и способы их решения

Сложности при работе с цифровым мозговым штурмом	Способы решения
Многие сервисы не предлагают делиться ссылкой для групповой работы, необходимо добавлять каждого студента вручную по адресу электронной почты	Заранее собрать со студентов их адреса электронной почты.
Если данное задание предполагается для выполнения во внеаудиторное время, у студентов могут возникнуть сложности при обсуждении идей в	Предложить студентам использовать чат сервиса, либо обмениваться сообщениями или организовать звонок с остальными участниками посредством любого мессенджера. Преподаватель

синхронном режиме	может мониторить общение в чате и просматривать записи видео-звонков группы.
Студенты могут испытывать сложности с тем, кто и как должен фиксировать идеи мозгового штурма на ментальной карте	Проговорить со студентами возможное распределение ролей (например, фиксировать может кто-то один или автор идеи).
У студентов может не быть идей для мозгового штурма	Предоставить вспомогательный материал с начальными идеями по теме мозгового штурма.
Не все участники группы хотят работать над заданием	Своевременно отслеживать активность всех участников группы, мотивировать к участию.
У студентов не открывается/ не работает приложение	Провести тест работы программы перед началом выполнения веб-задания.

Формат веб-задания цифровой мозговой штурм является также многоэтапным веб-заданием, для которого будет требоваться предварительная подготовка преподавателя. Данный формат веб-задания может быть реализован как в аудиторное, так и во внеаудиторное время. Чаще всего используется смешанный вариант, когда часть задания выполняется в классе, часть выносится на внеаудиторную работу. Таблица 48 демонстрирует этапы проектирования и интеграции данного формата веб-задания.

Таблица 48.

Этапы проектирования и реализации веб-задания цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт

Этап 1. Подготовительный	
<i>Шаг 1. Подготовительная работа преподавателя при проектировании веб-задания</i>	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия обучающихся</i>
Отбирает ООР для ознакомления обучающихся с особенностями работы с сервисами ментальных карт;	-
По необходимости составляет собственные рекомендации по созданию ментальных карт;	-
Выбирает платформу для создания ментальных карт;	-
Создает одно или несколько пространств (в зависимости от формы работы и количества групп) для ментальной карты на выбранном	-

сервисе;	
Собирает при необходимости (зависит от платформы) адреса электронных почт студентов и добавляет их на ментальную карту для совместной работы;	Присылают преподавателю свои адреса электронных почт.
Составляет критерии оценивания процесса и результата мозгового штурма;	-
Подбирает для анализа примеры ментальных карт в интернете или среди работ студентов прошлых лет;	-
Выкладывает все подготовленные материалы на платформу, предназначенную для ознакомления с материалами и для сдачи готовых работ;	-
<i>Шаг 2. Знакомство с методикой проведения мозгового штурма и составления ментальной карты</i>	
Знакомит студентов с платформой для создания ментальных карт и демонстрирует важные ООР для освоения;	Знакомятся с платформой. Задают вопросы;
Обсуждает этапы и алгоритм выполнения задания, а также то, какой конечный результат от них ожидается;	Задают организационные вопросы;
Знакомит студентов с критериями оценивания и/или взаимного оценивания финального результата цифрового мозгового штурма;	Знакомятся с критериями оценивания. Задают вопросы преподавателю;
Знакомит студентов с примерами ментальных карт;	Знакомятся с примерами работ. Задают вопросы преподавателю;
Этап 2. Процессуальный	
<i>Шаг 1. Внеаудиторный этап</i>	
<i>Опционально:</i> Оговаривает необходимость деления обучающихся на группы, демонстрирует платформу, где можно это сделать;	Делятся на группы;
-	Следуя этапам реализации веб-задания, студенты просматривают ООР для ознакомления с особенностями проведения мозгового штурма и создания ментальных

	карт;
Готов ответить на имеющиеся вопросы;	Опираясь на вспомогательные материалы, начинают искать первые идеи для мозгового штурма самостоятельно;
<i>Шаг 2. Аудиторная работа</i>	
Модерирует обсуждение, помогает, отвечает на вопросы;	В группах или фронтально проводят первый этап мозгового штурма, при котором участники набрасывают все свои идеи в формате сплошного текста (на бумаге или в цифровом формате);
Модерирует обсуждение, помогает, отвечает на вопросы;	Отбирают нужные идеи. Обсуждают, как можно объединить некоторые из предложенных идей и составить из них ментальную карту;
Готов ответить на имеющиеся вопросы;	Начинают создавать ментальную карту;
<i>Шаг 3. Внеаудиторный</i>	
	Заканчивают создание ментальной карты;
Этап 3. Презентационный	
Организует дискуссию обсуждение по выполненной работе;	Студенты в группах демонстрируют свои ментальные карты и поясняют важные моменты;
Этап 3. Оценочный	
Оценивает работы и выставляет балл согласно критериям оценивания;	-
Готов ответить на вопросы;	Знакомятся с оценками. Задают уточняющие вопросы по необходимости;
Этап 4. Рефлексивный	
Организовывает обсуждение возникших сложностей при выполнении задания, того, чему смогли научиться и какие умения развили обучающиеся.	Активно участвуют в обсуждении.

Критерии оценивания формата веб-задания цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт можно найти в приложении 19, примеры данного формата заданий находятся в приложении 20.

2.3.5. Технология проектирования веб-задания «Медиация видео контента»

Работа с аудиовизуальными материалами особенно актуальна в эпоху информационной перенасыщенности за счет того, что видео контент сегодня включен во все сферы общества и позволяет получить быстрый доступ к информации. Под визуализацией понимается «свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ, который может быть развернут и может служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [Вербицкий, 1991:46]. Поэтому работа с аудиовизуальными материалами (к которым относятся видео) будет отличаться от работы с аудиотекстами.

Темой развития аудиовизуальных умений занимались С.В. Титова, В.В. Сафонова, Н.В. Базина, Т.Ю. Медведева, О.Г. Ефимова, Д. Хайтао, О.Д. Денисова, Р.В. Сальный, Т.В. Финаева, И.В. Чечик, Н.В. Савельева, С.О. Даминова, М. П. Пушкарева, Г. А. Нурбаева, А.В. Замковая и другие.

При работе с аудиовизуальными материалами также задействуются процессы иноязычной медиативной деятельности, так как студенту могут потребоваться умения передавать увиденную и услышанную информацию в видео формате своим коллегам.

В дескрипторах CEFR Companion Volume 2018 года не упоминаются умения иноязычной медиативной деятельности на базе аудиовизуальных материалов. Развитие аудиовизуальных умений предусмотрены данным документом только на уровне рецепции и ставит перед собой основную задачу понять содержащуюся в видео контенте информацию вербального и невербального характера.

Б. Бихеле говорит о том, что сегодня большая часть коммуникативных ситуаций общения представляют собой именно процесс аудиовизуализации, а не аудирования [Biechele, 2000]. К коммуникативным ситуациям аудиовизуализации можно отнести: прослушивание лекции, совещания или другого выступления с визуальным сопровождением, видеозвонок, просмотр видео материалов различных жанров и другие.

В настоящем исследовании будет анализироваться работа с видео материалами различных жанров для развития умений иноязычной медиативной деятельности.

Представляется актуальным выделить ряд умений иноязычной медиативной деятельности при работе с видео контентом. Для этого следует взять за основу следующие макроумения иноязычной медиативной деятельности при работе с текстами и макроумения иноязычной медиативной деятельности в процессе коммуникации:

- **Макроумение:** обобщать и передавать основную идею текста (в устной и письменной форме);
- **Макроумение:** отбора и корректной передачи запрашиваемой информации из текста (в устной и письменной форме);
- **Макроумение:** выполнять роль культурного посредника в неформальной обстановке.

Макроумения обобщать и передавать основную идею текста, отбирать и передавать запрашиваемую информацию из текста будут адаптированы под особенности восприятия и работы с аудиовизуальным контентом. При аудиовизуализации информация поступает по двум каналам восприятия - слуховому и визуальному в то время, как при аудировании только по звуковому. Согласно М. Хармсу при получении информации всего 13% поступает по слуховому каналу и 70-80% по визуальному [Harms, 2005]. Также по мнению Н.В. Базиной «получение информации сразу по двум каналам восприятия позволяет компенсировать недопонимание получаемой информации по одному из каналов за счет информации, получаемой по другому каналу» [Базина, 2014:76].

Важно отметить, что за счет задействования визуального канала восприятия задействуется не только вербальная информация, но также и невербальная сторона речевого акта. К невербальному общению обычно относят жесты, мимику, позы, визуальный контакт и другое. При просмотре

видео контента обучающиеся могут учитывать перечисленные компоненты при анализе, интерпретации и передаче информации.

Еще одним различием между процессами аудирования и аудиовизуализации является то, что при просмотре видео контента степень вовлеченности и мотивации студента выше, чем при прослушивании аудио [Schwerdtfeger, 1989].

Таким образом, принимая во внимания данные аспекты, можно адаптировать макроумения обобщать и передавать основную идею письменного или устного текста, а также макроумение отбора и передачи запрашиваемой информации из письменного или устного текста при реализации аудиовизуализации при работе в видео контентом (см. Таблицы 49 и 50). Добавленные или измененные компоненты выделены курсивом.

Таблица 49.

Макроумение обобщать и передавать основную идею видеотекста

Макроумение: обобщать и передавать основную идею текста (в устной и письменной форме)	
C1	Микроумения: • умение сформулировать основную идею видео текста, выделять ключевые моменты в исходных видео текстах различного типа (реклама, информационный ролик, обучающий ролик, интервью, документальная передача, запись в видеоблоге, художественный фильм, трейлер и т.д.); • умение без подготовки устно выделять ключевые моменты в исходном видеотексте; • умение без подготовки устно передать и разъяснить собеседнику основную цель и точку зрения видеотекста оригинала; • умение анализировать невербальную информацию в видео и подстраивать ее под социокультурные особенности собеседника при передаче смысла видеоматериала; • умение устно адаптировать информацию под уровень владения иностранным языком собеседником; • умение выстраивать письменный текст для передачи выделенной информации на основе ее сравнения и сопоставления из различных источников, соблюдая правила написания различных типов текстов (конспектирование, отчет, статья, формальное/неформальное письмо, записка и т.д.).
B2	Микроумения: • умение понимать основную идею видеотекста, выделять ключевые моменты в исходных устных и письменных текстах различного типа (реклама, информационный ролик, обучающий ролик, интервью, документальная передача, запись в видеоблоге, художественный фильм, трейлер и т.д.);

	• умение сравнить и сопоставлять информацию из различных <i>видеоисточников</i>; • умение логично устно представить результаты аналитической работы с <i>видеотекстом</i>; • умение опираться на невербальные компоненты <i>видеотекстов</i> для его понимания и объективной передачи собеседнику; • умение логично и структурировано в письменной форме представить результаты аналитической работы с <i>видеотекстом</i>.
--	--

Таблица 50.

Макроумение отбора и передачи запрашиваемой информации из видеотекста

Макроумение: отбор и корректная передача запрашиваемой информации из <i>видеотекста</i> (в устной и письменной форме)	
C1	Микроумения: • умение выделить и перефразировать конкретную необходимую информацию в <i>видео различного типа (реклама, информационный ролик, обучающий ролик, интервью, документальная передача, запись в видеоблоге, художественный фильм, трейлер и т.д.)</i>; • умение анализировать невербальную информацию в видео и подстраивать их под социокультурные особенности собеседника при передаче запрашиваемой информации из <i>видеоматериала</i>; • умение логично выстроить письменный текст, учитывать социокультурные особенности письменного дискурса в зависимости от выбранного типа текста.
B2	Микроумения: • умение понимать и находить конкретную необходимую информацию в <i>видео различного типа (реклама, информационный ролик, обучающий ролик, интервью, документальная передача, запись в видеоблоге, художественный фильм, трейлер и т.д.)</i>; • умение устно передавать и разъяснять найденную информацию для собеседника; • умение опираться на невербальные компоненты <i>видеотекстов</i> для ответа на запрашиваемые вопросы собеседника по <i>видеотексту</i>; • умение соблюдать логику выстраивания письменного текста в зависимости от выбранного типа текста.

В то время, как макроумение «выполнять роль культурного посредника в неформальной обстановке» (см. Таблицу 30 в пункте 1.4) не нуждаются в адаптации, так как данные умения иноязычной медиативной деятельности реализуются в процессе устной коммуникации обучающихся и не будут зависеть от формата материалов.

Говоря о поиске и отборе видеоматериалов, следует отметить, что сегодня существует большое количество сервисов для отбора видеоматериалов.

Одним из популярных сервисов для поиска аутентичного видео контента на большинстве иностранных языков можно считать платформу "Youtube". Данный сервис позволяет находить аутентичные видеоматериалы на различные тематики, которые можно правомерно использовать для демонстрации в учебных целях.

В то время, как техническая составляющая поиска необходимых видеоматериалов не составляет труда, важно отметить, что существует сложность в отборе адекватного, приемлемого и подходящего видео контента под каждую конкретную ситуацию общения и тему. Поэтому в первую очередь целесообразным будет принять во внимание некоторые базовые принципы отбора материалов для развития умений аудирования с задействованием аудио текстов. Это принципы коммуникативной и информационной ценности; социокультурной ценности; дидактической сообразности использования данного материала [Сафонова, 1991].

Более того, критерии отбора материалов всегда зависят от целевой аудитории и конкретных целей и задач урока. Проанализировав методическую литературу [Соловова, 2010; Мильруд, 2013; Сафонова В.В., Базина, 2014; Чикунова, 2011; Сидоренко, 2012; Шеваршинова, 2014, Ежова, Пац, 2020] которая описывает разнообразные подходы к составлению критериев отбора видеоматериалов для обучения иностранным языкам, выделим некоторые, которые по мнению автора настоящего исследования, подойдут для проектирования веб-заданий на развитие умений иноязычной медиативной деятельности.

Критерии для отбора видеоматериалов для создания веб-заданий на развитие умений иноязычной медиативной деятельности:

- содержание материала соответствует общему уровню развитию обучающихся, а также уровню языкового развития студентов [Соловова, 2010];
- содержание материала соответствует тематике и направленности блока уроков [Самчик, 2019];

- материал придерживается принципа новизны обсуждаемой информации [Соловова, 2010];
- продолжительность материала не превышает 15 минут при просмотре во внеаудиторное время и 3 минут при просмотре в классе [Самчик, 2019; Власова, 2017];
- материал не содержит культуроведческие и социокультурные стереотипы или искажения [Сафонова, Базина, 2014];
- материал содержит «определенный конфликт, представляющий интерес для дальнейшего проблемного обсуждения» [Самчик, 2019:245];
- материал является аутентичным (желательно, но не обязательно) [Власова, 2017];
- при использовании неаутентичных материалов языковая сторона речи говорящих не должна мешать пониманию информации;
- материал имеет хорошее качество звука и изображения.

Формат веб-задания медиация видео контента является относительно несложным для проектирования веб-заданием. Важным этапом для проектирования данного веб-задания является отбор подходящих видео материалов для каждого конкретного задания. Данный формат веб-задания может быть реализован как в аудиторное время, так и во внеаудиторное время. Таблица 51 демонстрирует этапы проектирования и интеграции данного формата веб-задания.

Таблица 51.

Этапы проектирования и реализации веб-задания медиация видео контента

Этап 1. Подготовительный	
<i>Шаг 1. Подготовительная работа преподавателя при проектировании веб-задания</i>	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия обучающихся</i>
Отбирает подходящие видеоматериалы для каждого обучающегося или для каждой группы;	-

Решает каким образом студенты будут знакомиться с видео (во внеаудиторное время или в классе);	-
При ознакомлении во внеаудиторное время продумывает платформу, на которой будут выложены видео для каждого студента или для каждой группы;	Присылают преподавателю свои адреса электронных почт (по необходимости);
Составляет критерии оценивания процесса медиации видео контента;	-
<i>Шаг 2. Знакомство с методикой проведения медиации видео контента</i>	
Оговаривает с обучающимися этапы и алгоритм выполнения задания, а также какой конечный результат от них ожидается;	Задают организационные вопросы;
Оговаривает необходимость деления на группы;	По необходимости делятся на группы;
Знакомит студентов с критериями оценивания и/или взаимного оценивания;	Знакомятся с критериями оценивания. Задают вопросы преподавателю;
Этап 2. Процессуальный	
<i>Шаг 1. Внеаудиторный этап</i>	
Распределяет студентов на группы и просит каждую группу или каждого студента ознакомиться со своим видео;	<i>Если предусмотрено:</i> Знакомятся с видеоматериалами до занятия, делают пометки;
<i>Шаг 2. Аудиторная работа</i>	
<i>Если предусмотрено:</i> Распределяет студентов на группы и демонстрирует каждой группе отдельное видео;	Знакомятся с видеоматериалами до занятия, делают пометки;
Делит класс на пары таким образом, чтобы оба человека из пары смотрели разные видео;	По очереди один из студентов пары рассказывает о ключевых моментах своего видео отрывка, стараясь быть максимально объективным. Другой студент может задавать вопросы и фиксировать необходимую информацию;
<i>Шаг 3. Внеаудиторный</i>	

-	В общем для группы облачном документе (например google docs) студенты пишут резюме видео, которое им представил их коллега;
-	Студенты смотрят видео своего коллеги из пары и дополняют другим цветом то, что они упустили в резюме изначально, но заметили при просмотре чужого видео;
Просит оценить по критериям медиацию видео контента своего коллеги;	Оценивают своих коллег по критериям в том же файле;
Этап 3. Оценочный	
Оценивает работы и выставляет балл согласно критериям оценивания;	-
Готов ответить на вопросы;	Знакомятся с оценками. Задают уточняющие вопросы по необходимости;
Этап 4. Рефлексивный	
Организовывает обсуждение возникших сложностей при выполнении задания, того, чему смогли научиться и какие умения развили обучающиеся.	Активно участвуют в обсуждении.

Критерии оценивания формата веб-задания медиация видео контента можно найти в приложении 21, примеры данного формата заданий находятся в приложении 22.

2.3.6. Технология проектирования веб-задания «Групповое чтение Jigsaw на базе онлайн-досок»

Метод "Jigsaw" (с англ. головоломка) был разработан в 1971 году социальным психологом Э. Аронсоном и заключается в том, чтобы в ходе выполнения задания обучающиеся были разделены на группы, а само задание на части, выполняя которое, обучающиеся должны решить вместе головоломку. При таком виде деятельности возникает взаимная зависимость обучающихся друг от друга и коллективная ответственность. Данный метод может применяться с различной возрастной аудиторией в различных образовательных контекстах, также он способствует развитию умений коллективного взаимодействия, аналитических и критических умений, а также может быть

применим для развития различных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Данной темой занимались как зарубежные, так и отечественные методисты: E. Aronson, S. Patnoe, M. Adams Caris, A. Harris, M. Jones, R.E. Slavin, M. Rhoads, S. Moore, J. Clevenger-McLaughlin, A. Abramczyk, A.S. Jurkowski, S. Barreto, D. Oyarzun, B. Conklin, S. Brame, C. Biel, R. Du, J. Ge, X. Xu, С.Л. Бояринцева, Т.В. Боева, О.А. Крузе-Брукс, С.И. Ельникова, А.В. Ангел, Е.А. Волкова и другие.

Для организации работы по методу Jigsaw характерно что:

- обучающихся делят на малые группы (до 6 человек);
- учебная задача одинакова для всех групп и имеет количество подзадач, соответствующее количеству членов группы;
- учебная задача имеет исследовательскую направленность;
- успешное выполнение задания возможно при тщательном планировании последовательности выполнения задания.

Существует несколько разновидностей метода Jigsaw: традиционный Jigsaw (обучающиеся в группах работают над разными текстами и потом обмениваются информацией, чтобы получить общее впечатление о теме), Jigsaw-2 (членам домашней группы дается один и тот же материал, но они сосредотачиваются на отдельных частях материала), Reverse jigsaw (обучающиеся экспертных групп презентуют свою информацию всему классу, не возвращаясь в свои домашние группы).

Метод Jigsaw применительно к развитию умений чтения обладает рядом преимуществ:

- позволяет сделать работу над развитием рецептивных видов речевой деятельности активным и коммуникативно-ориентированным процессом;
- реализуется интерактивный подход, при котором осуществляется обсуждение прочитанного с целью обмена информацией;
- сохраняется эффект новизны при обсуждении прочитанного;

- совместно с умениями чтения и говорения, развиваются и умения аудирования через процесс слушания собеседника [Алферьева-Термсикос, 2022];
- развиваются умения работы в группе;
- развивается умение критически оценивать точки зрения собеседников [Алферьева-Термсикос, 2022];
- развивается умение идти на компромисс;
- развивается умение нести ответственность за выполнение своей части работы [Алферьева-Термсикос, 2022].

Групповое чтение по методу Jigsaw можно реализовать без интеграции цифровых инструментов, однако, за счет сложной последовательности взаимодействия на различных этапах данного задания, представляется целесообразным организовать данное задания на онлайн-доске. Интеграция сервиса онлайн-досок позволит:

- обеспечить лучшую визуализацию материалов (все тексты для прочтения будут распределены между группами и доступны на онлайн-доске);
- облегчить понимание алгоритма взаимодействия при выполнении задания (алгоритм выполнения будет отражен на доске, и обучающиеся смогут видеть на каком этапе они сейчас находятся);
- обеспечить обучающимся обмен информацией и ее фиксацию в общем пространстве (к записям можно будет возвращаться по ходу выполнения задания и после него);
- преподавателю будет проще отслеживать прогресс выполнения задания в режиме реального времени.

Существует большое количество сервисов онлайн-досок. Таблица 52 в Приложении 23 демонстрирует наиболее популярные сервисы и их дидактические возможности в бесплатной версии.

При работе обучающихся в формате группового чтения на базе онлайн-досок могут развиваться следующие макро- и микроумения иноязычной медиативной деятельности при работе с текстами и при решении

концептуальных задач (см. Таблицы 25, 27 в пункте 1.4 и таблицы 12, 18, 20 в Приложении 8).

Говоря о сложностях при создании и выполнении данного веб-задания, следует отметить методические и технические (см. Таблицу 53).

Таблица 53.

Сложности при работе с групповым чтением Jigsaw на базе онлайн-досок и способы их решения

Сложности при работе с групповым чтением Jigsaw на базе онлайн-досок	Способы решения
Студенты могут быть не знакомы с данным методом, и организация взаимодействия может показаться им сложной	Преподаватель должен четко пояснить алгоритм действий до начала выполнения задания. Также можно сделать памятку смены этапов взаимодействия для студентов на онлайн-доске.
Студенты могут испытывать сложности с тем, как фиксировать идеи, которые высказывают их коллеги по текстам	Ознакомить обучающихся с тем, как можно вести заметки. Подготовить ознакомительные ООР на данную тему. Продумать листы конспекты.
Студенты испытывают трудности в понимании текста, данного им на изучение	Продумать пояснения по сложным моментам текста. Обратить внимание на то, что у обучающихся будет возможность обсудить сложности на этапе в экспертных группах.
Не все участники группы хотят работать над заданием	Своевременно отслеживать активность всех участников группы, мотивировать к участию.
У студентов не открывается/ не работает приложение	Провести тест работы программы перед веб-заданием.
Многие сервисы не предлагают делиться ссылкой для групповой работы, необходимо добавлять каждого студента вручную по адресу электронной почты	Заранее собрать со студентов их адресов электронной почты.

Формат веб-задания групповое чтение Jigsaw на базе онлайн-досок является веб-заданием, для которого необходима поэтапная подготовка преподавателя. Данный формат веб-задания обычно реализуется в аудиторное время, так как большое внимание отводится развитию устно-речевых умений. Однако подготовительный этап может быть отведен на внеаудиторное время. Таблица 54 демонстрирует этапы проектирования и реализации данного формата веб-задания.

Таблица 54.

Этапы реализации веб-задания групповое чтение Jigsaw на базе онлайн-досок

Этап 1. Подготовительный	
<i>Шаг 1. Подготовительная работа преподавателя при проектировании веб-задания</i>	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия обучающихся</i>
Отбирает тексты, на базе которых будет реализовываться задание;	-
Выбирает платформу онлайн-доски для демонстрации и выполнения задания;	-
Создает одно или несколько пространств (в зависимости от количества групп и обучающихся в каждой группе) на выбранном сервисе. Распределяет материал для обучающихся;	-
Собирает при необходимости адреса электронных почт студентов и добавляет их на онлайн-доску для совместной работы;	Присылают преподавателю свои адреса электронных почт.
<i>Шаг 2. Знакомство с методикой проведения группового чтения Jigsaw на базе онлайн-досок</i>	
Знакомит студентов с платформой, оговаривает этапы и алгоритм выполнения задания, а также какой конечный результат от них ожидается;	Знакомятся с платформой. Задают организационные вопросы;
Этап 2. Процессуальный	
Распределяет материал между студентами;	Начинают выполнять задание в основных группах;
Модерирует обсуждение, помогает, отвечает на вопросы;	Ознакомившись с текстами, переходят в экспертную группы и проводят обсуждение выпавшего им фрагмента текста. Поясняют языковые и фактические сложности в понимании текста;
Готов ответить на имеющиеся вопросы;	Возвращаются в домашние группы, и каждый участник представляет свой фрагмент текста другим студентам группы. Остальные делают пометки и задают вопросы;
Демонстрирует задание на общее понимание текста на онлайн-доске;	Каждый участник выполняет задание самостоятельно и получает автоматическую проверку;

Этап 4. Рефлексивный	
Организовывает обсуждение возникших сложностей при выполнении задания, того, чему смогли научиться и какие умения развили обучающиеся.	Активно участвуют в обсуждении.

Данный формат задания не предполагает критериального оценивания, так как по итогам обсуждения обучающиеся выполняют тестовое задание с автоматической проверкой. Пример данного формата задания находится в приложении 24.

2.3.7. Технология проектирования веб-задания «Охота за сокровищами»

Веб-задание «Охота за сокровищами» (с англ. Treasure Hunt) включает в себя совокупность ссылок на разнообразные информационные ресурсы, связанные с изучаемой темой, каждый из которых сопровождается вопросом по его содержанию, на которые обучающиеся должны дать ответы. Затем обсуждается общий вопрос по всему ресурсу для определения понимания темы в целом.

Данный формат веб-задания был впервые предложен в 2004 году как альтернативный вариант традиционной офлайн игры на поиск «сокровищ», которые можно найти, выполняя определенные задания [Di Blas, Paolini, Poggi, 2004]. «Сокровищем» в данном случае является информация или знание, которое необходимо найти. Данное веб-задание может служить подготовительным этапом для такого формата веб-заданий, как веб-квест, или являться отдельным веб-заданием на развитие комплекса различных умений за счет задействования обучения через исследование (с англ. inquiry-based learning). Обучение через исследование — это подход, при котором обучающиеся самостоятельно узнают информацию или получают знания, задавая вопросы или отвечая на поставленные вопросы, анализируя источники [Chan 2007; Fleissner, Chan, Yuen, Ng, 2006]. Данное задание может задействовать индивидуальную и групповую работу обучающихся.

М.А. Мосина и Е.С. Кобелева предлагают следующую структуру проектирования веб-задания «Охота за сокровищами»: 1) Введение к разделу; 2) Вопросы по источникам; 3) Ссылки на источники; 4) Главный вопрос по теме [Мосина, Кобелева, 2016].

Проектируя данный формат веб-задания, необходимо учитывать, как будет проводиться данное веб-задание: в аудиторное или во внеаудиторное время. При проведении данного задания в аудиторное время будет целесообразно задействовать платформу онлайн-доски для обеспечения возможности визуализации и синхронного коллективного взаимодействия. При разработке данного веб-задания для выполнения во внеаудиторное время можно задействовать LMS платформы, где будет размещено данное веб-задание, что будет давать возможность его оценки и включения в общую успеваемость обучающихся по курсу.

По мнению М.А. Мосиной и Е.А. Кобелевой данный вид веб-заданий способствует:

- повышению мотивации к изучению иностранного языка;
- осознанию возможности поделиться своим мнением;
- развитию поисковых и критических умений работы с информацией;
- формированию умения учиться посредством цифровых технологий;
- развитию компонентов иноязычной коммуникативной компетенции;
- овладеть разными стратегиями чтения и/или аудирования;
- развитию языковой догадки [Мосина, Кобелева, 2016].

Однако следует отметить, что веб-задание «Охота за сокровищами» может быть направлено также и на развитие умений иноязычной медиативной деятельности. В частности, оно может развивать макро- и микроумения при работе с текстами и при решении концептуальных задач (если предполагается групповое взаимодействие). Данные умения отражены в Таблицах 25, 28, и 29 в пункте 1.4 и таблицах 12, 18, 20 в Приложении 8.

Говоря о сложностях при создании и выполнении данного веб-задания, следует отметить методические, связанные с отбором качественных ООР, а также технические сложности, которые связаны с поддержанием доступа к отобранному ресурсом. Таблица 55 демонстрирует этапы проектирования и интеграции веб-задания «Охота за сокровищами».

Таблица 55.

Этапы проектирования и реализации веб-задания «Охота за сокровищами»

Этап 1. Подготовительный	
<i>Шаг 1. Подготовительная работа преподавателя при проектировании веб-задания</i>	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия обучающихся</i>
Отбирает ООР и другие источники;	-
Выбирает платформу для размещения веб-задания;	-
<i>Шаг 2. Знакомство с методикой выполнения веб-задания «Охота за сокровищами»</i>	
Знакомит студентов с платформой, оговаривает этапы и алгоритм выполнения задания, а также какой конечный результат от них ожидается;	Знакомятся с платформой. Задают организационные вопросы;
Этап 2. Процессуальный	
-	<i>Опционально:</i> Студенты делятся на группы;
-	Знакомятся с ресурсами в аудитории или дома и отвечают на вопросы;
Организовывает коллективное обсуждение вопросов;	Обсуждают ответы на вопросы по каждому ресурсу, а также вместе формируют ответ на общий финальный вопрос по теме;
Этап 4. Рефлексивный	
Организовывает обсуждение возникших сложностей при выполнении задания, того, чему смогли научиться и какие умения развили обучающиеся.	Активно участвуют в обсуждении.

Данный формат задания не предполагает критериального оценивания. Пример данного формата задания находится в приложении 25.

2.3.8. Технология проектирования задания «Веб-квест»

Веб-квест представляет собой разновидность исследовательской и проектной деятельности, в которой вся информация или большая ее часть, используемая обучающимися, извлекается из ресурсов сети Интернет. Веб-квесты всегда отличаются наличием погружения обучающихся в историю или ситуацию, в рамках которой необходимо решить определенную проблему или задачу. Также, для веб-квеста является крайне важным достижение конкретного результата в конце выполнения задания.

Формат веб-задания «веб-квест» был впервые предложен в 1995 году Б. Доджем и Т. Марчем. Веб-квесты всегда имеют четкую структуру и алгоритм выполнения, предоставляя при этом пространство для творчества [Dodge, 2001]. Данный формат веб-заданий развивает у обучающихся критическое и творческое типы мышления.

Б. Додж дает следующие советы для проектирования веб-квестов: обращать внимание на отбор разнообразных и качественных источников; логично и понятно организовывать ресурсы; позволять студентам размышлять и предлагать свои идеи [Dodge, 2001].

Исследованием данной темы занималось большое количество отечественных и зарубежных методистов: Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, С.В. Титова, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, Я.С. Быховский, А.В. Федоров, О.Г. Шевцова, О.В. Волкова, Г.А. Воробьев, Е.В. Толмачева, Е.И. Багузина, Ю.Б. Дроботенко, Э.Л. Емельянова, Е.М. Шульгина, Е.В. Нечитайлова, О.В. Галустян, В. Dodge, D. W. Kim, J. Yao, T. Luu, R. Zheng, B. Stucky, M. McAlack, M. Menchana, S. Stoddart, C. Chang, T. Chen, W. Hsu, A. Elfatah и другие.

Существует несколько подходов к классификации веб-квестов. По длительности выделяют долгосрочные и краткосрочные веб-квесты. По содержанию - межпредметные и монопредметные. По образовательной цели - направленные на приобретение новых знаний, расширение знаний по теме.

Веб-квест представляет собой полифункциональное веб-задание, которое, в свою очередь, направлено на выполнение нескольких подзаданий,

объединенных одной темой и целью. Данный формат веб-задания имеет четкую структуру поэтапного прохождения:

- Введение. На данном этапе преподаватель знакомит обучающихся с историей веб-веста и вовлекает их в процесс обучения;
- Задание. Здесь обучающиеся видят формулировку конкретной задачи, которую им необходимо будет выполнить;
- Процесс выполнения. Он знакомит обучающихся с поэтапным планом прохождения веб-квеста и содержит в себе сами задания, которые обучающиеся будут выполнять;
- Оценивание. Оно содержит критерии шкалы оценивания;
- Заключение содержит в себе опыт, который получают обучающиеся по окончании работы над веб-квестом;
- Материалы. Здесь содержится список ресурсов для веб-квеста;
- Комментарии для преподавателя. Данный раздел содержит методические и технические рекомендации для преподавателя, который будет проводить данный веб-квест [Dodge, 1997].

Реализация веб-квеста неразрывно связана с использованием цифровых технологий. Существует несколько платформ для проектирования веб-квеста, которые можно разделить на два типа: сервисы-шаблоны для создания веб-квеста и мультифункциональные сервисы, которые можно адаптировать под создание веб-квестов. Первые дают поэтапную структуру веб-квеста, но оставляют меньше свободы для методического творчества для преподавателя в сравнении со вторым типом. Таблица 56 в приложении 26 демонстрирует дидактические возможности некоторых сервисов.

Профессор С.В. Титова отмечает, что веб-квест является эффективным инструментом для развития иноязычной коммуникативной компетенции [Титова, 2005]. Однако, следует отметить, что при выполнении веб-задания формата «веб-квест» может развиваться также и большая часть макро- и микроумения иноязычной медиативной деятельности пункте 1.4.

Основные методические сложности при разработке веб-квеста заключаются в отборе ресурсов для данного задания, а также в контроле этапов выполнения обучающимися заданий. Преподавателю следует отбирать ресурсы согласно критериям отбора ООР, которые были предложены ранее, а также соблюдать этапы проектирования и реализации данного веб-задания. К техническим сложностям можно отнести необходимость своевременного обновления ООР для веб-задания, а также тщательному подбору дополнительных платформ, на которых будут располагаться задания для выполнения в ходе веб-квеста.

Таблица 57 демонстрирует этапы проектирования и интеграции данного формата веб-задания.

Таблица 57.

Этапы проектирования и реализации веб-задания веб-квест

Этап 1. Подготовительный	
<i>Шаг 1. Подготовительная работа преподавателя при проектировании веб-задания</i>	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия обучающихся</i>
Продумывает историю и этапы реализации веб-квеста с дедлайнами выполнения промежуточных заданий;	-
Отбирает ООР для каждого из этапов веб-квеста;	-
Проектирует промежуточные веб-задания на сторонних сервисах;	-
Выбирает платформу для размещения веб-квеста;	-
Составляет критерии оценивания процесса и результата веб-квеста;	-
Выкладывает для ознакомления примеры работ студентов прошлых лет;	-
Выкладывает все подготовленные материалы на платформу, предназначенную для ознакомления с материалами и сдачи готовых работ;	-
<i>Шаг 2. Знакомство с историей веб-квеста и алгоритмом выполнения веб-заданий</i>	
Знакомит студентов с платформой и планом работ	Знакомятся с платформой и планом

по веб-квесту;	работ. Задают вопросы;
Оговаривает этапы и алгоритм выполнения промежуточных задания, а также то, какой конечный результат от них ожидается;	Задают организационные вопросы;
Знакомит студентов с критериями оценивания и/или взаимного оценивания финального результата веб-квеста;	Знакомятся с критериями оценивания. Задают вопросы преподавателю;
Знакомит студентов с примерами работ;	Знакомятся с примерами работ. Задают вопросы преподавателю;
Этап 2. Процессуальный	
<i>Шаг 1. Внеаудиторный этап</i>	
<i>Опционально:</i> Оговаривает необходимость деления обучающихся на группы, демонстрирует платформу, где можно это сделать;	Делятся на группы;
-	Следуя этапам реализации веб-задания, студенты знакомятся с ООР и веб-заданиями;
Готов ответить на имеющиеся вопросы;	Опираясь на вспомогательные материалы, начинают выполнять промежуточные задания по плану;
<i>Шаг 2. Аудиторная работа</i>	
Согласно изначальному плану работ в группах или фронтально проводит промежуточный контроль выполнения веб-заданий по веб-квесту;	Отчитываются по выполнению веб-заданий;
<i>Шаг 3. Внеаудиторный</i>	
-	Заканчивают работу над веб-квестом;
Этап 3. Презентационный	
Слушает и оценивает каждую группу;	Студенты в группах демонстрируют свои финальные проекты по итогу выполнения веб-квеста;
Этап 4. Оценочный	
<i>Шаг 1. Взаимное оценивание</i>	
Помогает при наличии вопросов или сложностей;	Во время презентации коллег студенты в группах или

	индивидуально оценивают работы коллег, аргументируя выставленные баллы;
Организует обсуждение взаимного оценивания;	Каждая группа или обучающийся комментирует основные моменты своей взаимной проверки;
<i>Шаг 2. Оценивание работ преподавателем</i>	
Оценивает работы и выставляет средний балл между оценкой при взаимном оценивании и оценкой преподавателя;	Знакомятся с оценками. Задают уточняющие вопросы по необходимости;
Этап 5. Рефлексивный	
Организовывает обсуждение возникших сложностей при выполнении задания, того, чему смогли научиться и какие умения развили обучающиеся.	Активно участвуют в обсуждении.

Критерии оценивания формата веб-задания веб-квест можно найти в приложении 27, примеры данного формата заданий находятся в приложении 28.

2.4. Выводы по второй главе

Во второй главе были рассмотрены такие основополагающие понятия и термины настоящего исследования, как *предметно-языковое интегрированное обучение*, *информационно-обучающая среда (ИОС)*, *электронный образовательный ресурс (ЭОР)*, *открытый образовательные ресурс (ООР)*, *упражнение*, *задание*, *полифункциональное задание*, *веб-упражнение*, *веб-задание*, *полифункциональное веб-задание*.

1. Анализ теоретической базы, а также методических моделей реализации предметно-языкового интегрированного обучения позволили установить целесообразность развития умений иноязычной медиативной деятельности в предметно-языковом интегрированном обучении за счет возможности проектирования таких форматов заданий, которые будут направлены на развитие как профессиональных/ предметных компетенций и иноязычной коммуникативной компетенции, так и разнообразных когнитивных умений. Именно соизучение содержания предмета и языковой составляющей

создает почву для сотрудничества, взаимопомощи и иноязычной медиативной деятельности между обучающимися.

2. Интеграция цифровых инструментов (в частности ООР) с элементами перевернутого класса позволяет разработать большой репертуар веб-заданий на развитие умений иноязычной медиативной деятельности в предметно-языковом интегрированном обучении.

3. Анализ отечественной и зарубежной методической литературы позволил выявить семь ключевых аспектов, которые характеризуют понятие ООР: указание на образовательную и/или исследовательскую направленность; бесплатность доступа; открытость ресурса для всех желающих; возможность использования, переработки и распространения ресурсов; необходимость применения открытых лицензий; указание на формат; уточнение видов ООР. Сравнительно-сопоставительный анализ понятий ЭОР и ООР в зарубежных и отечественных исследованиях позволило выделить также две отличительные черты ООР от ЭОР: наличие свободной лицензии, посредством которой автор ресурса официально регламентировал возможность легального использования, доработки и распространения ресурса за счёт открытых/ свободных лицензий; доступность и бесплатность ресурса (труднодоступные и платные ресурсы не могут считаться ООР).

4. На базе отличительных особенностей ЭОР от ООР и обязательных составляющих ООР было дано развернутое определение термину ООР. Также была уточнена классификация и типология ООР.

5. Проанализировав существующие работы в области методики обучения иностранным языкам с применением цифровых технологий были уточнены критерии отбора ООР для проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности на базе ООР. К данным критериям относятся: 1) психолого-педагогические критерии, 2) дидактико-методические критерии, включающие общедидактические требования, предъявляемые к традиционным учебным материалам, частнометодические

требования, предъявляемые к традиционным учебным материалам, а также специфические дидактические требования к ООР и технические критерии.

6. Сравнительно-сопоставительный анализ терминов «упражнение», «задание», «полифункциональное задание», «веб-упражнение», «веб-задание», «полифункциональное веб-задание» в зарубежной и отечественной лингводидактике позволил прийти к выводу, что термины «задание» и «упражнение» не могут в полной мере отражать всех особенностей проектирования и интеграции задания и упражнений с применением цифровых инструментов. Целесообразно в данном случае использовать термин «веб-задание» и «веб-упражнение».

7. На базе анализа различных типологий заданий и веб-заданий автор настоящего исследования предложил семь полифункциональных веб-заданиями, которые помимо развития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции будут способствовать развитию умений иноязычной медиативной деятельности: совместный анализ несплошных текстов на базе Google инструментов, инфографический онлайн-плакат, цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт, медиация видео контента, групповое чтение Jigsaw на базе онлайн-досок, охота за сокровищами, веб-квест.

8. Для каждого из причисленных выше веб-заданий была предложена технология проектирования и реализации веб-задания, включающая этапы проектирования и реализации веб-задания, перечень умений иноязычной медиативной деятельности, которые будут развиваться в каждом из веб-заданий, анализ методических и технических сложностей при проектировании и реализации веб-заданий с возможными решениями, анализ дидактических свойств и функций сервисов для проектирования веб-заданий, критерии оценивания и взаимного оценивания и примеры данных форматов веб-заданий.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ОТДЕЛЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА БАЗЕ ПРЕДМЕТНО- ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА

В настоящей главе будут описаны основные этапы опытно-экспериментальной работы, которая была проведена в рамках данного исследования для подтверждения эффективности разработанного предметно-языкового интегрированного курса и комплекса веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности.

При проведении настоящего исследования использовались такие исследовательские методы, как научное наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование, опытное обучение, обобщение педагогического наблюдения.

Опытно-экспериментальная работа длилась 6 лет (с сентября 2018 г. по апрель 2024 г.) и включала в себя три этапа: организационно-подготовительный, этап опытного обучения, этап анализа результатов обучения.

Организационно-подготовительный этап (сентябрь 2018 г. – январь 2019 г.), в рамках которого была сформулирована гипотеза экспериментального исследования, был проведен обзор научно-методической литературы, что помогло определить основные противоречия настоящего исследования, а также предмет и объект исследования. Это позволило уточнить выделенную на базе анализа научной литературы номенклатуру умений иноязычной медиативной деятельности и разработать комплекс веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности. В рамках данного этапа также велась работа над проектированием рабочей программы и предметно-языкового интегрированного курса на базе цифровых технологий. На данном этапе было проведено педагогическое наблюдение и предварительное анкетирование студентов-бакалавров 2 и 3 курсов отделения региональных исследований на

предмет их самодиагностики уровня развитости умений иноязычной медиативной деятельности.

Этап реализации опытного обучения (февраль 2019 г. – май 2020 г.) заключался в проведении опытного обучения разработанного комплекса веб-заданий на развитие умений иноязычной медиативной деятельности в рамках предметно-языкового интегрированного курса в реальном учебном процессе. Для контроля входного и выходного уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности были проведены диагностическое и финальное тестирование обучающихся.

Этап анализа результатов опытно-экспериментального обучения (июнь 2020 г. – апрель 2024 г.) заключался в констатации и анализе результатов с помощью методов статистического анализа данных, а также результатов рефлексии и обратной связи обучающихся.

3.1. Организационный этап опытного обучения

На данном этапе сначала проводилось педагогическое наблюдение и предварительное анкетирование студентов. На базе данных результатов велась работа по созданию рабочей программы, онлайн программы курса для развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров отделения региональных исследований, а также комплекса полифункциональных веб-заданий для развития данных умений. На этом этапе была разработана гипотеза опытно-экспериментального исследования, которая проверялась на последующих этапах. Гипотеза была сформулирована следующим образом: *разработанная рабочая программа курса с комплексом веб-заданий способствует развитию умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров отделения региональных исследований.*

В опытно-экспериментальной работе приняло участие 92 человека отделения региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. 92 студента 2-го и 3-го курсов отделения региональных исследований (по направлениям подготовки 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» и 41.03.02 «Регионоведение России») приняли

участие в предварительном анкетировании, 60 студентов 2-го и 3-го курса отделения региональных исследований (по направлениям подготовки 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» и 41.03.02 «Регионоведение России») приняли участие в педагогическом наблюдении и 34 студента 2-го курса отделения региональных исследований по направлению подготовки 41.03.02 «Регионоведение России» проходили опытное обучение.

3.1.1. Проведение педагогического наблюдения и предварительного анкетирования

Для того, чтобы разработать рабочую программу курса, которая бы максимально отвечала потребностям обучающихся, было проведено педагогическое наблюдение и предварительное анкетирование студентов-бакалавров отделения региональных исследований.

Педагогическое наблюдение проводилось с сентября 2018 г. по январь 2019 г. на занятиях по практике языка, а также в рамках лекционных занятий по специальности студентов, проводимых на английском языке. Данное наблюдение показало, что студенты сталкиваются с затруднениями при выполнении заданий на развитие умений иноязычной медиативной деятельности. Наибольшую трудность у студентов вызвали задания на интерпретацию нелинейной информации, а также на осуществление иноязычной медиативной деятельности при групповой работе.

Для конкретизации данных наблюдений среди наблюдаемых было проведено предварительное анкетирование на предмет собственной оценки студентами своих умений иноязычной медиативной деятельности.

В качестве анкетирования студентам была предложена анкета с рейтинговыми шкалами (см. Приложение 29). Каждый из 18 вопросов (см. Таблицу 58) соотносился с определенными умениями иноязычной медиативной деятельности согласно разработанной номенклатуре макро- и микроумений. Студентам необходимо было оценить свои умения по данным вопросам, выбрав один из четырех вариантов ответа: “often/very well”, “sometimes/a little”, “no/never”, “I do not know”. Каждому варианту ответа соответствовал

определенный балл: “often/very well” – 3 балла, “sometimes/a little” – 2 балла, “I do not know” – 1 балл и never” – 0 баллов.

Таблица 58.

*Соответствие вопросов анкеты макроумениям иноязычной
медиативной деятельности*

<i>Вопросы анкетирования</i>	<i>Макроумение иноязычной медиативной деятельности</i>
1. Can I express my opinion in English during a discussion on the topic of my specialization?	умение обеспечивать комфортное взаимодействие в команде
2. Can I agree and disagree politely with other members' ideas in English during a professional discussion?	умение обеспечивать комфортное взаимодействие в команде
3. Can I defend my opinion with arguments in a proper manner in English during a professional discussion?	умение обеспечивать комфортное взаимодействие в команде
4. Do I pay attention to other members' opinions during a professional discussion?	умение сотрудничать для реализации общих идей в команде
5. Can I show interest in what other members of the discussion say in English?	умение управлять взаимодействием
6. Do I remember all the arguments other members have made during a discussion?	умение управлять взаимодействием
7. Can I interrupt another member of the discussion politely if it is necessary in English?	умение обеспечивать комфортное взаимодействие в команде
8. Can I confirm my understanding of what another member has said to keep the development of ideas in English?	умение сотрудничать для реализации общих идей в команде
9. Can I link the various contributions in order to facilitate agreement in English?	умение управлять взаимодействием
10. Can I encourage other members to contribute to problem solving during a professional discussion in English?	умение организовывать концептуальную беседу
11. Can I ask politely to explain another member's opinion in English?	умение управлять взаимодействием
12. Can I give an accurate summary of the discussion in English, bearing in mind all members' opinions and ideas?	умение сотрудничать для реализации общих идей в команде
13. Can I easily orally describe the information presented by schemes and graphs (line charts, flowcharts, bar charts, pie charts, histograms, etc.) in English?	умение интерпретировать различные виды сплошных текстов

14. Can I explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented in a text I read to another person?	умение обобщать и передавать основную идею текста
15. Can I relay specific information objectively from text or speech to another person?	умение отбора и корректной передачи запрашиваемой информации из текста
16. Will it be comfortable for me to collaborate with people who have different cultural orientations, discussing similarities and differences in their views and perspectives?	умение обеспечивать комфортное функционирование плюрикультурного пространства
17. Can I predict misunderstandings and conflicts arising from sociocultural and sociolinguistic differences during a pluricultural professional discussion?	умение обеспечивать комфортное функционирование плюрикультурного пространства
18. Can I easily defuse tension during a pluricultural professional discussion?	умение облегчать взаимодействие участников в деликатных ситуациях и спорах

Таблица 59 в Приложении 30 показывает количественные результаты данного анкетирования. Анализируя полученные данные, представляется целесообразным вывести средний балл, который набрали опрошенные студенты по каждому вопросу (см. Таблица 60). Это покажет уровень сформированности выделенных умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров согласно их собственной оценке.

Таблица 60.

Средние баллы ответов студентов на вопросы анкеты

	Объект анкетирования	Средний балл обучающихся
1	Can I express my opinion in English during a discussion on the topic of my specialization?	2,54
2	Can I agree and disagree politely with other members' ideas in English during a professional discussion?	2,70
3	Can I defend my opinion with arguments in a proper manner in English during a professional discussion?	2,41
4	Do I pay attention to other members' opinions during a professional discussion?	2,91
5	Can I show interest in what other members of the discussion say in English?	2,67
6	Do I remember all the arguments other members have made during a discussion?	2,32

7	Can I interrupt another member of the discussion politely if it is necessary in English?	1,63
8	Can I confirm my understanding of what another member has said to keep the development of ideas in English?	2,30
9	Can I link the various contributions in order to facilitate agreement in English?	2,35
10	Can I encourage other members to contribute to problem solving during a professional discussion in English?	1,67
11	Can I ask politely to explain another member's opinion in English?	2,92
12	Can I give an accurate summary of the discussion in English, bearing in mind all members' opinions and ideas?	2,62
13	Can I easily orally describe the information presented by schemes and graphs (line charts, flowcharts, bar charts, pie charts, histograms, etc.) in English?	1,54
14	Can I explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented in a text I read to another person?	1,68
15	Can I relay specific information objectively from texts or speech to another person?	1,59
16	Will it be comfortable for me to collaborate with people who have different cultural orientations, discussing similarities and differences in their views and perspectives?	1,87
17	Can I predict misunderstandings and conflicts arising from sociocultural and sociolinguistic differences during a pluricultural professional discussion?	1,91
18	Can I easily defuse tension during a pluricultural professional discussion?	1,55

Из таблицы 60 видно, что вопросы 7, 10, 13, 14, 15 и 18 получили самые низкие оценки среди студентов. Это означает, что опрошенные студенты чувствуют неуверенность в развитости следующих умений иноязычной медиативной деятельности:

- умение обеспечивать комфортное взаимодействие в команде;
- умение организовывать концептуальную беседу;
- умение интерпретировать различные виды сплошных текстов;
- умение обобщать и передавать основную идею текста;
- умение отбирать и корректно передавать запрашиваемую информацию из текста;
- умение облегчать взаимодействие участников в деликатных ситуациях и спорах.

Затруднения в большей части перечисленных выше умений были также выявлены при педагогическом наблюдении. Таким образом, теоретически

доказанная необходимость развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов по направлениям подготовки «Зарубежное регионоведение» и «Регионоведение России» также находит свое отражение в результатах предварительного анкетирования и педагогического наблюдения.

Анализ результатов предварительного анкетирования позволил определить наиболее проблемные, а значит актуальные для развития с точки зрения студентов умения иноязычной медиативной деятельности на английском языке, учитывая которые, был спроектирован комплекс веб-заданий для развития данных умений.

3.1.2. Разработка рабочей программы предметно-языкового интегрированного курса для студентов-бакалавров отделения региональных исследований

Принимая во внимание данные предварительного анкетирования, была разработана рабочая программа курса «Развитие умений иноязычной медиативной деятельности (на материале политических и социально-экономических систем США и Канады в сравнительном аспекте)». *Целью* данной рабочей программы является развитие у студентов-бакалавров умений иноязычной медиативной деятельности при работе с текстами, при решении концептуальных задач и при коммуникации на материале регионов специализации.

В ходе настоящего исследования была теоретически обоснована целесообразность развития умений иноязычной медиативной деятельности в рамках предметно-языкового интегрированного обучения за счет создания реальной проблемной языковой среды на занятии. Поэтому при создании программы курса для развития умений иноязычной медиативной деятельности за основу была взята предметная составляющая лекционного курса «Социально-политическая и культурная идентичность регионов США». Данный лекционный курс ведется на английском языке на 2 курсе отделения региональных исследований по направлениям подготовки «Зарубежное регионоведение» и «Регионоведение России» на факультете иностранных

языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. В курс был добавлен материал для изучения региона Канада для дополнительного задействования и развития умений критического мышления при сравнении, анализе и интерпретации информации по двум регионам.

Для достижения цели курса были выделены задачи, которые представлены в виде *планируемых результатов обучения* соотносимых с формируемыми компетенциями по ОС МГУ по направлениям подготовки «Регионоведение России» и «Зарубежное Регионоведение» (см. Таблицу 61).

Таблица 61.

Планируемые результаты обучения по учебной дисциплине соотнесенные с планируемыми результатами освоения образовательной программы (компетенциями выпускников)

Формируемые компетенции (код компетенции)	Планируемые результаты обучения по дисциплине, характеризующие этапы формирования компетенций
Владение двумя иностранными языками в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в учебной, профессиональной и социально-культурной сферах общения; владение терминологией специальности на иностранных языках; умение проводить презентации, вести дискуссии и защищать представленную работу на иностранных языках (ИК-2);	<i>31(ИК-2) Знать</i> лексический минимум на английском языке по тематике политического и социально-экономического устройства изучаемых стран (США, Канада); <i>У1 (ИК-2) Уметь</i> описать информацию, представленную графическим или схематическим способом (линейный график, блок-схемы, столбчатые диаграммы, круговые диаграммы, гистограмм и тд.) в устной форме на английском языке; <i>У2 (ИК-2) Уметь</i> представить презентацию по краткосрочному проекту по теме, сопряженной с политическим и социально-экономическим устройством изучаемых стран на английском; <i>У3 (ИК-2) Уметь</i> самостоятельно находить эквиваленты терминологии, предоставленной на английском языке и сопряженной с политическим и социально-экономическим устройством стран региона специализации (США, Канада) на родном языке; <i>В1 (ИК-2) Владеть</i> терминологией, сопряженной с политическим и социально-экономическим устройством региона специализации (США, Канада) на английском языке.

Владение навыками использования программных средств и работы в компьютерных сетях, использования ресурсов Интернет; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации (ИК-3);	31 (ИК-3) Знать основные сайты по своей специальности, для нахождения интернет-ресурсов (ООР) по тематикам профессиональной деятельности; У1 (ИК-3) Уметь ориентироваться в информационных потоках и интернет-ресурсах (ООР) в своей области деятельности; находить, критически оценивать и отбирать интернет-ресурсы по своей специализации; У2 (ИК-3) Уметь понять основную идею и выделить ключевые моменты в исходном интернет-тексте различного типа; В1 (ИК-3) Владеть навыками синхронного восприятия и документирования мультимедийной информации на языке региона; В2 (ИК-3) Владеть сервисами и приложениями для создания собственных графиков, диаграмм, инфографики и ментальных карт.
Готовность к работе в многонациональном и поликультурном коллективе, проявлять толерантное отношение к межкультурным различиям (ИК-11);	31 (ИК-11) Знать о межкультурных различиях собеседников из стран изучаемого региона, вызванных культурно-историческими, социально-политическими реалиями при осуществлении профессионального общения в поликультурном коллективе; У2 (ИК-11) Уметь создавать благоприятные условия участников разных культур при межкультурном общении на английском языке (например, задавать вопросы и проявлять интерес для улучшения взаимопонимания собеседников); У1 (ИК-11) Уметь применять уже имеющиеся знания о культуре разных стран для предугадывания и предотвращения возможных сложностей, связанные с культурными различиями собеседников, учитывая характер исторически сложившихся социально-экономических и политических систем при рассмотрении особенностей политической культуры и менталитета народов изучаемых стран.
Владение коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приемами, принятыми в разных сферах коммуникации и адекватно использовать их при решении профессиональных задач (ПК-2).	31 (ПК-2) Знать коммуникативные стратегии и тактики для представления результатов группового исследования, а также участвовать в групповых обсуждениях с последующей оценкой работы коллег в сфере профессиональных интересов на английском языке; У1 (ПК-2) Уметь применять различные коммуникативные стратегии и тактики в зависимости от выполняемой роли в сфере профессиональных интересов при представлении презентации, а также при групповом обсуждении данной презентации на английском языке (обобщать, давать собственную оценку, выделить проблему, задавать уточняющие вопросы, переспросить и тд.).

Данный курс разработан для студентов-бакалавров 2-го года обучения отделения региональных исследований (по направлению подготовки 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» и 41.03.02 «Регионоведение России») с уровнем владения английским языком В2. Однако форматы предложенных веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности могут

быть предметно-адаптированы и внедрены в любой предметно-языковой интегрированный курс, преподаваемый на иностранном языке.

Для наиболее эффективного использования ООР и цифровых технологий при проектировании комплекса веб-заданий была разработана онлайн программа данного курса под названием “Political and Socio-Economic systems of the USA and Canada” (<https://sites.google.com/view/usa-canada-course/>).

Вслед за профессором С.В. Титовой автор настоящего исследования придерживается компонентного состава онлайн программы курса (динамической веб-программы курса), который подробно представлен в таблице 62.

Таблица 62. Модули динамической веб-программы курса

Название модуля	Назначение и содержание модуля
Содержательный	Описание курса, цели курса и развиваемые компетенции, учебно-тематическое планирование, включая источники и веб-задания;
Оценочный	Формы и виды контроля, оценочные средства, критерии оценивания и взаимного оценивания;
Метаинформационный	Ссылки на ООР и другие справочные материалы в сети;
Коммуникативный	Обеспечение мгновенной обратной связи посредством различных цифровых технологий;
Демонстрационный	Примеры лучших работ прошлых лет;
Модуль с личной информацией	Краткая информация об авторе курса (научные интересы, педагогический опыт и тд.).

Для повышения активности обучающихся на занятиях данный предметно-языковой интегрированный курс включал в себя элементы «перевернутого класса». Студенты знакомились с теоретическим материалом (в формате отобранных преподавателем аутентичных видео и текстов) до занятия, а на занятии выполнялся комплекс заданий и веб-заданий на развитие умений иноязычной коммуникативной компетенции и умений иноязычной медиативной деятельности, а также на закрепление теоретического материала.

Общая трудоемкость разработанного курса составляет 2 зачетных единицы, 72 академических часа (30 ак. часов - аудиторная работа, 36 ак. часов - самостоятельная работа, 6 ак. часов – мероприятия промежуточной аттестации). Полная рабочая программа курса представлена в Приложении 9.

В качестве средства развития умений иноязычной медиативной деятельности используется разработанный комплекс веб-заданий, который был подробно описан в пунктах 2.3.2 - 2.3.8, в Приложениях 12-28, а также по ссылке онлайн программы курса (<https://sites.google.com/view/usa-canada-course/>).

3.2. Этап реализации опытного обучения

Опытно-экспериментальное обучение проходило с февраля по май 2019 г. (в экспериментальной группе) и с февраля по май 2020 г. (в контрольной группе). Всего в обучении приняло участие 34 студента 2-го курса отделения региональных исследований по направлению подготовки 41.03.02 «Регионоведение России». Экспериментальная группа (ЭГ) включала 18 человек и контрольная группа (КГ) - 16 человек.

Перед проведением опытного обучения в обеих группах было проведено диагностическое тестирование для выявления входного уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности у студентов. Диагностическое тестирование состояло из пяти заданий (см. Приложение 31). Максимальный балл, который можно было получить за данное тестирование, составлял 72 балла.

Задание 1 представляет собой линейный график, который необходимо интерпретировать и написать описание основных идей, отраженных на данном графике. Данное задание оценивалось в 12 баллов и направлено на контроль уровня сформированности умения анализа и интерпретации несплошных текстов (графиков, таблиц, схем).

В Задании 2 студенты просматривали видео один раз, делая при просмотре пометки. После просмотра видео обучающиеся должны передать его основную мысль и написать небольшое резюме идей видео. Данное задание

включает в себя элементы ролевой игры, так как студенты должны представить ситуацию, при которой им необходимо составить резюме идей из видео для другого человека, который не владеет предметом обсуждения и пояснить трудные моменты. Данное задание оценивалось в 12 баллов и проверяло уровень сформированности умений медиации видео контента, умений адаптации информации под собеседника и контекст взаимодействия.

В Задание 3 студентам предлагалось создать ментальную карту на базе прочитанного текста. Обучающиеся могли составить ментальную карту от руки или в цифровом формате. Данное задание оценивалось в 21 балл и проверяло умение иноязычной медиативной деятельности при работе с несплошными текстами, а также умение обобщать и передавать основную идею текста.

В Задание 4 студентам необходимо было выразить свое мнение на указанную тему и сформулировать аргументы в пользу своей точки зрения, опираясь на предоставленные данные. Данное задание оценивалось в 12 баллов и проверяло умения интерпретации и передачи запрашиваемой информации из несплошных текстов, а также умения обеспечивать комфортное взаимодействие в команде.

Задание 5 проводилось по окончании выполнения первых четырех заданий в устной форме в формате ролевой игры. Студенты разделились на пары и вытянули свои роли. Без подготовки им необходимо было по очереди проиграть указанную ситуацию. Данное задание оценивалось в 15 баллов и проверяло умения обеспечивать комфортное функционирование плюрикультурного пространства, а также умения облегчать взаимодействие участников в деликатных ситуациях и спорах.

По завершению опытного обучения обучающиеся прошли финальное тестирование (см. Приложение 32) идентичное по формату заданий с диагностическим тестированием. Баллы, полученные за диагностическое и финальное тестирование, были соотнесены с трехуровневой шкалой сформированности умений иноязычной медиативной деятельности (см. Таблицу 63).

Таблица 63.

*Перевод баллов в уровни сформированности умений иноязычной
медиативной деятельности*

Набранные баллы за выполнение 5 заданий	Уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности
49 - 72 балла	Высокий
25 - 48 баллов	Средний
0 - 24 балла	Низкий

Также по окончании курса студентам был предложен опросник для проведения рефлексии и получения обратной связи, имеющий целью оценить собственные умения иноязычной медиативной деятельности. Анализ результатов опросника рефлексии и обратной связи будет представлен в пункте 3.3.

3.3. Этапы констатации и интерпретации полученных данных

В данном разделе будут проанализированы и интерпретированы данные, полученные в ходе проведения опытного обучения, а именно: результаты диагностического и финального тестирования в сравнительном аспекте между экспериментальной и контрольной группами, результаты опроса рефлексии и обратной связи.

Для того, чтобы проверить ключевую гипотезу исследования и доказать эффективность разработанного комплекса веб-заданий нужно было выбрать критерии для подтверждения валидности данных.

Для этого в начале была определена нормальность распределения результатов диагностического и финального тестирования в экспериментальной и контрольной группах (см. Приложение 33). В результате проведенного анализа было выявлено, что распределение признаков выборок в каждой группе соответствует нормальному распределению, а значит, для проверки достоверности данных будут использованы следующие два критерия:

- Т-критерий Стьюдента для парных выборок для работы с зависимыми выборками (для определения прогрессии в экспериментальной группе);
- Т-критерий Стьюдента для независимых выборок для работы с независимыми выборками (для сравнения исходного уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности и финального результата у экспериментальной и контрольной групп).

3.3.1. Сравнение входного уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности экспериментальной и контрольной групп

Вначале необходимо удостовериться, что входной уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности является схожим у экспериментальной и у контрольной групп. Для этого проведено сравнение результатов, полученных в результате диагностического тестирования экспериментальной и контрольной групп, применяя критерий проверки достоверности данных Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Нулевая и альтернативная гипотезы проверки были сформулированы следующим образом:

H0: входной уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности у экспериментальной и у контрольной групп до прохождения обучения одинаковый, значимо не различается

H1: входной уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности у экспериментальной и у контрольной групп до прохождения обучения разный, значимо различается.

Гипотезы проверялись на уровне значимости $\alpha = 0,05$

Значения критерия было вычислено по формуле $t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{m_1^2 - m_2^2}}$.

Для вычисления значения критерия вначале были вычислены основные характеристики: среднее арифметическое обоих выборок ($\bar{x}$), дисперсия обеих

выборок (D), среднеквадратическое отклонение обеих выборок (s), стандартная ошибка обеих выборок (m). Для удобства подсчета была составлена таблица 64, где x_1 — это результаты диагностического тестирования каждого студента экспериментальной группы и x_2 — это результаты диагностического тестирования каждого студента контрольной группы.

Таблица 64.

Расчеты значения критерия независимых выборок в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ) диагностического тестирования

Студенты ЭГ	x_1	Разница $x_i - \bar{x}$	Квадрат разницы $(x_i - \bar{x}_1)^2$	Студенты КГ	x_2	Разница $x_i - \bar{x}$	Квадрат разницы $(x_i - \bar{x}_2)^2$
1	29	5,7	32,5	1	31	6,7	44,9
2	48	24,7	610,1	2	26	1,7	2,9
3	27	3,7	13,7	3	29	4,7	22,1
4	25	1,7	2,9	4	19	-5,3	28,1
5	10	-13,3	176,9	5	29	4,7	22,1
6	28	4,7	22,1	6	22	-2,3	5,3
7	33	9,7	94,1	7	11	-13,3	176,9
8	19	-4,3	18,5	8	31	6,7	44,9
9	10	-13,3	176,9	9	20	-4,3	18,5
10	9	-14,3	204,5	10	30	5,7	32,5
11	28	4,7	22,1	11	32	7,7	59,3
12	24	0,7	0,5	12	17	-7,3	53,3
13	38	14,7	216,1	13	30	5,7	32,5
14	17	-6,3	39,7	14	17	-7,3	53,3
15	18	-5,3	28,1	15	21	-3,3	10,9
16	15	-8,3	68,9	16	23	-1,3	1,7
17	15	-8,3	68,9				
18	27	3,7	13,7				
Среднее арифметическо	23,3			Среднее арифмети	24,3		

$\bar{x}_1$				ческое $\bar{x}_2$			
СУММА			1810	СУММА			609

Таблица 64 помогла вычислить необходимые характеристики, упомянутые выше, и занести их для удобства в таблицу 65.

Таблица 65.

Результаты подсчета критерия независимых выборок

Группа	n	$\bar{x}$	D	s	m
Экспериментальная	18	23,3	106,5	10,3	2,4
Контрольная	16	24,3	40,6	6,4	1,6

Подставив значения из таблицы 65, было определено t вычисленное по формуле, приведенной ранее $t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{m_1^2 - m_2^2}}$.

$$t = \frac{|23,3 - 24,3|}{\sqrt{2,4^2 - 1,6^2}} = \frac{1}{1,8} = 0,6$$

Таким образом, значение вычисленного критерия равно 0,6.

Далее необходимо было вычислить t критическое, которое определяется по таблице критических значений t -критерия Стьюдента в зависимости от уровня значимости α (в нашем случае $\alpha = 0,05$) и количества степеней свободы, вычисляемое по формуле $f = n_1 + n_2 - 2$. Таким образом, количество степеней свободы $f = 18 + 16 - 2 = 32$.

Обратившись к таблице критических значений t -критерия Стьюдента (см. Приложение 34), было определено t критическое на пересечении числа степеней свободы и уровня значимости α . Таким образом, t критическое равно 2,04.

При сравнении вычисленного значения с критическим, получаем, что $0,6 < 2,04$. То есть, вычисленное значение t -критерия Стьюдента меньше, чем критическое значение, поэтому был сделан вывод о том, что H_1 отвергается и принимается гипотеза H_0 о том, что **средние значения сравниваемых выборок равны**.

Таким образом, было статистически доказано, что *входной уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности у экспериментальной и у контрольной групп до прохождения обучения одинаковый, статистически значимо не различается* ($0,6 < 2,04$) с вероятностью 95%.

Для большей наглядности данный вывод был представлен в виде графика на рисунке 10.

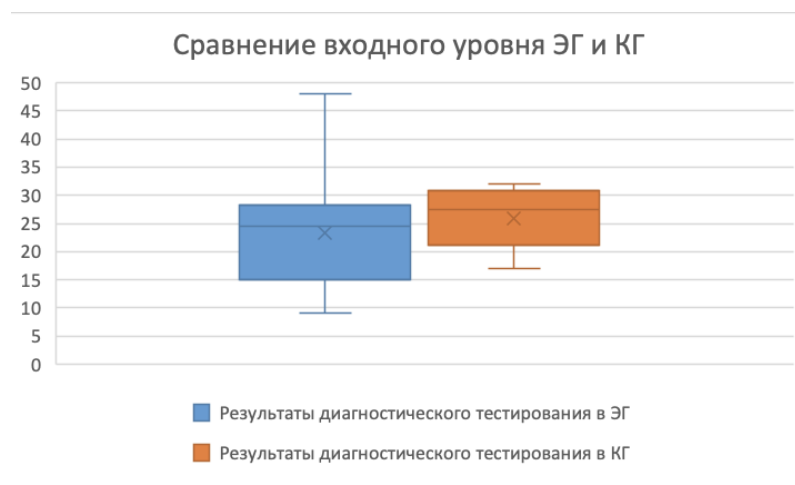


Рис. 10. Степень пересечения входного уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности у экспериментальной и контрольной групп

Данный график наглядно фиксирует площадь пересечения средних значений результатов диагностического тестирования среди студентов экспериментальной и контрольной групп, что визуализирует их схожесть с точки зрения уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности.

3.3.2. Анализ результатов до и после прохождения опытного обучения

В данном пункте настоящего исследования определена степень эффективности разработанных веб-заданий в рамках созданного и апробированного предметно-языкового интегрированного курса путем анализа результатов тестирования до прохождения опытного обучения и после него. Данные результаты также проверены с применением статистического критерия.

Так как ранее было статистически установлено, что входной уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности обеих групп

(экспериментальной и контрольной) значимо не различается, можно быть уверенными, что данная переменная не повлияла на достоверность последующих расчетов в различии изменений уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности до и после опытного обучения.

При сранении входного и выходного уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности у студентов экспериментальной группы мы имеем дело с зависимыми выборками с нормальным распределением, поэтому валидность полученных данных будет проверяться t-критерием Стьюдента для парных выборок.

Нулевая и альтернативная гипотезы были сформулированы следующим образом:

H0: достоверное изменение в уровне сформированности умений иноязычной медиативной деятельности отсутствует, то есть опытное обучение не оказало статистически значимого влияния

H1: достоверный рост уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности выявлен, то есть опытное обучение оказало статистически значимое влияние

Гипотезы проверялась на уровне значимости $\alpha = 0,05$

Статистика критерия вычислялась по формуле $t = \frac{\bar{d}}{\bar{s}_d}$, где $\bar{d}$ — это среднее от разности до прохождения опытного обучения и после него, $\bar{s}_d$ — это стандартная ошибка.

Сначала было проведено сравнение прогрессии результатов в экспериментальной группе. Таблица 66 показывает расчеты разности значений до и после опытного обучения.

Таблица 66. Разность значений до и после проведения опытного обучения в экспериментальной группе (ЭГ)

Студенты ЭГ	Результаты диагностического тестирования ЭГ	Результаты финального тестирования ЭГ	<i>d</i> (разница уровня сформированности умений до и после)
1	29	57	28

2	48	65	17
3	27	47	20
4	25	48	23
5	10	48	38
6	28	50	22
7	33	57	24
8	19	42	23
9	10	50	40
10	9	39	30
11	28	55	27
12	24	47	23
13	38	63	25
14	17	43	26
15	18	50	32
16	15	41	26
17	15	49	34
18	27	47	20
<i>Среднее значение переменных</i>	23,3	49,9	26,6

Таблица 66 помогла провести расчеты, найти необходимые характеристики, упомянутые ранее и занести их для удобства в таблицу 67.

Таблица 67.

Результаты подсчета критерия зависимых выборок в экспериментальной группе (ЭГ)

Группа	n	$\bar{x}$	$\bar{d}$	D	S	S_d
ЭГ (диагностическое тестирование)	18	23,3	26,6	38,6	6,2	1,46
ЭГ (финальное тестирование)		49,9				

Подставив значения из таблицы 67 было просчитано t вычисленное по формуле, приведенной ранее $t = \frac{\bar{d}}{\bar{s}_d}$.

$$t = \frac{26,6}{1,46} = 18,2$$

Значения вычисленного критерия оказалось равно 18,2. Затем было вычислено t критическое, которое определяется по таблице критических значений t -критерия Стьюдента в зависимости от уровня значимости α (в нашем случае $\alpha = 0,05$) и количества степеней свободы, вычисляемое по формуле $f = n - 1$. Таким образом, количество степеней свободы $f = 18 + 1 = 17$.

Обратившись к таблице критических значений t -критерия Стьюдента (см. Приложение 34), было определено t критическое на пересечении числа степеней свободы и уровня значимости α . Таким образом, t критическое равно 2,1.

Сравнив вычисленное значение с критическим: $18,2 > 2,1$ было получено, что вычисленное значение t -критерия Стьюдента больше, чем критическое значение, поэтому был сделан вывод, что H_0 отвергается и принимается гипотеза H_1 о **достоверном росте показателей** в одной из зависимых выборок (после прохождения опытного обучения).

Таким образом, был **статистически доказан достоверный рост** ($18,2 > 2,1$) *уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности после проведения опытного обучения, то есть опытное обучение оказало статистически значимое влияние с вероятностью не менее 95%.*

График на рисунке 11 наглядно демонстрирует разницу результатов, которые достигнуты до и после прохождения опытного обучения. На горизонтальной оси располагаются обучающиеся экспериментальной группы до и после опытного обучения, на вертикальной оси отражены баллы, которые обучающиеся набрали.

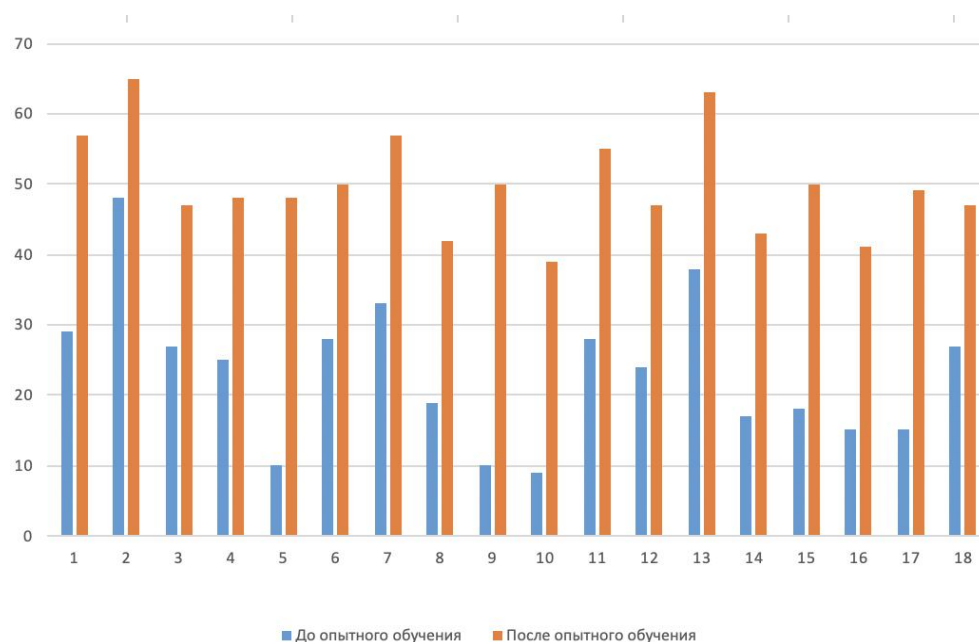


Рис. 11. Результаты экспериментальной группы при диагностическом и финальном тестировании

Так как по результатам диагностического и финального тестирования результаты обучающихся распределялись по трем уровням сформированности умений иноязычной медиативной деятельности (низкий, средний, высокий), график ниже (см. рис. 12) наглядно демонстрирует количество студентов, получивших высокий, средний и низкий уровень сформированности данных умений до и после опытного обучения. Числовые значения указывают на то, какое количество обучающихся получило тот или иной уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности.

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ЭГ

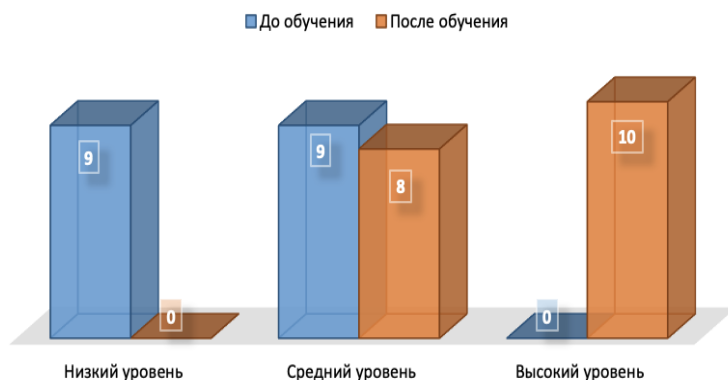


Рис. 12. Уровень сформированности умения иноязычной медиативной деятельности у экспериментальной группы

Анализируя результаты входного и выходного тестирования по каждому из пяти заданий, следует отметить особый прирост значений в задании 1, которое было направлено на анализ и интерпретацию графиков и задании 4, направленное на медиацию видео контента. Обучающиеся экспериментальной группы справились *в 2,6 раза лучше с заданием 1* после прохождения опытного обучения и *в 3,5 раза лучше с заданием 4*. Также именно эти задания можно отметить в качестве самых проблемных в рамках диагностического тестирования, так как по ним наблюдались самые низкие средние баллы, а также самое большое количество работ, сданных без ответа. С остальными заданиям студенты также справились удачнее после прохождения опытного обучения *в среднем в 1,9 раза*.

Таким образом, на основании полученных данных можно констатировать, **что рост уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности (см. Рисунок 11,12) произошел по всем заданиям и выделенным умениям.** Обучающиеся показали в большинстве своем высокий уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности.

3.3.3. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной группы

Полученные данные сравнения результатов до и после опытного обучения у экспериментальной группы доказывает эффективность экспериментального обучения и, в частности, разработанного курса и комплекса веб-заданий. Однако, для полной достоверности необходимо также провести подобную проверку валидности данных и с результатами контрольной группы, где опытное обучение не проводилось.

Для этого было проведено сравнение результатов, полученных в результате финального тестирования, экспериментальной и контрольной группы, применяя критерии проверки достоверности данных Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

В начале были сформулированы нулевая и альтернативная гипотезы проверки:

H0: уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности при финальном тестировании у контрольной группы не ниже, чем у экспериментальной

H1: уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности при финальном тестировании у контрольной группы ниже, чем у экспериментальной

Гипотезы проверялась на уровне значимости $\alpha = 0,05$

Значение критерия вычислялось по формуле $t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{m_1^2 - m_2^2}}$.

Для этого были вычислены необходимые характеристики: среднее арифметическое обоих выборок ($\bar{x}$), дисперсия обеих выборок (D), среднеквадратическое отклонение обеих выборок (s), квадрат среднеквадратического отклонения обеих выборок (m). Для удобства подсчета был составлена следующая таблица (см Таблицу 68), где x_1 – результаты финального тестирования в экспериментальной группе, x_2 – результаты финального тестирования в контрольной группе.

Таблица 68.

Расчеты значения критерия независимых выборок в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ) финального тестирования

Студенты ЭГ	x_1	Разница $x_i - \bar{x}$	Квадрат разницы $(x_i - \bar{x}_1)^2$	Студенты КГ	x_2	Разница $x_i - \bar{x}$	Квадрат разницы $(x_i - \bar{x}_2)^2$
1	57	7,1	50,4	1	38	4,7	22,1
2	65	15,1	228,01	2	36	2,7	7,3
3	47	-2,9	8,4	3	37	3,7	13,7
4	48	-1,9	3,6	4	32	-1,3	1,7
5	48	-1,9	3,6	5	34	0,7	0,5
6	50	0,1	0,01	6	29	-4,3	18,5

7	57	7,1	50,4	7	34	0,7	0,5
8	42	-7,9	62,4	8	32	-1,3	1,7
9	50	0,1	0,01	9	26	-7,3	53,3
10	39	-10,9	118,8	10	31	-2,3	5,3
11	55	5,1	26,01	11	39	5,7	32,5
12	47	-2,9	8,4	12	33	-0,3	0,1
13	63	13,1	171,6	13	36	2,7	7,3
14	43	-6,9	47,6	14	29	-4,3	18,5
15	50	0,1	0,01	15	31	-2,3	5,3
16	41	-8,9	79,2	16	35	1,7	2,9
17	49	-0,9	0,8				
18	47	-2,9	8,4				
Среднее арифметическое $\bar{x}_1$	49,9			Среднее арифметическое $\bar{x}_2$	33,3		
СУММА			867,7	СУММА			191

Таблица 68 помогла вычислить необходимые характеристики, упомянутые выше и занести их для удобства в таблицу 69.

Таблица 69.

Результаты подсчета критерия независимых выборок

Группа	n	$\bar{x}$	D	s	m
Экспериментальная	18	49,9	51,04	7,1	1,7
Контрольная	16	33,3	12,73	3,6	0,9

Подставив значения из таблицы 69, было просчитано t вычисленное по формуле, приведенной ранее $t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{m_1^2 - m_2^2}}$.

$$t = \frac{49,9 - 33,3}{\sqrt{1,7^2 - 0,9^2}} = \frac{16,6}{2,08} = 7,98$$

Значения вычисленного критерия равно 7,98. Далее необходимо было вычислить t критическое, которое определяется по таблице критических значений t -критерия Стьюдента в зависимости от уровня значимости α (в нашем случае $\alpha = 0,05$) и количества степеней свободы, вычисляемое по формуле $f = n_1 + n_2 - 2$. Таким образом, количество степеней свободы $f = 18+16-2 = 32$.

Обратившись к таблице критических значений t -критерия Стьюдента (см. Приложение 34), было определено t критическое на пересечении числа степеней свободы и уровня значимости α . Таким образом, t критическое равно 2,04.

Сравнив вычисленное значение с критическим $7,98 > 2,04$ было получено, что вычисленное значение t -критерия Стьюдента больше, чем критическое значение, поэтому был сделан вывод о том, что H_0 отвергается и принимается гипотеза H_1 о том, что **средние значения сравниваемых выборок не равны**.

Таким образом, было статистически доказано, что *уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности при финальном тестировании у контрольной группы ниже ($7,98 > 2,04$), чем у экспериментальной, уровни групп ЭК и КГ статистически значимо различаются с вероятностью 95%.*

Данное заключение было представлено графически (см. Рисунок 13).

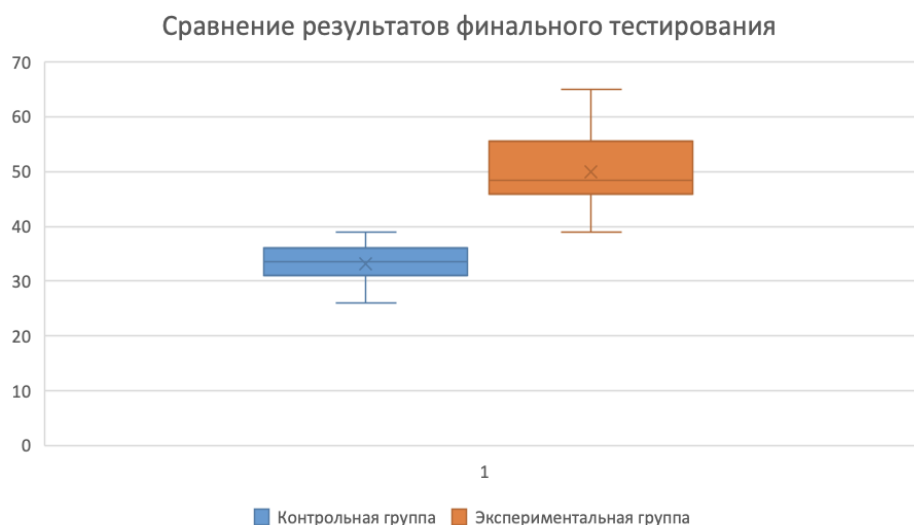


Рис. 13. Результаты финального тестирования экспериментальной и контрольной групп

На основании проведенных вычислений можно заключить, что Н1 подтвердилась и *экспериментальное обучение повысило уровень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности, и, следовательно, оказалось эффективным.*

3.3.4. Анализ опроса обратной связи и рефлексии от студентов по окончании опытного обучения

По окончании опытного обучения обучающимся было предложено пройти опрос обратной связи и рефлексии по пройденному экспериментальному обучению. Данная обратная связь позволила узнать общее впечатление студентов от разработанного предметно-языкового интегрированного курса, а также комплекса веб-заданий.

Данный опрос состоял из 22 закрытых и открытых вопросов (см. Приложение 35). В данном опросе приняло участие 18 студентов экспериментальной группы. Таблица 70 демонстрирует количественные данные (сколько опрошенных выбрали тот или иной ответ по каждому из вопросов) блока 1: опрос обратной связи.

Таблица 70. Количественные результаты опроса обратной связи

№	Вопрос	Варианты ответа на вопросы и количество выбравших каждый вопрос				
		Блок 1: Обратная связь				
		Strongly agree	Agree	I find it difficult to answer	Disagree	Strongly disagree
1.	The course structure provides a deep, comprehensive study of the subject.	7	7	1	3	0
2.	The course material was presented in an interesting and easy-to-understand manner.	8	5	2	3	0
3.	Lecture time was used effectively.	3	10	3	1	1
4.	Assignments helped me study the course	8	5	3	2	0

	material.						
		0 points	1 point	2 points	3 points	4 points	5 points
5.	On a scale of five, how would you rate the course?	0	0	0	2	8	8

Первый блок опроса состоял из 5 вопросов, направленных на получение обратной связи от студентов по итогам пройденного курса. *Вопросы 1 и 2* затрагивали ощущения обучающихся от формата построения курса, его структуры и формата подачи материала.

На вопрос 1: *Структура курса обеспечивает глубокое, всестороннее изучение предмета*, 39% опрошенных выбрали ответ «полностью согласен» и 39% выбрали «скорее согласен». Полный анализ данных по вопросу 1 отражен на рисунке 14.

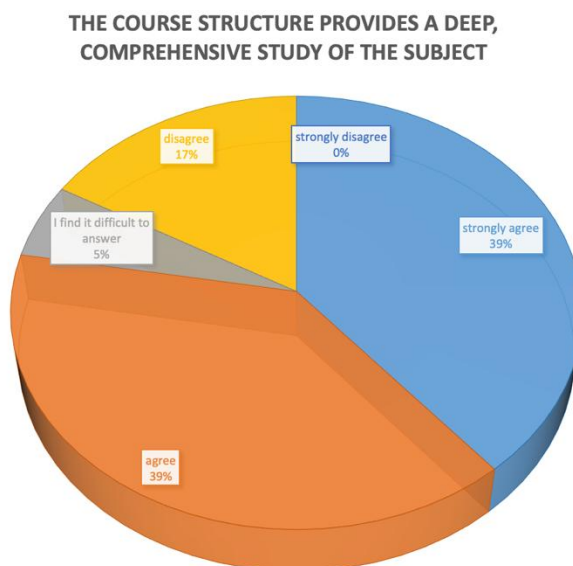


Рис. 14. Результаты ответа на вопрос 1 опроса обратной связи

На вопрос 2: *Материал по курсу излагался интересно, в доступной для восприятия форме*, 44% были «полностью согласны» и 28% «скорее согласны» (см. Рисунок 15).

THE COURSE MATERIAL WAS PRESENTED IN AN INTERESTING AND EASY-TO-UNDERSTAND MANNER

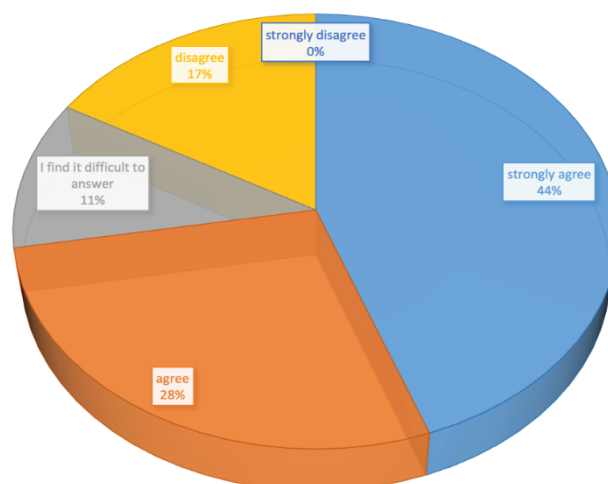


Рис. 15. Результаты ответа на вопрос 2 опроса обратной связи

На вопрос 3: *Лекционное время использовалось эффективно*, 17% отметили ответ «полностью согласны» и 56% «скорее согласны» (см. Рисунок 16). Также в комментариях многие студенты отмечали, что данный формат был для них непривычным, но интересным.

LECTURE TIME WAS USED EFFECTIVELY

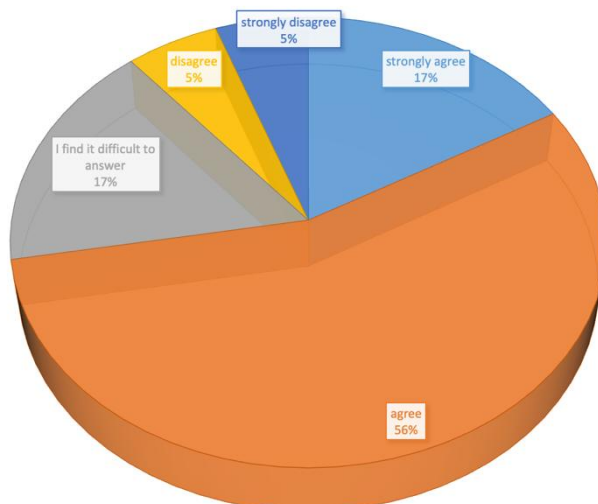


Рис. 16. Результаты ответа на вопрос 3 опроса обратной связи

В вопросе 4: *Практические задания помогли мне в изучении материала по курсу* 44% студентов полностью согласились с данным высказыванием и 28% были «скорее согласны» (см. Рисунок 17).

ASSIGNMENTS HELPED ME STUDY THE COURSE MATERIAL

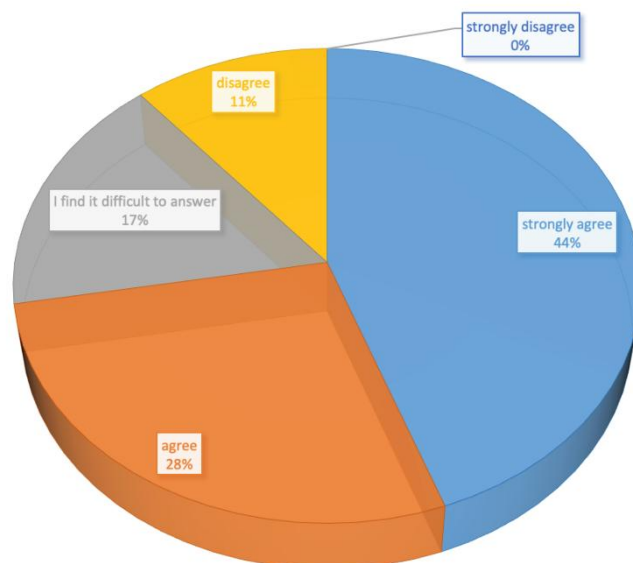


Рис. 17. Результаты ответа на вопрос 4 опроса обратной связи

Вопрос 5 просил студентов оценить по 5 бальной шкале пройденный курс. 90% студентов дали положительную оценку («4» и «5») данному курсу (см. Рисунок 18).

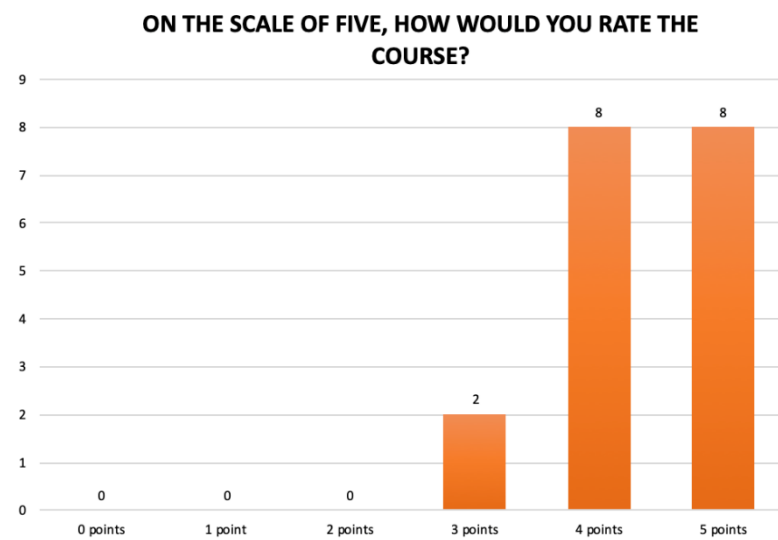


Рис. 18. Результаты ответа на вопрос 5 опроса обратной связи

Второй блок включал 17 рефлексивных вопросов, которые просили обучающихся оценить степень сформированности отдельных умений иноязычной медиативной деятельности после прохождения опытного обучения, а также положительные стороны и сложности при освоении курса.

Вопросы 6-11 являются вопросами на самостоятельную оценку уровня сформированности некоторых умений иноязычной медиативной деятельности.

На такие же вопросы студенты отвечали в рамках предварительного анкетирования. Именно по данным вопросам обучающиеся испытывали особые затруднения до прохождения опытного обучения. Таблица 71 демонстрирует количественные данные по вопросам 6-11 блока 2: рефлексивный опрос.

Таблица 71.

Количественные результаты опроса относительно уровня сформированности некоторых умений иноязычной медиативной деятельности

№	Вопрос	Often/ very well (3 points)	Sometimes/a little (2 points)	No/never (1 point)	I don't know (0 points)
6	Can I easily orally describe the information presented by schemes and graphs (line charts, flowcharts, bar charts, pie charts, histograms, etc.) in English?	17	1	0	0
7	Can I explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented in a text I read to another person?	15	3	0	0
8	Can I relay specific information objectively from texts or speech to another person?	16	1	0	1
9	Can I encourage other members to contribute to problem solving during a professional discussion in English?	17	1	0	1
10	Can I interrupt another member of the discussion politely if it is necessary in English?	18	0	0	0
11	Can I easily defuse tension during a pluricultural professional discussion?	13	4	0	1

Для более наглядного представления данных был составлен график (см. Рисунок 19).



Рис.19. Результаты самооценки студентов после опытного обучения

Рисунок 19 показывает, что 94% студентов, прошедших опытное обучение, чувствуют себя уверенно при работе с несплошными текстами (графиками, таблицами, инфографикой и тд.). 83% студентов могут четко и структурированно представить и пояснить собеседнику факты и аргументы, представленные в тексте. 84% опрошенных могут объективно передавать конкретную информацию из текстов или речи другому человеку. 90% студентов хорошо умеют поощрять и приглашать к беседе других участников взаимодействия при решении проблем во время профессионального обсуждения на английском языке. Абсолютно все студенты, прошедшие опытное обучение (100%), могут вежливо прервать другого участника дискуссии, если это необходимо, на английском языке. 72% студентов могут легко снять напряжение во время плюрикультурной профессиональной дискуссии.

Вопросы 12-14 были призваны оценить полезность включения сравнительного аспекта двух стран в предметную составляющую курса. Результаты ответов на три данных вопроса подтверждают целесообразность включения сравнительного аспекта двух регионов с точки зрения студентов, прошедших опытное обучение. Вопрос 15 был направлен на выявление сложностей у обучающихся с материалами или с заданиями по курсу. За счет того, что данный курс проходил в смешанном формате с элементами

перевернутого класса, при котором обучающиеся знакомились с теоретической информацией дома, а на занятиях обсуждали и выполняли практические задания, было интересно опросить студентов относительно их оценки подобного рода формата занятий. 47% студентов оценили сложность и объемность материала, как «среднюю» и 47% как «скорее высокую». Относительно сложности и объемности практических заданий 46% определили их как «среднюю» и 31% как «скорее высокую».

Вопрос 21 просили студентов поделиться в открытой форме своими сложностями в ходе курса. Из сложностей студенты отметили:

- слишком много внимания финальному проекту в процессе занятий;
- большой объем домашних заданий;
- слишком много заданий, связанных с ИКТ;
- хотелось бы добавить лекционного материала в классе;
- было трудно работать в группе;
- недостаточно домашней работы;
- слишком много материалов для изучения дома;
- сложно совмещать практические задания по курсу и финальный проект;
- создание трейлера вызвало трудности;
- были сложности при работе с графиками.

Вопрос 15 просил студентов в свободной форме оценить веб-задание, которое было предложено студентам в качестве финального оценивания, а именно веб-квест. 14 студентов из 18 опрошенных оценивают выполнение веб-квеста, как интересную, полезную деятельность, при этом 3 из 14 отметили, что данный формат заданий помогает закрепить полученные знания, навыки и умения, полученные в ходе курса.

Отвечая на вопросы 17-18, студентов должны были оценить свою мотивацию при прохождении данного курса. Рисунок 20 демонстрирует результаты ответов на вопрос: *Оцените уровень собственной мотивации к*

работе в рамках данного курса. 50% студентов оценили уровень своей мотивации при прохождении данного курса как «скорее высокая».

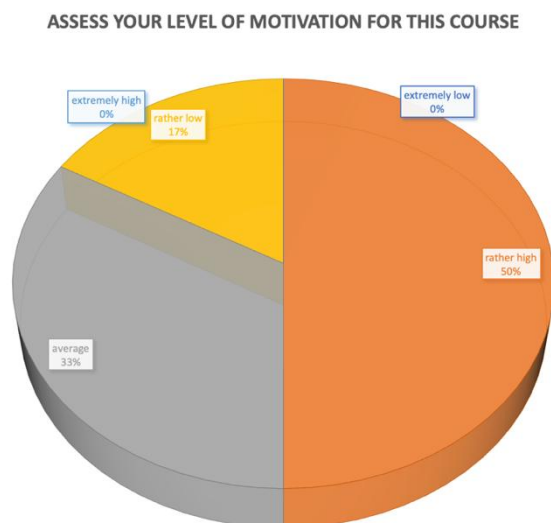


Рис. 20. Результаты ответов на вопросы 12-14 рефлексии

Вопрос 18 просил определить причину посещения курса. В данном вопросе можно было выбирать несколько вариантов ответа. Результаты анализа данных представлены на рисунке 22. 43% отметило вариант «нужно сдавать экзамен», 40% «из интереса», 10% выбрали «важно для работы», 7% отметили «связь с исследовательской работой».

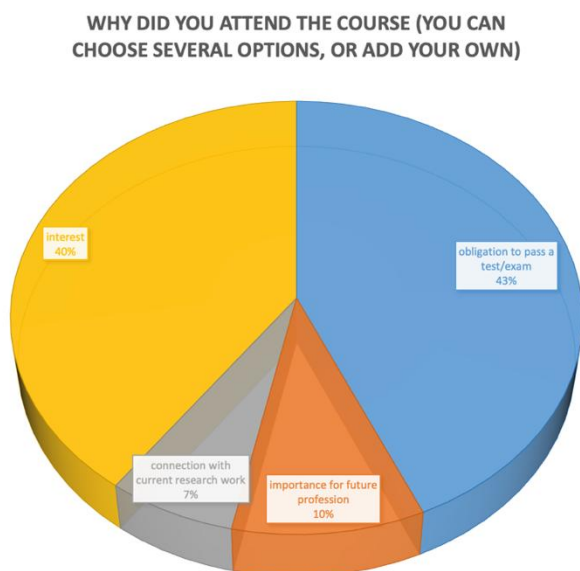


Рис. 21. Результаты ответов на вопросы 12-14 рефлексии

Вопросы 19-22 представляли собой открытые вопросы, где студенты могли поделиться тем, в чем данный курс оказался для них полезным, какие

умений и навыки они развили, в чем были основные сложности и что они могут посоветовать будущим обучающимся.

Вопрос 19 просил студентов в свободной форме сформулировать знания, умения и навыки, которые они получили в рамках данного курса. Студенты отметили следующие:

- научился описывать разные виды графиков и таблиц;
- научился создавать ментальные карты;
- научился работать с источниками разного формата;
- научился извлекать из большого количества данных нужную информацию;
- узнал новое о политической и социо-экономической системе Канады и США;
- стал более уверенным при публичных устных выступлениях на английском языке;
- научился работать в команде;
- научился в короткий срок выполнять любые задания;
- изучил новую полезную лексику для ведения дискуссий;
- научился использовать различные платформы;
- научился писать сценарий и сделать трейлер к фильму.

В вопросе 20 студенты отмечали следующие моменты, которые им понравились в курсе:

- большое количество нового и интересного материала;
- возможность сравнивать устройство двух государств;
- задание формата веб-квест;
- курс помог в изучении английского языка;
- курс был хорошо продуман, четко расписаны задания по неделям со сроками выполнения;
- творческие задания помогли рассмотреть сходства и различия двух стран под другим углом;

- понравилось отсутствие лекции на занятии, а выполнение заданий и обсуждения;
- наличие заданий и материалов на электронной платформе;
- атмосфера в классе, а также продуктивность занятий;
- освоение особенностей двух стран экономит время, и информация лучше запоминается.

В вопросе 22 из советов для будущих студентов были предложены следующие: начинать изучать материал сразу после проведенного занятия; быть действительно заинтересованным в предмете; читать все источники внимательно; относиться к курсу серьезно; посещать занятия; быть внимательным и усердным; обязательно пользоваться сайтом с ресурсами и готовиться к дискуссиям; участвовать в дискуссиях на занятиях.

Таким образом, результаты данного опроса обратной связи и рефлексии были конструктивными и полезными. *Была получена положительная обратная связь от студентов, прошедших опытное обучение.*

3.4. Выводы по третьей главе

1. Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности разработанного предметно-языкового интегрированного курса и веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности проводилась в три этапа: *организационный* (в рамках которого была разработана рабочая программа предметно-языкового интегрированного курса с онлайн поддержкой, а также комплекс веб-заданий на развитие умений иноязычной медиативной деятельности, было проведено педагогическое наблюдение и предварительное анкетирование на предмет самодиагностики студентами уровня развитости умений иноязычной медиативной деятельности); *этап реализации опытного обучения* в котором приняло участие 34 студента 2 курса бакалавриата отделения региональных исследований по направлению подготовки «Регионоведение России» факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; *этап констатации*

результатов заключается в констатации и анализе результатов при помощи методов статистического анализа данных.

2. Педагогическое наблюдение, в котором приняло участие 60 студентов 2 и 3 курса отделения региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, а также предварительное анкетирование на предмет самодиагностики студентами уровня развитости умений иноязычной медиативной деятельности, в котором участвовало 90 студентов 2 и 3 курса отделения региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, помогло выявить, наименее развитые умения иноязычной медиативной деятельности: умение обеспечивать комфортное взаимодействие в команде; умение организовывать концептуальную беседу; умение интерпретировать различные виды несплошных текстов (в устной и письменной форме); умение обобщать и передавать основную идею текста (в устной и письменной форме); умение отбирать и корректно передавать запрашиваемую информацию из текста (в устной и письменной форме); умение облегчать взаимодействие участников в деликатных ситуациях и спорах. Таким образом, были опытно выявлены важные для развития умения, которые в дальнейшем нашли свое отражение в разработанном комплексе заданий и веб-заданий.

3. Анализ результатов диагностического и финального тестирования студентов, которые приняли участие в опытном обучении, позволил сделать *вывод об эффективности разработанного предметно-языкового интегрированного курса с онлайн поддержкой и комплекса заданий и веб-заданий на развитие умений иноязычной медиативной деятельности*, о чем свидетельствует **абсолютное повышение баллов (в 2,1 раза)** в рамках финального тестирования в экспериментальной группе по сравнению с их результатами диагностического тестирования и результатами финального тестирования контрольной группы, где опытное обучение не проводилось. Путем проверки валидности данных методом статистической проверки гипотез

(t-критерием Стьюдента) было установлено, что опытное обучение показало статистически значимый эффект на студентов, принявших в нем участие.

4. Анализ опроса обратной связи по курсу показал, что студенты позитивно оценивают пройденный ими курс (*90% студентов дали положительную оценку («4» и «5») данному курсу*). Также данный анализ позволил выявить, что 73% студентов согласились с тем, что отказ от лекционных занятий в пользу элементов перевернутого класса позволяет лучше усваивать материал. 83% студентов отметили, что соизучение устройства двух стран способствует более интересному изучению и более эффективному запоминанию материала. Выявленные сложности при изучении курса будут учтены для разработки дополнительных материалов для улучшения курса в дальнейшем.

5. По результатам анализа рефлексивного опроса удалось сделать вывод о том, что 94% студентов, прошедших опытное обучение, чувствуют себя уверенно при работе с несплошными текстами (графиками, таблицами, инфографикой и тд.). 83% студентов могут четко и структурированно представить и пояснить собеседнику факты и аргументы, представленные в тексте. 84% опрошенных могут объективно передавать конкретную информацию из текстов или речи другому человеку. 90% студентов хорошо умеют поощрять и приглашать к беседе других участников взаимодействия при решении проблем во время профессионального обсуждения на английском языке. Абсолютно все студенты, прошедшие опытное обучение (100%), могут вежливо прервать другого участника дискуссии, если это необходимо, на английском языке. 72% студентов могут легко снять напряжение во время плюрикультурной профессиональной дискуссии.

6. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают гипотезу о том, что разработанная рабочая программа предметно-языкового интегрированного курса и комплекса веб-заданий *позволяет достичь развития умений иноязычной медиативной деятельности* у студентов-бакалавров на отделении региональных исследований.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе настоящего диссертационного исследования было теоретически обосновано включение комплекса веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности в предметно-языковой интегрированный курс на отделении региональных исследований, разработана технология проектирования веб-заданий, а также проведена апробация разработанного курса и комплекса веб-заданий со студентами-бакалаврами отделения региональных исследований.

Результаты проведенного исследования заключаются в следующем:

- 1) *теоретически обоснована и подтверждена* целесообразность и важность развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров направлений подготовки «Регионоведение России» и «Зарубежное регионоведение»;
- 2) *проведен* междисциплинарный анализ понятия «медиация»;
- 3) *уточнена* структура иноязычной медиативной деятельности, *дано определение* термину «иноязычная медиативная деятельность»;
- 4) *дан* методический перевод англоязычным терминам, которые отражены в дескрипторах документа CEFR Companion Volume 2018 года: «иноязычная медиативная деятельность при работе с текстами» (“mediating a text”), «иноязычная медиативная деятельность при решении концептуальных задач» (“mediating concepts”), «иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации» (“mediating communication”);
- 5) *уточнены* такие понятия, как глобальное умение иноязычной медиативной деятельности, макроумение иноязычной медиативной деятельности, микроумение иноязычной медиативной деятельности для настоящего исследования;
- 6) *составлена* номенклатура макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности для студентов-бакалавров отделения региональных исследований;

- 7) *проанализирована* теоретическая база и методические модели реализации предметно-языкового интегрированного обучения;
- 8) *теоретически обоснована* целесообразность развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров отделения региональных исследований в рамках предметно-языкового интегрированного курса;
- 9) *раскрыта* сущность понятия «открытый образовательный ресурс» и *уточнено* его определение;
- 10) *уточнена* классификация и типология открытых образовательных ресурсов, используемых для проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности;
- 11) *разработаны* критерии отбора ООР для проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности в ходе обучения студентов-бакалавров отделения региональных исследований;
- 12) *составлена* типология веб-заданий для развития иноязычной медиативной деятельности;
- 13) *разработана* технология проектирования семи полифункциональных веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности;
- 14) *составлена* рабочая программа предметно-языкового интегрированного курса, направленная на развитие умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров отделения региональных исследований с онлайн поддержкой на базе ООР и цифровых технологий;
- 15) *экспериментально апробированы* разработанный предметно-языковой интегрированный курс и комплекс веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров отделения региональных исследований.

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие *выводы*:

1. На базе анализа отечественных и зарубежных документов (ОС МГУ по направлениям подготовки: 41.03.02 «Регионоведение России», квалификация бакалавр; 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», квалификация бакалавр; ФГОС ВО 3++ по направлениям подготовки: 41.03.02 «Регионоведение России», квалификации бакалавр; 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», квалификации бакалавр; CEFR Companion Volume, 2018; Профессиональный стандарт специалиста в области медиации, Структура Р21 для обучения в 21 веке; Кембриджская структура жизненных компетенций; Документ “Development and Validation of the NACE Career Readiness Competencies”) *определено место иноязычной медиативной деятельности как составляющей содержания обучения иностранному языку сегодня.* Установлено, что 28% универсальных, 38,5% общепрофессиональных и 50% профессиональных компетенций ОС МГУ и ФГОС ВО 3++ предполагают развитие умений иноязычной медиативной деятельности, тем самым *научно обоснована важность развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров по направлениям подготовки «Регионоведение России» и «Зарубежное регионоведение».*

2. Проведенный междисциплинарный анализ понятия медиации показал, что *медиация – это многогранное понятие, которое может пониматься по-разному в зависимости от сферы научного знания.* В ходе исследования было *выделено семь основных ролей медиатора в междисциплинарном контексте:* анализатор конфликта, контролер валидности данных, исследователь, организатор дискуссии, генератор идей, собеседник, психолог, тренер, на базе которых был *определен компонентный состав структуры медиации в междисциплинарном понимании.* Данная структура включает в себя семь компонентов: аналитико-когнитивный, коммуникативный, эмоциональный, организационный, творческий, педагогический и фасилитативный компоненты.

3. Комплексный анализ нормативных документов, а также научных исследований позволил дать развёрнутое определение понятию «иноязычная

медиативная деятельность». Таким образом, *иноязычная медиативная деятельность в лингводидактике – это вид коммуникативной деятельности, который задействует рецепцию и продукцию для передачи или создания идей, а также для облегчения процесса коммуникации между говорящими средствами одного или нескольких иностранных языков.* Каждый из трех видов иноязычной медиативной деятельности представлен в виде трех глобальных умений. Глобальное умение иноязычной медиативной деятельности при работе с текстами включает в себя 7 макроумений: обобщать и передавать основную идею текста (в устной и письменной форме); отбирать и корректно передавать запрашиваемую информацию из текста (в устной и письменной форме); интерпретировать различные виды несплошных текстов (в устной и письменной форме); осуществлять непрофессиональный перевод письменного текста (в устной и письменной форме); вести заметки и записи на основе устных текстов; выражать собственное мнение относительно прочитанных творческих текстов (включая художественную литературу); анализировать и критически осмысливать творческие тексты (в том числе художественную литературу). Глобальное умение иноязычной медиативной деятельности при решении концептуальных задач включает в себя 4 макроумения: обеспечивать комфортное взаимодействие в команде; сотрудничать для реализации общих идей в команде; управлять взаимодействием; вести концептуальную беседу. Глобальное умение иноязычной медиативной деятельности в процессе коммуникации включает в себя 3 макроумения: обеспечивать комфортное функционирование плюрикультурного пространства; выполнять роль культурного посредника в неформальной обстановке; облегчать взаимодействие участников в деликатных ситуациях и спорах. *(Соответствует положению 1 выносимому на защиту).*

4. На базе анализа теоретической базы и методических моделей реализации предметно-языкового интегрированного обучения, *была установлена целесообразность развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров отделения региональных исследований*

в предметно-языковом интегрированном обучении за счет возможности проектирования таких форматов заданий, которые будут направлены на развитие как профессиональных, предметных компетенций и иноязычной коммуникативной компетенции, но и разнообразных когнитивных умений у обучающихся. Именно соизучение содержания предмета и языковой составляющей создает почву для сотрудничества, взаимопомощи и реализации иноязычной медиативной деятельности между обучающимися.

5. Анализ отечественной и зарубежной методической литературы позволил *выявить семь обязательных составляющих определения термина ООР*: указание на образовательную и/или исследовательскую направленность; бесплатность доступа; открытость ресурса для всех желающих; возможность использования, переработки и распространения ресурсов; необходимость применения открытых лицензий; указание на формат; уточнение видов ООР. Сравнительно-сопоставительный анализ понятий ЭОР и ООР в зарубежных и отечественных исследованиях позволил также выделить *две отличительные черты ООР от ЭОР*: наличие свободной лицензии, посредством которой автор ресурса официально регламентировал возможность легального использования, доработки и распространения ресурса; доступность и бесплатность ресурса (труднодоступные и платные ресурсы не могут считаться ООР).

6. Уточненные критерии отбора ООР для проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медитативной деятельности на базе ООР должны включать: 1) психолого-педагогические критерии, 2) дидактико-методические критерии, включающие общедидактические требования, предъявляемые к традиционным учебным материалам, частнометодические требования, предъявляемые к традиционным учебным материалам, а также специфические дидактические требования к ООР и технические критерии.

7. Сравнительно-сопоставительный анализ терминов «упражнение», «задание», «полифункциональное задание», «веб-упражнение», «веб-задание», «полифункциональное веб-задание» в зарубежной и отечественной лингводидактике позволил прийти к выводу, что термины «задание» и

«упражнение» не могут в полной мере отражать всех особенностей проектирования и интеграции заданий и упражнений с применением цифровых инструментов. *Целесообразно в данном случае использовать термины «веб-задание» и «веб-упражнение».*

8. Анализ отечественной и зарубежной литературы в области методики обучения иностранным языкам с применением цифровых технологий позволил разработать типологию веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности в предметно-языковом интегрированном курсе. *Автор настоящего исследования выделил семь полифункциональных веб-заданий, которые помимо развития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции способствуют развитию эффективному формированию умений иноязычной медиативной в предметно-языковом интегрированном курсе: 1) совместный анализ несплошных текстов на базе Google инструментов; 2) инфографический онлайн-плакат; 3) цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт; 4) медиация видео контента; 5) групповое чтение Jigsaw на базе онлайн-досок; 6) охота за сокровищами; 7) веб-квест. (Соответствует положению 4, выносимому на защиту).*

9. Для данных семи веб-заданий *была также предложена технология проектирования, которая* включает в себя следующие элементы: 1) анализ дидактических свойств и функций сервисов для проектирования веб-заданий; 2) перечень умений иноязычной медиативной деятельности, которые будут развиваться в каждом из веб-заданий, 3) этапы проектирования веб-задания и этапы обучения по веб-заданию; 4) критерии оценивания и взаимного оценивания, 5) примеры данных форматов веб-заданий 6) анализ методических и технических сложностей при проектировании и реализации веб-заданий с их возможными решениями. *(Соответствует положению 3, выносимому на защиту).*

10. Этапы проектирования и реализации веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов в предметно-языковом интегрированном курсе состоят из подготовительного,

процессуального, оценочного, рефлексивного. *(Соответствует положению 5, выносимому на защиту).*

11. Педагогическое наблюдение, в котором приняло участие 60 студентов 2 и 3 курса отделения региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, а также предварительное анкетирование на предмет самодиагностики студентами уровня развитости умений иноязычной медиативной деятельности, в котором участвовало 90 студентов 2 и 3 курса отделения региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, помогло выявить, что *наименее развитыми умениями иноязычной медиативной деятельности являются: умение обеспечивать комфортное взаимодействие в команде; умение организовывать концептуальную беседу; умение интерпретировать различные виды несплошных текстов (в устной и письменной форме); умение обобщать и передавать основную идею текста (в устной и письменной форме); умение отбирать и корректно передавать запрашиваемую информацию из текста (в устной и письменной форме); умение облегчать взаимодействие участников в деликатных ситуациях и спорах.* Таким образом, *были опытно выявлены важные для развития умения иноязычной медиативной деятельности, которые в дальнейшем нашли свое отражение в разработанном комплексе веб-заданий.*

12. Результаты диагностического и финального тестирования студентов, которые приняли участие в опытном обучении, позволили сделать вывод об эффективности разработанного предметно-языкового интегрированного курса с онлайн поддержкой и комплекса веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности. Об этом свидетельствует **абсолютное повышение баллов (в 2,2 раза)** в рамках финального тестирования в экспериментальной группе по сравнению с их результатами диагностического тестирования и результатами финального тестирования контрольной группы, где опытное обучение не проводилось. С помощью статистической проверки гипотез методом t-критерия Стьюдента

было установлено, что *опытное обучение оказало статистически значимый эффект на студентов, участвовавших в нем.*

13. Анализ опроса обратной связи и рефлексии позволил сделать вывод о том, что *студенты позитивно оценивают пройденный ими курс* (90% студентов дали положительную оценку («4» и «5») данному курсу). Было выявлено, что 73% студентов согласились с тем, что отказ от лекционных занятий в пользу элементов перевернутого класса позволяет лучше усваивать материал. При самооценивании 94% студентов, прошедших опытное обучение, отметили, что чувствуют себя уверенно при работе с несплошными текстами (графиками, таблицами, инфографикой и тд.). 83% студентов оценивают, что могут четко и структурированно представить и пояснить собеседнику факты и аргументы, представленные в тексте. 90% студентов хорошо умеют поощрять и приглашать к беседе других участников при решении проблем во время обсуждения на английском языке. Абсолютно все студенты, прошедшие опытное обучение (100%), отметили, что могут вежливо прервать другого участника дискуссии, если это необходимо, на английском языке.

14. Результаты проведенного исследования *подтвердили гипотезу* о том, что для эффективного развития умений иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров по направлениям подготовки «Регионоведение России» и «Зарубежное регионоведение» необходимо выполнение следующих педагогических условий: 1) обучение реализуется в рамках предметно-языкового интегрированного курса для возможности соразвития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и умений иноязычной медиативной деятельности посредством погружения в предметную составляющую курса; 2) в качестве средства обучения выступает комплекс полифункциональных коммуникативных (в том числе проблемно-ориентированных) веб-заданий для развития всех видов речевой деятельности и умений иноязычной медиативной деятельности; 3) учитывается дидактический потенциал ООР и других цифровых инструментов для проектирования веб-заданий для развития всех видов речевой деятельности и умений иноязычной

медиативной деятельности; 4) используется технология «перевернутый класс» для реализации интерактивных форм работы на занятии (*Соотносится с положением 2, выносимым на защиту*).

Таким образом, все положения, выносимые на защиту, были доказаны.

Ограничением нашего исследования выступило то, что педагогический эксперимент был разнесен во времени (в экспериментальной группе опытное обучение проходило с февраля по май 2019 г., в контрольной группе традиционное обучение проводилось с февраля по май 2020 г.). Это обусловлено тем, что разработанный предметно-языковой интегрированный курс должен был быть интегрирован в лекционный курс, который проводился в данный период. Также в связи с эпидемической обстановкой коронавирусной инфекции вторая часть обучения в контрольной группе осуществлялась в дистанционном режиме.

Перспективным представляется апробировать данный комплекс веб-заданий также с направлением подготовки «Зарубежное регионоведение». Более того, в ходе исследования было выявлено, что целесообразно и актуально развивать умения иноязычной медиативной деятельности у студентов-бакалавров не только отделения региональных исследований, но и всех направлений подготовки за счет того, что 28% универсальных компетенций ОС МГУ и ФГОС ВО 3++ включают в себя развитие умений иноязычной деятельности. В связи с чем, возможным направлением для дальнейших исследований является адаптация и пилотирование разработанного комплекса веб-заданий со студентами других направлений подготовки, а также при обучении другим иностранным языкам.

Таким образом, предложенная технология проектирования веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности может быть использована в дальнейшем для интеграции в предметно-языковые интегрированные курсы на отделении региональных исследований, а также при соответствующей адаптации и доработке и на других направлениях подготовки для обучения английскому и другим иностранным языкам.

Библиографический список

1. Аблова М.В. Веб - задания как средство развития письменно - речевых умений на уроке английского языка. // Проблемы современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Сборник тезисов XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Коломна, 2021.
2. Авраменко Е.В. Веб-задания как способ организации заочного обучения иностранному языку в вузе (на примере обучения английскому языку на заочном отделении кафедры лингвистики Университете «Дубна») // Гуманитарный научный вестник. - 2021. – №5. – С. 58-63.
3. Агапов О.Д., Агапова Э.И. Медиация и инверсия в динамике российской истории XX В. // Архонт. – 2018. – №2 (5).
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
5. Алексеева В.О., Малкина М.Г. Проблема качества электронных образовательных ресурсов и их эффективного использования// Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2014. – С. 173-182.
6. Аллаhverдова О.В. Медиация как социально-психологический феномен // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. - 2007. – №2-1. – С. 151-159.
7. Аллаhverдова О.В. Обучение медиаторов и формирование компетенций // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2012. – №3. – С. 51-4-59.
8. Аллаhverдова, О.В., Карпенко А.Д. Методическое пособие посредников-медиаторов / О.В. Аллаhverдова, А.Д.Карпенко. - С.-Петербург. – 2005. – 107 с.
9. Алферьева-Термсикос В.Б. Организация взаимодействия младших школьников посредством метода jigsaw на дистанционных занятиях // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №2-2. – С. 6-9.
10. Андреев А.А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика // Высшее образование в России. – 2011. – №11. – С. 113-117.
11. Ахиезер А.С. Специфика исторического пути России // Россия. Турин, – 1993.

- 12.Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: на примере студентов неязыкового вуза: диссертация ... к.п.н.: 13.00.01 / Москва, 2011. – 238 с.
- 13.Базаржапова Т.Ж. Использование интернет-ресурсов в профессиональной деятельности учителя // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия, – 2008 – С. 10-13.
- 14.Базина Н.В. Социокультурные аспекты формирования аудиовизуальных умений в условиях изучения немецкого языка как второго иностранного: диссертация ... к.п.н.: 13.00.02 /- Москва, – 2014. – 206 с.
- 15.Беляев М.И., Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Технология создания электронных средств обучения // Разработка института дистантного образования Российского университета дружбы народов, – 2006. – 130 с.
- 16.Бетретдинова И.К. Медиация в обучении иностранному языку в вузе // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. – 2020. – №4. – С. 119-122.
- 17.Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 30-37.
- 18.Боева Т.В. Лингводидактические основы профессионального общения при подготовке специалистов (Иностранные языки): Дис. ...к.п.н.: 13.00.08: Воронеж, – 2002 – 166 с.
- 19.Бодрова Е.Г., Дегтеренко Л.Н. Цифровые инструменты и сервисы в профессиональной деятельности современного педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – №2 (52). – С. 48-56.
- 20.Бояринцева С.Л. Обучение в малых группах сотрудничества в курсе иностранного языка на среднем этапе общеобразовательной школы: на материале английского языка: дис ... к.п.н. : 13.00.02. - Москва, 2007. - 223 с
- 21.Буденкова Е.А., Цвелюх И.П. Обучение в сотрудничестве средствами Веб 2. 0 // Высшее образование в России. – 2011. – №11. – С. 117-124.
- 22.Буш Р., Фолджер Дж. Что может медиация. Трансформативны подход к конфликту. Киев: Изд-во Захаренко В.А., – 2007. – 264 с.

23. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты / Я.С. Быховский // Информационные технологии в образовании. ИТО-99: материалы международной конференции. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты / Я.С. Быховский // Информационные технологии в образовании. – 2021. – №1 (34)– С. 21-26.
24. Вавилина, Т.А., Привалова, Е.В. Формирование медиативной компетенции на уроках иностранного языка у учащихся основной общей школы // Евразийский гуманитарный журнал. – 2019. – №3. – С.89-96.
25. Валюшина Н.М. Нелинейный текст как методическая проблема // В научном поиске. – 2020. – №2(129). – С. 1-8.
26. Варакин В.С. Специфика журналистской герменевтики: дисс.... к.ф.н.: 09.00.11 /- Архангельск, – 2013.- 198 с.
27. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., – 1991. – 207 с.
28. Виноградова Е.Е. Использование элементов методики предметноязыкового интегрированного обучения (CLIL) в процессе обучения английскому языку студентов факультета автоматизации и вычислительной техники. // Иностранный язык. Методические вопросы подготовки конкурентоспособного выпускника. Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. Москва, 2020
29. Власова О.В. Развитие критического мышления посредством работы с видео на занятиях иностранного языка // Евразийский гуманитарный журнал. – 2017. – №1. – С. 83-33.
30. Волкова О.В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов. дисс. ... к.п.н.: 13.00.08. – Белгород – 2010. – 217 с.
31. Воробьев Г.А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции: 13.00.02: Дис. ... к. п. н.: 13.00.02 – Пятигорск. – 2004 – 220 с.
32. Галкина Е.А. Работа учащихся с несплошными текстами // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2014. – №3 (29). – С. 36-40.

- 33.Галустян О.В. Практика применения веб-квеста в обучении английскому языку // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. –2015. – №2. – С. 115-121.
- 34.Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», –2005. – 335 с.
- 35.Головач Т.Н. Использование информационных интернет-ресурсов в процессе преподавания иностранных языков. Язык. Общество. Медицина: материалы XV Юбилейной Республиканской научно-практической студенческой конференции и XII научно-практического семинара «Образовательные технологии в обучении РКИ (языкам)» / отв. ред. Е. П. Пустошило. – Гродно: ГрГМУ, 2016.
- 36.Голубев О.Б., Горохова Ю.А. Дидактические особенности применения образовательной инфографики в учебном процессе // Ярославский педагогический вестник. –2018. – №3. – С. 134-139.
- 37.Горобинская Н.В. К вопросу об отборе информационных ресурсов сети интернет на иностранном языке в образовательных целях: учет авторского права // Преподаватель XXI век. – 2021. – №1-2. – С. 434-446.
- 38.Грузинская И.А. Упражнения в V, VI, VII и VIII классах (на материале стабильных учебников) // Иностранные языки в школе. – 1940. – № 3. – С. 7-13.
- 39.Гутарева Н. Ю. Критерии отбора учебных интернет-ресурсов в рамках обучения английскому языку в неязыковом вузе / Н. Ю. Гутарева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 8 (88). — С. 912-914.
- 40.Давыдов А.П. Россия в поисках своей «середины» (медиационный ракурс) // Вопросы социальной теории. – 2019. – Т. 11. – С. 100-109.
- 41.Денисова О.Д. Эффективное чтение: модульное обучение зрительно-смысловой обработке информации в процессе чтения: французский язык, уровень А2: дисс. ... к.п.н.: 13.00.02 / – Москва. – 2013. – 298 с.

- 42.Днепровская Н.В. Открытые образовательные ресурсы как основа формирования глобальных университетских сетей //Открытое образование – 2/2009. – С. 27-33.
- 43.Дроботенко Ю.Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин: дисс. ... к.п.н.: 13.00.08. – Омск. – 2006. – 215 с.
- 44.Добротина И.Н. О метапредметных связях, или как русский язык помогает изучать другие предметы // Русский язык — Первое сентября. – 2011. – № 17. – С. 14-20.
- 45.Дубских А.И., Залавина Т.Ю. Модель "перевернутый класс" как цифровой образовательный инструмент в преподавании английского языка // БГЖ. – 2021. – №4 (37). – С. 28-31.
- 46.Ежова Ю.В., Пац М.В. YouTube как обучающий ресурс (иностранный язык, неязыковой вуз) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – №7-2. – С. 36-39.
- 47.Ельникова С.И. Инновационный потенциал системы повышения квалификации филолога-русиста: Дис. ... к. п. н.: 13.00.02 Москва. – 2006 – 234 с.
- 48.Емельянова Э.Л. Педагогическое обеспечение готовности студентов к академической мобильности: дисс. ... к.п.н.: 13.00.01 – Москва. – 2013. – 194 с.
- 49.Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Концепт. – 2014. – №11. – С.26-30.
- 50.Жарина О.А., Шулепова А.Д., Борисенко В.А., Самофалова М.В., Шулепов А.А. Смешанное обучение деловому английскому языку студентов неязыковых специальностей: модель «перевернутый класс» // ПНиО. – 2021. – №1 (49). С. 265-275.
- 51.Загрядская Н.А. Возможность применения технологии «перевернутый класс» в преподавании стилистики английского языка студентам-филологам // МНКО. – 2023. – №5 (102). С. 149-151.
- 52.Зарипова Р.Р. О результатах апробации модели интегрированного предметно-языкового обучения средствами русского и английского языков в высшей

- школе //Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15854> (дата обращения: 01.05.2022).
- 53.Зарипова Р.Р., Романова М. А. Роль ИКТ в процессе предметно-языкового интегрированного обучения студентов // Ученые записки ИСГЗ. – Казань: Юниверсум. – 2016. – №1 (14). – С. 250-256.
- 54.Золотарева С.А. Метод «перевернутого класса»: история и опыт применения // МНКО. 2022. №2 (93). С. 29-32.
- 55.Зияудинова О.М. Открытые образовательные ресурсы как средство формирования информационно-методической подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – № 3. – 2012.
- 56.Зубов Ю.С. Современные педагогические технологии внутрифирменной профессиональной подготовки специалистов отрасли книжного дела. Дис. ... к. п. н., – Кемерово. – 2006. – 226 с.
- 57.Иванюк Н.В. Использование инновационных информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранного языка. Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 26–27 марта 2020 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е. А. Пригодич (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2020. – С. 449-454.
- 58.Игнатович А. В., Попов П. П. Медиация: словарь терминов // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – №1. – С. 101-181.
- 59.Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. – И. «Российская политическая энциклопедия». – 1997. – 451 с.
- 60.Ильин В.В. Педагогические средства проектирования информационного ресурса в современном вузе. Дис.... к. п. н. – Калининград, – 2001. – 181 с.
- 61.Кириллов Г.М., Сущность и экзистенциальные основания медиационного диалога. диссертация к. ф. н.: 09.00.11. – Казань. – 2018. – 370 с.

- 62.Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Русский язык. – 1992. – 254 с.
- 63.Князева С.Ю. Открытые образовательные ресурсы в неанглоязычных странах // Высшее образование в России – № 10. – 2014. – С. 127-134.
- 64.Колесников А.А., Денисов М.К. Формирование медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в школе // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2012. – №34. – С. 23-33.
- 65.Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М.: Рема. – 1997. – 111 с.
- 66.Комлева Н.В., Макаров С.И., Перевалов В.А. Открытые образовательные ресурсы // Открытое образование – 2/2007. – С. 30-34.
- 67.Коренев А.А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка // Рема. Rhema. – 2023. – № 3. – С. 97–121.
- 68.Кортунов С. В. Мировая политика в условиях кризиса: учебное пособие. — Москва: Аспект Пресс. – 2010. – 464 с.
- 69.Косарева Т.Б. Обучение студентов-юристов лингвокультурной медиации: дис. к.п.н.: 13.00.02 / – Москва. – 2011. – 404 с.
- 70.Костылёва К.В., Чернякова Ю.С., Проектирование и интеграция веб-заданий в процесс обучения английскому языку в средней школе. Студенческий Universum: сб. научных статей студентов факультета иностранных языков / под общ. ред. профессора И.И. Саламатиной; Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ. – 2018. – 165 с
- 71.Коул М. Культурно-историческая психология. – М., – 1997. – 131 с.
- 72.Крузе-Брукс О.А. Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации: дисс. ... к.п.н.: 13.00.01. – Великий Новгород, – 2008. – 176 с.
- 73.Куликова Л.В. Дискурс межкультурной медиации: концептуальная модель исследования // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2019. – №2. – С. 245-258.

- 74.Куликова Л.В., Прохорова О.А. Исследовательские подходы к дискурсу медиации в фокусе междисциплинарности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №2-2 (56). – С. 100-104.
- 75.Ланкина О.Ю. Содержание понятия "медиация" в обучении иностранным языкам // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2018. – №2. – С. 175-183.
- 76.Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл. – 1997. – 287 с.
- 77.Леонтьев Д. Педагогика здравого смысла: гуманистическая философия образования А.А. Леонтьева // Образовательная политика. – 2015. – №4 (70). – 528 с.
- 78.Литвинов А.В. Основной курс медиации. Электронный ресурс. Коддоступа: http://samlib.ru/a/aleksandr_litwinow/mediacijaosnownojkursmediacii.shtml (дата обращения: 01.05.2022).
- 79.Литвишко О.М., Черноусова Ю.А. Лингвокультурная медиация как компонент глокального подхода в обучении профессионально-ориентированному английскому языку (на примере направлений подготовки 38. 03. 02, 38. 04. 02 «Менеджмент», 40. 03. 01, 40. 04. 01 «Юриспруденция») // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – №2. – С. 139-146.
- 80.Лих И.В., Енгай Н.В. Организация написания эссе с помощью анализа несплошных текстов // Проблемы Науки. – 2022. – №2 (171). – С. 27-32.
- 81.Маврин О.В. Технологии урегулирования конфликтов (медиация как эффективный метод разрешения конфликтов). – Казань: Изд-во Казан. унта, 2014. – 96 с.
- 82.Манжура Л.Н. Инфографика как один из методов визуализации учебного материала // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. –№2 (6). – С. 72-74.
- 83.Манторова И.В. Представление учебной информации мультимедийными средствами как фактор повышения качества усвоения знаний: Дис. ... к. п. н. : 13.00.01 : – Карачаевск, – 2002 –187 с.
- 84.Маринина А.Е. Использование веб-заданий при обучении иностранному языку. Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного

- языка в вузе материалы Международной научно-практической конференции. отв. ред. Е.Е. Сухова; Т.В. Ризина. – 2019.
- 85.Масланов Е.В. Цифровизация и развитие информационнокоммуникационных технологий: новые вызовы или обострение старых проблем? // Цифровой ученый: лаборатория философа. – 2019. – Т.2, №1. –С.6-21.
- 86.Матвиенко Т.И. Интерактивные методы обучения как средство самовоспитания будущих учителей: дисс. ... к.п.н.: 13.00.01 / – Оренбург, – 2009. –208 с.
- 87.Медиация как культура согласия: материалы Международной научно-практической конференции 9–10 апреля 2014 г.(г. Пермь): сб. информ.-метод.материалов / под ред. Т.И.Марголиной, Л.А.Ясыревой. – Пермь, – 2014
- 88.Мельниченко Р.Г. Технологичность медиационной деятельности // Legal Concept. – 2017. – №2. С. 123-128.
- 89.Мельниченко Р.Г. Модусы мышления в медиации // Legal Concept. – 2019. – №1. – С. 15-22.
- 90.Мёрш К., Хрущель А., Время культурной медиации: онлайн-книга — Цюрих, 2012 ; — Музей современного искусства «Гараж», Школа медиации Уральской индустриальной биеннале современного искусства, 2022. — URL: <https://drive.google.com/file/d/19BdyOIcs4GzhgtE77DrVk0NLTZ724C8t/view> (дата обращения: 20.02.2024).
- 91.Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка/ Р. П. Мильруд. – М.: Дрофа. – 2013. – 588 с.
- 92.Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. Учебное пособие. – М.: Просвещение. – 1990. – 224 с.
- 93.Миролубов А.А. Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней школе // Современные проблемы методики преподавания иностранных языков. Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней школе. – М.: Высш. шк., 1975. Вып. 7. – 256 с.
- 94.Моногарова А. Г. Особенности стратегической организации переговоров (на примере современного англоязычного дискурса медиации) //

- Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2018. – № 11. – С. 178-181.
95. Мосина М.А., Кобелева Е.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов учреждений дополнительного образования на основе технологий Веб 2. 0 // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2016. – №12. – С. 178-182.
96. Мурунов С.С. Веб-задания в контексте дистанционного обучения иностранному языку. Магия ИННО: лингвистика и лингводидактика в меняющейся системе координат: электронный сборник научных трудов / ответственные редакторы: Д.Н. Новиков, Е.Б. Морозова; Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации. – Москва: МГИМО–Университет, – 2021. — 586 с.
97. Нечитайлова Е.В. Веб-квесты как методика обучения на основе интернет-ресурсов // Проблемы современного образования. – 2012. – №2. – С. 147-155.
98. Околелов О.П. Системный подход к построению электронного курса для дистанционного обучения Текст. / О.П. Околелов // Педагогика. – 1999. – №6. – С. 50-56.
99. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: в вопросах и ответах. — М.: Агентство «Социальный проект», – 2007. – 28 с.
100. Павлов А.В. Структура медиативных умений студентов-бакалавров, специализирующихся в сфере лингводидактики // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №2. – С. 43-55.
101. Панфилова Е.И. Формирование функциональной грамотности в области чтения на уроках английского языка через организацию работы с несплошным текстом // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2016. – №1 (3). – С. 48-56.
102. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: «Русский язык», –1977. – 625 с.
103. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. Яз., 1989. - 276 с.

104. Паймакова Е.А., Вострикова О.В. Применение модели "перевернутый класс" в преподавании английской грамматики в период дистанционного обучения // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №4. – С. 20-30.
105. Пластинина Н.А. Открытые образовательные ресурсы Интернет и цифровые библиотеки: критерии отбора, оценивание качества и способы каталогизации ресурсов в современной практике преподавания иностранного языка // Наука, образование, обучение: актуальные вопросы и современные аспекты: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 10.11.2020. Екатеринбург: Профессиональная наука, – 2010. – С. 5–12.
106. Плеханова Ю.В., Степанова М. А. Медиативные технологии в иноязычном образовании // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №5. – С. 7-16.
107. Подвигина Е.А. возможности технологии веб-квеста для моделирования деловых ситуаций и решения профессиональных задач в подготовке будущего юриста. Развитие личности как стратегия современной системы образования : материалы Международной научно-практической конференции 22-23 марта 2016 г. [под ред. И. Ф. Бережной, С. В. Поповой]. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. – Часть 1. – 451 с.
108. Полат Е.С. Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат, М.Ю. Бухаркина; 3-е изд. — Москва: Издательский центр «Академия», 2010. — 392 с.
109. Портнова Т.Ю. Особенности выбора интернет-ресурсов для формирования профессиональной компетенции студентов авиационного вуза на уроках иностранного языка // Образование и наука в современных условиях. Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», – 2016. – С. 146–149.

110. Похмелкина Г. Ф., Семенов И. Н. Рефлетехнологии медиации в современной зарубежной практической психологии и конфликтологии // Психология. Журнал ВШЭ. – 2008. – №1. — С. 121-138.
111. Раицкая Л.К. Критерии оценки сетевых ресурсов, используемых в преподавании иностранного (английского) языка в высшей школе / Л.К. Раицкая // Филологические науки в МГИМО: сборник науч. трудов. – № 23 (38). – М.: МГИМО-Университет, 2006. – С. 190-193.
112. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе, – М., – 2007. – 190 с.
113. Рахманов И.В. Проблема рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком в школе. – М.: Высш. шк., – 1954. – 84 с.
114. Рогатин В.А. Задание как минимальная целостная единица учебного процесса в языковом вузе: дисс. к. п. н. – Рязань, – 2005. – 217 с.
115. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М., – 1998. – 289 с.
116. Родоманченко А. С. Системообразующие микроумения говорения: моделирование ситуаций для их формирования и контроля // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – №4. – С. 64-70.
117. Родионова Е.В. Методологические основы предметно-языкового интегрированного обучения в высшей школе// Наука и перспективы. – 2018. – №4. – С. 40-52.
118. Рубец М.В. Многозначность как способ создания нелинейного текста в китайской языковой культуре // Идеи и идеалы. – 2020. – №4-1. – С. 11-24.
119. Рыжова Н. И., Громова О. Н. Актуализация медиационной деятельности специалистов социально-образовательной сферы в условиях цифровизации // Человек и образование – 2021. – Выпуск 2 (67) – С. 24-31.
120. Самчик Н.Н. Применение аутентичных видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному: практический аспект // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №3 (28). – С. 244-246.

121. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа, Амскортинтернэшнл, – 1991. – 50 с.
122. Сафонова В.В. Интернет-ориентированная методика обучения межкультурному общению на иностранных языках: проблемы, тенденции и перспективы развития // Евразийский форум. – 2014. – №1 (6). – С. 6-20.
123. Сафонова, В.В. Общеввропейские основы и национальные ракурсы проектирования многоуровневой системы медиативного развития обучающихся в высшей школе (Пленарный) //Международная научно-практическая конференция "Тенденции развития языкового образования в современном мире - 2017". – Минск. – 2017. – С. 14-17.
124. Сафонова, В.В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования //Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. – Москва: "КДУ", Университетская книга, 2018. – С. 179-183.
125. Сафонова В.В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – №1 (838). – С. 151-164.
126. Сафонова В.В., Базина Н.В. Методические принципы отбора аутентичных видеофильмов для учебных целей. // Иностранные языки в школе. – 2014. – №6. – С. 2-10
127. Семенов И.Н. Человекознание, техникознание и рефлетехнологии как средства развития мышления и творчества в инновационном образовании. Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2012. – № 2(70). – С. 231-247.
128. Сердюк Е.В., Сердюк Э.С. Использование ЭОР в условиях реализации ФГОС. // Историческая и социально-образовательная мысль, – 2015. – С. 107-110.

129. Сидоренко О. И. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка средствами интерактивных технологий обучения. дисс. к. п. н. – Луганск, – 2023. – 293 с.
130. Сидоренко Т. В. Принципы отбора и методической адаптации оригинальных видеоматериалов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – №1. – С. 207-210.
131. Симонова, О.А., Ситникова, А.Ю., Чмых, И.Е. Интегрированное обучение иностранным языкам и школьным предметам в современно образовании. //Образование и право. – 2020. – №5. – С. 177-181.
132. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. – М.: Изд-во «Глосса-Пресс», – 2004. – 336 с.
133. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей /. Е. Н. Соловова. - 3-е изд. – М. Просвещение. – 2008. – 241 с.
134. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей: 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, – 2010. – 271 с.
135. Соловова Е.Н., Большакова Е.А. Формы записи как основа интегративных академических умений устной и письменной речи // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – №2. – С. 115-120.
136. Соколова Э. Я. Анализ потенциала интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5–4. – С. 607–610.
137. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. – 2008. – №2. – С. 100-110.
138. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании – URSS. – 2013. – 264 с.

139. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – Феникс, – 2010. – 182 с.
140. Титова С.В. Некоторые теоретические проблемы использования компьютерных технологий в образовании // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 4. – С. 39-54.
141. Титова С.В. Разработка и реализация проектных заданий на базе мобильных технологий / С. В. Титова // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 11. – С. 2–7
142. Титова С.В. Цифровые технологии в цифровом обучении: теория и практика. – М.: Эдитус, – 2017. – 245 с.
143. Титова С.В., Замковая А.В. Визуализация дидактических материалов для развития иноязычных продуктивных умений критического мышления у обучающихся // Педагогика и психология образования. – 2022. – №1. – С. 114-129.
144. Титова С.В. Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // Вестник ТГУ. – 2023. – №2. – С. 302-316.
145. Титова, С. В. Цифровая методика обучения иностранным языкам: учебник для вузов / С. В. Титова. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 248 с.
146. Толмачева Е.В. Инновационное обучение РКИ (сфера "Строительный менеджмент") на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии. Дисс. ... к.п.н.: 13.00.02 / – Москва, – 2015. – 320 с.
147. Федоров А.В. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. / А.В. Федоров, Новикова, А.А. и др. - Таганрог: Изд-во Кучма, – 2007. – 256 с.
148. Филиппов В.А. Электронные хранилища информации и WEB-технологии. – URSS. – 2001. – 80 с.

149. Харламенко И.В. Модель обучения письменно-речевым умениям иностранного языка студентов неязыковых вузов на базе вики-технологии (английский язык): дис. ... к. п. н. –М.: МГПУ, –2020. –240 с.
150. Христочевский С. А. Базовые элементы электронных учебников и мультимедийных энциклопедий / С. А. Христочевский // Системы и средства информатик / под ред. И. А. Мизина. М: Наука : Физматлит, –1999. -Вып.9. - С. 24-29.
151. Хуторской А.В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению. – М., ИОСО РАО, – 2000. – 304 с.
152. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. – Москва. – 2010. – [Электронный ресурс] // Высшая школа экономики: официальный сайт – URL: <http://www.hse.ru/data/2011/02/21/1208561931/PISA2009.pdf> – (дата обращения 15.09.2018).
153. Чернышенко А. Г. Специфика дискурсивных стратегий. Стратегии дискурса медиации // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики: межвуз. сб. науч. ст. – 2014. – № 7. – С. 113-119.
154. Чернявская А.П., Ванчакова Н.П., Вацкель Е.А., Барабошина А.А. Самонаправляемое обучение студентов в «перевернутом» классе // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №2. – С. 60-66.
155. Чикризова К.В. (Александрова К.В.) Терминологические особенности понятия ООР в России и зарубежом. Moscow university young researchers' journal, – 2019. URL: <https://clck.ru/3AkdSD> дата обращения 15.09.2018).
156. Чикунова, А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку: дисс. ... к. п. н.: 13.00.02 / – Екатеринбург, –2011. –183 с.
157. Чуприс А. С. Формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки: дисс. к.п.н.: 13.00.08 - Теория и методика профессионального образование, – Калининград. – 2018. – 192 с.

158. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие /– М.: Просвещение, – 1986. – 308 с.
159. Шеваршинова Е.И. Методика отбора медиатекстов для формирования межкультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку // Преподаватель XXI век. – 2014. – №1. – С. 41-46.
160. Шевцова О. Г. Веб-квест - один из наиболее эффективных способов применения Интернета для внедрения ролевых игр в обучение / О. Г. Шевцова [Электронный ресурс] // ИТО-2008: материалы международной конференции / Секция III / Подсекция 2. Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС), г. Владивосток. URL <http://ito.edu.ru/2008/Moscow/ni/2/III-2-7656.html> (дата обращения : 10.05.2020)
161. Широколобова А.Г., Широколов Г.В. Обучение иностранному языку в техническом вузе по модели смешанного обучения в lms "английский пациент" // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2022.– №4. – С.171-184.
162. Шульгина Е.М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест: профиль "Рекреационная география и туризм", английский язык. Дисс. ... к. п. н.: 13.00.01: Санкт-Петербург, – 2003. – 243с.
163. Шуренкова С.С., Медиация в культуре регулирования межнациональных отношений в современном российском обществе. Дисс. к.с. н.: 22.00.06, – Тамбов, – 2014. – 181 с.
164. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. – М.: Филоматис, – 2007. – 409 с.
165. Юнгус Г.А. Медиация: социально-философский анализ: дисс. ... к.ф.н.: 09.00.11 /– Владивосток. – 2020. – 167 с.
166. Юркова Т.А. Самостоятельная образовательная деятельность школьников с использованием нелинейных учебных текстов: Дис. ... к. п. н.: 13.00.01: – Санкт-Петербург, – 2003 – 192 с.

167. Якунина Н.В. Использование ресурсов интернета в обучении чтению иностранных студентов юридического профиля: дисс. ... к. п. н.: 13.00.02 / – Москва, – 2009. – 179 с.
168. Abd Elfatah A. Web Quest and EFL Critical Reading and Writing. // Journal of Cultural and Religious Studies. – 4. – 2016. – P. 175-184
169. Abramczyk, A., Jurkowski, S. Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. // Journal of Education for Teaching, – 46(3). – 2020. – P. 296–308.
170. Adams C. M. The Relationship Between Teachers' Attitudes and Perceptions Towards Cooperative Learning Strategies and Teachers' Self-Efficacy in an Online Setting. Concordia University Irvine ProQuest Dissertations Publishing, – 2023. – 128 p.
171. M. R. Velandia, A. L. Pedreros Torres, M. N. Alí Web-Based Activities to Promote Reading: An Exploratory Study with Teenagers (Uso De Actividades En La Red Para Promover La Lectura: Un Estudio Exploratorio Con Adolescentes). Profile Issues in Teachers Professional Development. – Vol. 14. – No. 2. – 2012. – P. 11-27.
172. Aronson E., Patnoe S. Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method (3rd ed.). London: Pinter & Martin, Ltd. – 2011. – 160 p.
173. Aslan S. Using cooperative learning and the flipped classroom model with prospective teachers to increase digital literacy self-efficacy, technopedagogical education, and 21st century skills competence. International Journal of Progressive Education, – 2022. – 18(3), – P. 121–137.
174. Atkins D.E., Brown J.S., Hammond A.L., A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities, A report prepared for the William and Flora Hewlett Foundation, February. – 2007. URL: <https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/ReviewoftheOERMovement.pdf> (дата обращения: 20.02.2022).

175. Ball P. Does CLIL work? // The best of both worlds? International Perspectives on CLIL / eds. by D. Hill, P. Alan. – Norwich Institute for Language Education, Norwich, – 2009. – P. 32–43.
176. Barreto D., Oyarzun B., Conklin S. Integration of cooperative learning strategies in online settings. E-Learning and Digital Media, – 2022. –19(6), – P. 574–594.
177. Baron J., Sternberg R. Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. W.H. Freeman Co., – Ney York, NY, – 1987. – 259 p.
178. Barron F. Creative person and creative process. N.Y. – 1969. – 224 p.
179. Bentley K. The TKT Course: CLIL Module. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 124 p.
180. Biechele B. Film / Video / DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven // Hrsg. Barkowski, H./ A. Wolff Umbrüche, Materialien Deutsch als Fremdsprache. - Regensburg, – 2000. – p. 309 – 328
181. Bradford C. The communication of ideas. – Doston, – 1951. – 400 p.
182. Brame, C., Biel, R. Setting up and facilitating group work: Using cooperative learning groups effectively. Vanderbilt University Center for Teaching. – 2015.URL: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively/> (дата обращения: 20.02.2022).
183. Brown, H. D. Language Assessment Principles and Classroom Practices. New York Longman. – 2004. – 400 p.
184. Brown H.D., Abeywickrama B. Language Assessment: Principles and Classroom Practices. Pearson Education. Inc. 2nd ed. L., – 2010. – 395 p.
185. Yuen-Yan C., Teaching queueing theory with an inquiry-based learning approach: A case for applying webquest in a course in simulation and statistical analysis, 37th Annual Frontiers In Education Conference - Global Engineering: Knowledge Without Borders, Opportunities Without Passports, Milwaukee, WI, USA, – 2007, – P. F3C-1-F3C-6,
186. Cooper C.L. Learning from others in groups. – Greenwood, – 1979. –304 p.

187. Cheng-Sian C., Tzung-Shi C., Wei-Hsiang H., The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education, *Computers & Education*, – Volume 57, – Issue 1, –2011, – P. 1228-1239,
188. Coste D., Cavalli M. Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools, Council of Europe. (Language Policy Unit), – Strasbourg. – 2015. – 71 p.
189. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge University Press. – 2010. – 184 p.
190. Dalton-Puffer C. Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. – Amsterdam: Benjamins, – 2007. – 330 p.
191. De Bono E. Atlas of management thinking. – Longman, – 1975. – 272 p.
192. Di Blas, N., Paolini, P., Poggi, C. Learning by playing an edutainment 3d environment for schools. Proc. ED-MEDIA'04, World Conf. on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, Lugano, Switzerland. 2004. URL:
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=15fd511495d64829c0c18bd723506bee010a4351>
193. Dodge B. Some thoughts about WebQuest. – 1997. URL:
https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/WebQuests.pdf (дата обращения: 20.02.2024).
194. Dodge B. FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest. *Learning and leading with technology*. – Learning & Leading with Technology. – 2001. – v28. – n8. – P. 6-9.
195. Doff S. Theorie und Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsfelder, Themen, Perspektiven. In S. Doff, *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe*. – 2010. – P. 11 – 25.
196. Du J., Ge. X., Xu. J. Online collaborative learning activities: The perspectives of African American female students. *Computers & Education*. – 2015. – 82. – P. 152–161.
197. Dudeney G. Hockly N. *How to teach English with technology*. – Pearson Education Limited – 2007. –192 p.

198. Fathi J., Rahimi M. Examining the impact of flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency: a case of EFL students. *Computer Assisted Language Learning*. – 2022. – 35(7) – P. 1668–1706.
199. Fleissner S., Chan, Y. Y., Yuen T. H., Ng V.; Webquest markup language (WQML) for sharable inquiry-based learning. *Computational Science and Its Applications - ICCSA 2006, Lect. Notes Comp. Sci.* 3980, Springer, – Berlin, Germany. – 2006. – P. 383-392.
200. Gierlinger E.M. The Challenging Interplay of Content, Context, and Community for CLIL Implementations and a Didactic Model to Cope with CLIL's Hybrid Pedagogy // *English as a Global Language Education Journal*. – 2017d. – №3 (1). – P. 63-88.
201. Gorakhnath I. Classroom Pedagogical Practices Incorporating Web-Based Activities. – 2022. – 6. – P. 5685-5690.
202. Hackbarth S. Integrating Web-Based Learning Activities into School Curriculums. *Educational Technology*. – 1997– vol. 37, – no. 3, – P. 59–71.
203. Harms M. Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.) *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger*. Tübingen: Narr. – 2005. – P. 245-256.
204. Harris A., Jones M. COVID 19—school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, – 2020. – 40(4). – P. 243–247
205. Hill G., Hill K. The People's Law Dictionary// *Dictionary.law.com* URL: <https://dictionary.law.com/Default.aspx?letter=M> (дата обращения 19.02.2024).
206. Hilton III J.L., Johnson A., Stein J., Wiley D. The Four R's of Openness and ALMS Analysis: Frameworks for Open Educational Resources. – 2010. All Faculty Publications. URL: <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/822> (дата обращения: 20.02.2022).
207. Han H., Røkenes F.M., Krumsvik R.J. Student teachers' perceptions of flipped classroom in EFL teacher education. *Educ Inf Technol*. – 2024. – 29, – P. 1539–1558

208. Hung, Hsiu-Ting. Design-Based Research: Redesign of an English Language Course Using a Flipped Classroom Approach. *TESOL Quarterly*. – vol. 51. – no. 1. – 2017. – P. 180–92.
209. Edvard de Bono. *Shest shlyap myshleniya* [Six thinking hats]. – Saint Petersburg, Piter Publ., – 1997. – 256 p.
210. Kim D.W., Yao J. A Treasure Hunt Model for Inquiry-Based Learning in the Development of a Web-based Learning Support System. *Journal of Universal Computer Science*. – 2010. – vol. 16. – no. 14.– P. 1853-1881.
211. Kong W., Li, D. Guo Q. Research on flipped classrooms in foreign language teaching in Chinese higher education. *Humanit Soc Sci Commun* 11, – 2024. –P. 525.
212. Krajcso Z. (2016) Classification and quality criteria for Open Educational Resources in the field of foreign language learning. *Journal of Language and Cultural Education*, – 2016, – 4(1). P. 48-59.
213. Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume //Council of Europe Publishing. – 2020. – P. 274 P.
214. Lenoir, Y. Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raicky and M. Caillot (Eds.), *Le didactique au delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*. – Bruxelles. – 1996. – P. 223–251.
215. Li S., He J., Tao Y., Liu X. The effects of flipped classroom approach in EFL teaching: Can we strategically use the flipped method to acquire communicative competence? *Language Teaching Research*. 2022. 0(0). URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13621688221081575> (дата обращения: 20.02.2022).
216. Lin Q. The Role of Web-Based Activities in Mediating Student Interaction and Engagement in Four Teacher Education Classes. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. – 2011. – Vol. 7. – No. 1. P. 99-107.
217. Lineweaver T. T. Online discussion assignments improve students' class preparation. *Teaching of Psychology*. – 2010. – 37, – P. 204–209.

218. Mazur E. Peer Instruction: A User's Manual. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. – 1997. – P. 272.
219. Meyer O. Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. // Puls. – 2010. – №33. – P. 11-29.
220. Ngo H. K., Md Yunus. M. Flipped Classroom in English Language Teaching and Learning: A Systematic Literature Review. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, – 2021. – 11(3). – P. 185-196.
221. Negretti R. Web-based activities and SLA: A conversation analysis research approach. – 1999. – 3. – P. 75-87.
222. Namsaeng P. The Potential of CLIL for Promoting Critical Thinking Skills in Thailand // Rajabhat Chaiyaphum University. – 2022. – P. 182-206.
223. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR, Education Policy Division, Council of Europe. Strasbourg. – 2016. – P. 86.
224. Pérez Torres I. Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE en V. Pavón, J. Ávila (eds.), Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba. – 2009. – P. 171-180.
225. Piccardo, E. Médiation et apprentissage des langues : Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? ELA : Études de Linguistique Appliquée 167. – 2012. – P. 285–294.
226. Schwerdtfeger I.C. Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – München: Langenscheidt. – 1989. – P. 192.
227. Segarra-Faggioni V., Romero-Pelaez A. Automatic classification of OER for metadata quality assessment. In 2022 International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), Bucharest, Romania. – 2022 – P. 16-18.
228. Şensöz M. Z., Erdemir N.A Systematic Review of Graduate Studies on Flipped Classrooms in English Language Teaching in Turkey. ELT Research Journal. – 2022. – 11(1). – P. 1-15.

229. Slavin R.E. Cooperative learning: Theory, research, and practice. – 1995. – P. 208.
230. Slavin, R. E. Making cooperative learning powerful. Educational Leadership. – 2014. – 72(2). – P. 22–26.
231. Oliver, K. A comparison of Web-based concept mapping tasks for alternative assessment in distance teacher education. Journal of Computing in Teacher Education. – 2008. – 24. – P. 63-70.
232. Protonotariosa V., Ungura M., Ebnerb H., Manouselisa N. Green Education Using Open Educational Resources (OER): Setting up a Green OER Repository. SPDECE 2012 - Multidisciplinary symposium on the design and evaluation of digital content for education. – 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/230886129_Green_education_using_open_educational_resources_OER_setting_up_a_green_OER_repository (дата обращения: 20.02.2022).
233. Rhoads M., Moore S., Clevenger-McLaughlin J. Instruction without boundaries: Enhance your teaching strategies with technology tools in any setting. Edumatch. –2022. – 322 p.
234. Thomas K. W., Kilmann R. H. The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument Mountain View, CA: CPP, Inc. – 1974. – 12 p.
235. Titova S. Assessment of problem and project-based activities in a CLIL course, Focus on Language Education and Research 3. – 2023, – Vol. 4. – No 1. – P. 3-19.
236. Turan, Z., Akdag-Cimen, B. Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. Computer Assisted Language Learning. – 2020. – 33(5–6), – P. 590–606.
237. Uy F., Geralem S. G., Balicoco R., Caballero C., Rabi J. I. I., Kilag O. K. English Language Teaching: Exploring the Efficacy and Challenges of the Flipped Classroom Model - A Systematic Review. International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence (IMJRISE). – 2024. – 1(3), – P. 306-312.

238. Vajndorf-Sysoeva M., Grjaznova T. Estimation and Control of the Development of Electronic Educational Resources in Russia. In V. Mkrttchian, A.Bershadsky, A.Bozhday, M. Kataev, & S.Kataev (Eds.), Handbook of Research on Estimation and Control Techniques in E-Learning Systems. – 2016. – P. 389-402.
239. Zarate G. [et al.] Cultural mediation in language learning and teaching. Strausbourg, Graz, Council of Europe, European Centre for Modern Languages. – 2004. – 251 p.
240. Zheng R., Stucky B., McAlack M., Menchana M., Stoddart S. WebQuest Learning as Perceived by Higher-Education Learners. TechTrends. Career and Technical Education. – 2005. – 49, 4. – P. 41.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Структура Кембриджской системы жизненных компетенций

Таблица 1.

Структура Кембриджской системы жизненных компетенций

Компетенции	Основные области
Творческое мышление	Готовность к творчеству
	Генерирование новых идей
	Реализация идей и решение проблем
Критическое мышление	Понимание и анализ идей и аргументов
	Оценка идей и аргументов
	Решение проблем и принятие решений
Умение учиться	Развитие умений и стратегии обучения
	Контроль собственного обучения
	Рефлексия и оценка собственного обучения
Коммуникация	Использование соответствующего языка и регистра в соответствии с контекстом
	Содействие взаимодействию при общении
	Проявление уверенности и ясности в общении
Сотрудничество	Осознание ответственности за свой вклад в групповое задание
	Поощрение эффективного группового взаимодействия
	Управление работой при решении совместных задач при групповой работе
	Работа над выполнением задачи
Социальная ответственность	Понимание личных обязанностей как части социальной группы
	Проявление межкультурной осведомленности
	Понимание глобальных проблем
Основополагающие уровни	
Эмоциональное развитие	
Цифровая грамотность	
Дисциплинарные знания	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Соотношение универсальных компетенций ОС МГУ и ФГОС 3++ ВО

Таблица 3.

Соотношение универсальных компетенций ОС МГУ и ФГОС 3++ ВО

Универсальные компетенции ОС МГУ (бакалавриат)	Универсальные компетенции ФГОС 3++ ВО (бакалавриат)
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.
УК-5. Способен осуществлять социальные и профессиональные взаимодействия, реализовывать свою роль в команде, организовывать работу в команде для решения профессиональных задач.	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.
УК-7. Способен осуществлять деловую и академическую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации.	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и на иностранном (ых) языке (ах).
УК-8. Способен осуществлять деловую и академическую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке (иностраннных языках).	
УК-11. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Рейтинг важности компетенций NACE Career Readiness для обучающихся в 2015, 2019 и 2021 гг.

Таблица 4.

Рейтинг важности компетенций NACE Career Readiness для обучающихся в 2015, 2019 и 2021 гг.

Самые важные компетенции в 2015 году	Самые важные компетенции в 2019 году	Самые важные компетенции в 2021 году
Профессионализм	Профессионализм	Коммуникация
Критическое мышление	Критическое мышление	Критическое мышление
Коммуникация	Коммуникация	Карьера и саморазвитие
Командная работа	Командная работа	Командная работа
Использование технологий	Лидерство	Профессионализм
Лидерство	Карьера и саморазвитие	Справедливость и инклюзивность
Карьера и саморазвитие	Использование технологий	Лидерство
	Справедливость и инклюзивность	Использование технологий

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Структура общего уровня владения языком согласно CEFR Companion Volume, 2018 года

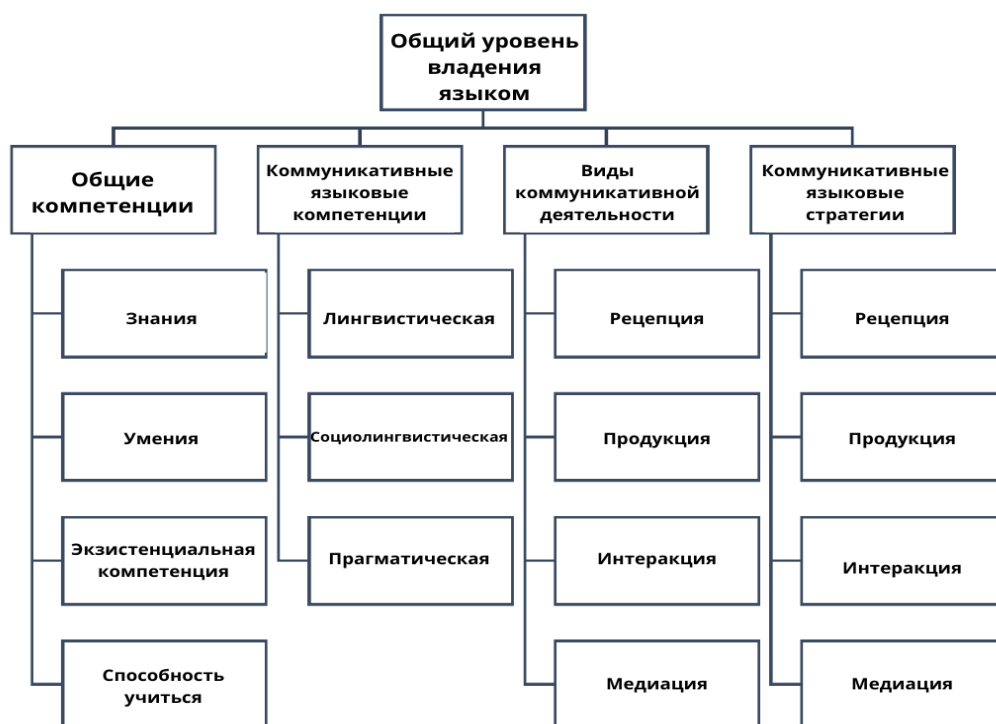


Рис. 3. Структура общего уровня владения языком согласно CEFR Companion Volume, 2018 года (по Документу Совета Европы, 2018)

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Терминологический анализ перевода терминов медиативной деятельности в отечественных исследованиях

Таблица 9.

Варианты перевода терминов медиативной деятельности

Англоязычный термин	Перевод на русский язык
mediating a text	1. текстообразующая медиация (В.В. Сафонова); 2. медиация текста (А.А. Корнев; И.К. Бетрединова; Ю.В. Плеханова; М.А. Степанова; О.Ю. Ланкина; А.В. Павлов).
mediating concepts	1. понятийно-регулятивная медиация (В.В. Сафонова); 2. медиация при формировании концептов (И.К. Бетрединова); 3. медиация идей/значений (Ю.В. Плеханова; М.А. Степанова); 4. медиация при решении концептуальных задач (О.Ю. Ланкина); 5. медиация концепций (А.А. Корнев); 6. медиация идей/концептов (А.В. Павлов).
mediating communication	1. коммуникативно-регулятивная медиация (В.В. Сафонова); 2. медиация при коммуникации (И.К. Бетрединова); 3. медиация коммуникации (А.А. Корнев); 4. медиация взаимоотношений (Ю.В. Плеханова; М.А. Степанова); 5. медиация в процессе коммуникации (А.В. Павлов).

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Структура иноязычной медиативной деятельности и медиативных стратегий по документу CEFR Companion Volume, 2018 года

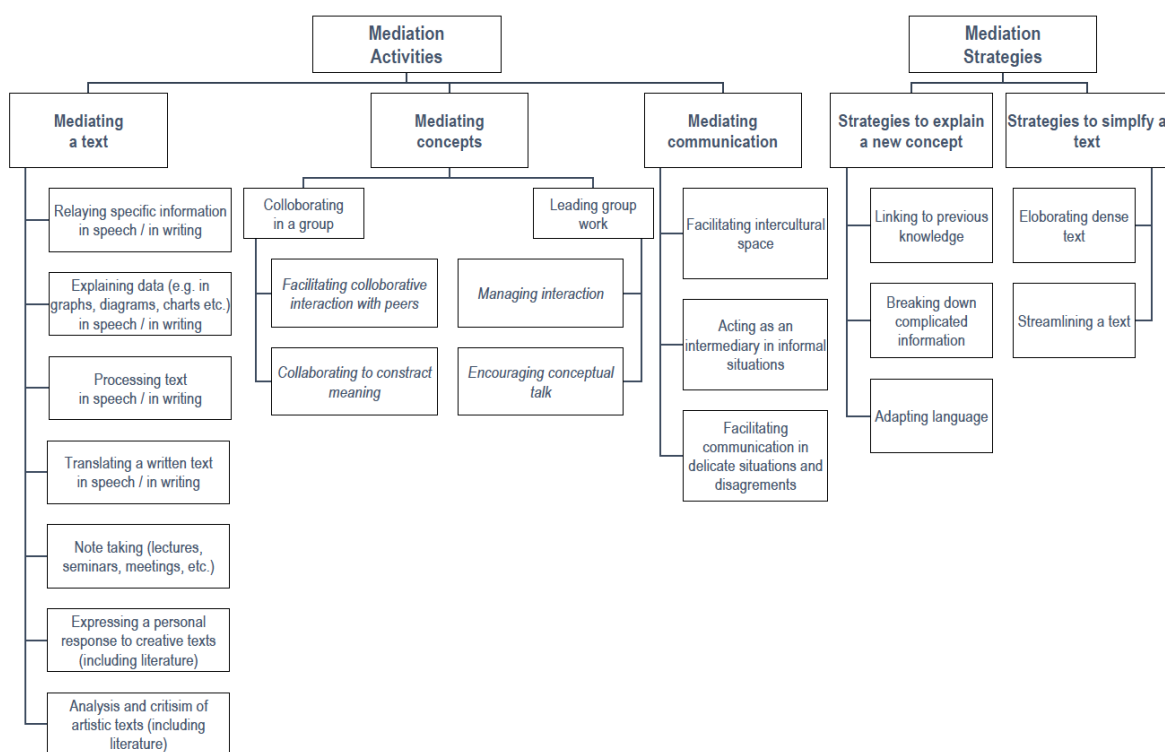


Рис. 4. Структура иноязычной медиативной деятельности и медиативных стратегий (по Документу Совета Европы, 2018)

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Описание шкал дескрипторов по иноязычной медиативной деятельности и медиативным стратегиям

Иноязычная медиативная деятельность по работе с текстами предполагает процесс облегчения доступа к информации для других, особенно, если у них нет доступа напрямую. Иноязычная медиативная деятельность по работе с текстами состоит из 7 шкал.

Шкала «Передача определенной информации» подразумевает умение найти в тексте запрашиваемую информацию и передать ее другому человеку. В данном случае акцент отводится умению найти в тексте именно специфическую информацию на основе запроса, а не умению передать смысл или содержание всего текста. Данная шкала предусматривает уровни развития умения от pre-A1 до B2, где на уровне pre-A1 и A1 обучающиеся могут находить в тексте и передавать достаточно простую информацию в виде места, времени и цифр, а на уровне B2 могут уже стабильно вычленять конкретную запрошенную информацию из текстов жанра официальной переписки или отдельных разделов длинных и сложных текстов.

Шкала «Объяснение и интерпретация данных, представленных в виде диаграмм, схем, графиков» подразумевает интерпретацию текстов с нелинейной структурой. Например, во время презентации с представлением графиков, обучающийся может пояснить ключевую информацию. Это может быть статья с графиками, финансовая информация, прогноз погоды и другое. В рамках данной шкалы чем выше уровень - тем сложнее информация: от графиков погоды до сложных многоуровневых профессиональных текстов. Кроме того, с повышением уровня повышается и сложность коммуникативной деятельности (интерпретация источников информации, описание характерных черт, детальное объяснение). Дескрипторы на уровне A1 и A2 отсутствуют. На уровне B1 обучающиеся могут описать общие тенденции и детализировать информацию на диаграммах в рамках областей специализации обучающихся. Уровень C2 подразумевает владение данным умением на уровне описания

различных видов эмпирических данных, представленных в концептуально сложных исследованиях.

Шкала «Обработка текста» включает в себя прочтение и осмысление информации, представленной в тексте с последующим его преобразованием в более краткую форму. Умение резюмировать является ключевым для данной шкалы. Сравнивая с уже рассмотренным умением передачи определенной информации, где обучающийся с большей долей вероятности не нуждается в полном понимании смысла и содержания текста, умение обработки текста требует в первую очередь полного понимания основных мыслей и идей. По данной шкале развитие когнитивных и лингвистических умений и навыков усложняются по мере повышения уровня владения иностранным языком, и, соответственно, появляются большее разнообразие текстовых жанров, повышается сложности текстов, включаются тексты на абстрактные темы, а также расширяется и/или усложняется словарный запас и грамматический репертуар. Дескрипторы отсутствуют на уровне A1. На уровне A2 обучающиеся могут использовать жесты (в силу ограниченного словарного запаса), рисунки или выражения из других языков, но должны стремиться так или иначе передать основную мысль. На данном уровне тексты подбираются простые, на знакомые повседневные темы. При развитии данного умения до уровней C1 и C2 обучающийся уже может резюмировать длинные профессиональные и академические тексты, используя хорошо структурированную речь, делать выводы и обращать внимание на завуалированный контекст (например, понимать иронию и сарказм).

Шкала «Перевод текста/отрывка для уточнения важных нюансов» делится на две группы: устный перевод письменного текста и письменный перевод. Устный перевод письменного текста или его отрывка предполагает спонтанный перевод письменного материала, такого как объявления или письма (обычного или электронного). Прогресс в данном дескрипторе характеризуется переходом от очень приблизительного перевода повседневной информации, представленной в простых текстах, к переводам

сложных и длинных текстов. Дескриптор на уровне A1 подразумевает умение простого устного перевода в повседневных ситуациях без соблюдения точности. К уровням C1 и C2 обучающийся должен уметь переводить сложные тексты различных тематик бегло и уверенно, учитывая нюансы и скрытые смыслы. Подчеркивается, что данная шкала не предназначена для профессиональных переводчиков.

Шкала «Обучение ведению записей, конспектированию (во время лекций, семинаров, встреч)» представляет под собой умение вычленять ключевую информацию и фиксировать ее в виде последовательных записей. Данное умение играет большую роль в профессиональной и академической среде. Развивать умение ведения конспекта можно начинать уже с уровня A2, где обучающийся может фиксировать информацию, которая дается в презентации по знакомой ему теме. К уровню B2 обучающийся может понимать структурированные лекции по изучаемым предметам, выделяя ключевые пункты. На данном уровне обучающиеся могут пропускать часть информации. На уровне C2 обучающиеся могут, не прерывая участия в дискуссии, делать записи и даже вести протокол по сложным и незнакомым им темам.

Шкала «Обучение выражению личного отклика на литературные (творческие) произведения/отрывки». Под творческим произведением чаще всего понимается литературный текст для досугового чтения, однако, документ CEFR Companion Volume, 2018 года подчеркивает, что помимо литературных текстов это могут быть фильмы, театральные постановки, концерты или даже современные инсталляции. Главным аспектом здесь является интенция выразить свое мнение, то есть побудить обучающегося к речевой деятельности. Отклики могут быть разных видов: от выражения собственного мнения касательно языка, стиля или содержания до анализа конкретных аспектов работы и выражения критической оценки техники, структуры и культурного значения работы. Поэтому две последние шкалы, входящие в иноязычную медиативную деятельность по работе с текстом, делятся на два макроумения:

выражение личного отклика на литературные (творческие) произведения или их отрывки анализ и критика литературных (творческих) произведений/отрывков. В рамках первой шкалы на уровне A1 обучающийся может выразить свое отношение к работе в простой форме, обсудить некоторые аспекты работы или действующих лиц. К уровню B1 обучающийся уже может оперировать большим количеством деталей и обсуждать различные аспекты работы. К уровню C1 обучающийся уже может в деталях описать свое видение обсуждаемой работы, выражая свое отношение на события и поясняя их значимость для произведения.

Шкала «Анализ и критика литературных (творческих) произведений/отрывков» подразумевает более серьезный анализ и оценку произведений. Некоторые аспекты включают в себя анализ ключевых моментов, например, сопоставление их с событиями, происходившими в других художественных произведениях соответствующего жанра. Примечательно, что прогрессия по данной шкале до уровня B2 подразумевает развития только умения описывать, и с уровня B2 умение давать оценку. На уровне C2 обучающийся уже может замечать различные стилистические и лингвистические особенности, распознавать коннотации и выражать критическую оценку различным приемам, которые были использованы авторами.

Иноязычная медиативная деятельность по передаче концептуальных понятий предполагает процесс облегчения доступа к знаниям и понимания информации для других, особенно, если у них нет доступа к информации напрямую. Передача понятий включает в себя два взаимодополняющих аспекта: с одной стороны, построение и уточнение понятий, с другой стороны, создание условий, способствующих концептуальному обмену в группе. Иноязычная медиативная деятельность по передаче концептуальных понятий состоит из 2 групп шкал: групповое взаимодействие (с англ. collaborating in a group); управление командной работой (с англ. leading group work).

Сначала рассмотрим дескрипторы, которые входят в группу шкал групповое взаимодействие. Шкала *«Создание условий для эффективного группового взаимодействия»* предполагает, что для успешного осуществления групповой деятельности необходимо полное понимание со стороны участников, что каждый действует во благо группы на условиях равенства. Кроме того, важно стремление и способность участников включаться в работу для выработки общего мнения и решения задачи, важно поддержание сбалансированной дискуссии и готовность к взаимопомощи. Данный дескриптор начинается с уровня A1, на котором обучающийся может, используя подготовленные заранее фразы, попросить остальных участников группы принять участие в работе, может дать понять, что он понимает и уточнить понимание у остальных участников. К уровню C1 учащийся может подмечать тонкости различных точек зрения, признавать вклад в работу каждого участника, умеет замечать оговорки других участников и способен пояснить, что именно имел в виду выступающий. Кроме того, к уровню C1 обучающийся способен выразить несогласие с какой-либо идеей, используя слова и выражения, сводящие к минимуму возможность задеть чувства участника группы. Данное макроумение связано непосредственно с организационными моментами групповой работы, которые призваны создать дружелюбную и конструктивную атмосферу, без которой сложно прийти к общему мнению или решению поставленной задачи.

Шкала «Взаимодействие для выработки общего мнения» фокусируется на поощрении и содействии обмену идеями в рамках группового взаимодействия. Это приобретает особую важность в таких формах групповой работы, как мозговой штурм, разработка и формирование концептуальных идей, проектная деятельность, где важна выработка общих решений и мнений. Ключевыми микроумениями здесь будут, например, четкое обозначение задачи групповой работы путем постановки целей и выработки конкретных шагов; совместное генерирование идей/решений; умение попросить других участников пояснить ход своих мыслей и выявить в них несоответствия (если таковые

имеются); умения обобщать дискуссию и, на основании этого, вырабатывать следующие шаги. Прогрессия по уровневой шкале будет продвигаться от простых вопросов и резюмирования поставленных задач до умения выделять, подхватывать и развивать идеи других участников. На уровне С2 обучающийся может успешно привести группу к выработке консенсусного решения.

Далее перейдем к рассмотрению *группы шкал «ведение командной работы»*. Здесь предлагается развитие двух макроумений: управление взаимодействием и поддержка концептуального диалога/беседы. *Шкала «Управление взаимодействием»* предназначено для ситуаций, когда студентам отведена роль организатора процесса общения между участниками группы или несколькими группами. Ключевыми микроумениями в данном дескрипторе будут: руководство пленарными заседаниями (высокие уровни владения языком); инструктирование и контроль понимания поставленных задач; мониторинг и помощь в осуществлении взаимодействия внутри группы или подгрупп без вмешательства в процесс общения между участниками; переориентация процесса общения для возвращения участников группы к обсуждению поставленной задачи; умение адаптировать свое участие в процессе для поддержания группового взаимодействия. На уровне В1 обучающийся может давать четкие инструкции, обозначать очередность высказываний и помочь группе вернуться к теме дискуссии. К уровню В2 добавляется умение не просто обозначить очередность высказывающихся, но и пояснить различные роли и общие правила работы, кроме того, обучающийся может не только вернуть группу к теме дискуссии, но и, исходя из процесса работы, поставить задачи и подтолкнуть к более сбалансированному участию каждого студента. На уровне С2 становится возможным быстро подключаться к различным ролям, распознавать скрытые смыслы высказываний, оказывать индивидуальную поддержку, дипломатично пресекать доминирование одного участника или его деструктивное поведение. Развивать данное макроумение можно с уровня А2 в достаточно ограниченном поле.

Шкала «Организация концептуальной беседы» предполагает создание опоры, которая поможет другим найти и развить новую идею. Обучающиеся могут это делать, будучи как одним из участников группы, так и имея роль эксперта, управляя группой для того, чтобы помочь участникам понять основную концепцию. Ключевыми микроумениями являются умения задавать вопросы, стимулирующие логическое мышление; создавать атмосферу для логической и связанной дискуссии. На уровне A1 обучающиеся могут задать вопрос, который поможет включить другого человека в разговор, на уровне A2 - задать вопросы, предполагающие необходимость обозначить свою точку зрения. На уровне B2 и выше обучающийся может стимулировать логические рассуждения, обоснования идей и построение последовательных мыслей.

Целью *иноязычной медиативной деятельности в процессе коммуникации* является улучшение взаимопонимания и создание успешного общения между участниками, учитывая их индивидуальные, социокультурные и социолингвистические различия во взглядах. Медиатор в данном случае пытается оказать положительное влияние на процесс коммуникации и на отношения между всеми участниками. Иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации состоит из 3 шкал: установление взаимопонимания в плюрикультурном пространстве (с англ. *facilitating pluricultural space*); выступление в роли посредника (с англ. *acting as an intermediary*); содействие успешной коммуникации в деликатных и спорных ситуациях (с англ. *facilitating communication in delicate situations and disagreements*).

Шкала «Содействие созданию плюрикультурного пространства» подразумевает создание общего пространства для людей, принадлежащих к разным языковым и культурным обществам. Конечная цель данного макроумения - создание адекватных условий для осуществления эффективного взаимодействия между обучающимися - представителями разных культур. Ключевыми микроумениями являются использование вопросов и демонстрация заинтересованности, которые призваны лучше понять культурные нормы и

обозначить точки зрения участников; выражение бережного и толерантного отношения к разным социокультурным и социолингвистическим нормам; умение предвидеть возникновения разногласий. На уровне В1 ключевым умением будет умение показать свою заинтересованность с помощью вопросов. К уровню В2 центральным умением становится понимание различных точек зрения и проявление гибкости в суждениях. Это подразумевает умение, несмотря на принадлежность к одной группе, соблюдать баланс и дистанцию, умение выражать свои мысли, проявляя чуткость, разъяснять возникающие недопонимания и пояснять реальный смысл высказывания.

Шкала «Выступление в роли посредника в неформальных ситуациях общения» предназначена для ситуаций, когда обучающийся находится в мультилингвальной среде и выступает медиатором между языками и культурами в неформальных ситуациях. Ключевыми микроумениями здесь являются пояснение смысла речи одного говорящего другим участникам дискуссии; передача важной информации; передача смысла выступлений и презентаций. На уровне А1 студенты могут помочь в передаче очень простой информации, к уровню В1 уже способны выступать медиатором в предсказуемых ситуациях общения. К уровню С1 и С2 умение развивается до способности передать точный смысл, учитывая и подчеркивая стиль и культурный аспект изначального сообщения.

Шкала «Содействие коммуникации в деликатных и спорных ситуациях» создана для ситуаций, когда обучающийся находится в официальной роли медиатора, способствуя разрешению разногласий третьих сторон. Основной задачей здесь является прояснение сути проблемы и соответствующих ожиданий каждой стороны, что должно способствовать возникновению взаимопонимания. Своя собственная точка зрения в данном случае не должна играть роли. Ключевыми микроумениями являются умение деликатно и сбалансированно изучить различные точки зрения участников; умение уточнить у обоих участников точки зрения, чтобы убедиться, что оба хорошо понимают желания друг друга; нахождение точек соприкосновения;

нахождение аспектов, где возможны уступки с каждой стороны; оказание посредничества в изменении точки зрения одного или нескольких участников для продвижения к соглашению. На уровнях A1 и A2 студенты могут распознать начало спора между участниками, а на уровне B1 они могут понять проблему, продемонстрировать понимание, запросить уточнения, если необходимо. К уровню C1-C2 обучающиеся демонстрируют умение использовать убедительный и дипломатический тон для способствования эффективной дискуссии между сторонами.

Помимо иноязычной медиативной деятельности документ также выделяет *иноязычные медиативные стратегии*. Данные стратегии представляют собой методы и приемы, используемые для прояснения смысла и облегчения понимания. Данные стратегии являются также коммуникативными стратегиями. Стратегии приводятся опосредованно, поскольку они могут быть применимы к некоторым видам иноязычной медиативной деятельности. Иноязычные медиативные стратегии включают в себя 2 шкалы: стратегии по объяснению новых понятий (с англ. *strategies to explain a new concepts*); стратегии для упрощения текстов (с англ. *strategies to simplify a text*).

Стратегии объяснения новых понятий включают в себя следующие умения: установление связей между новой и уже известной информацией, адаптация языка и разбивка сложной информации.

Стратегия «Установление связей между новой и уже известной информацией» имеет ключевое значение не только для процесса медиации, но и для изучения иностранных языков в целом. Медиатор может объяснять новую информацию, делая сравнения и отсылки к тому, что человек уже знает. Это могут быть отсылки к тексту, к определенной информации или понятиям касательно пройденного материала или в целом знаний о мире. На уровне B1 студент может подбирать подходящие сравнения на хорошо знакомые повседневные темы, тогда как к уровню C2 он может уже спонтанно давать определения сложным понятиям, задействуя уже имеющиеся знания.

Стратегия «Адаптация языка». В некоторых ситуациях обучающимся необходимо изменить язык или стиль исходного текста, преобразовав его в принципиально другой жанр. Для этого могут быть использованы синонимы, сравнения, упрощения или перифраз. Начиная с уровня А2 и до В2, обучающийся может использовать перифраз и упрощения, чтобы сделать текст более доступным для понимания. На уровнях С1 и С2 понятия становятся более комплексными, появляются технические термины. На данном уровне обучающиеся могут определить и адаптировать понятия исходя из уровня аудитории.

Стратегия «Разбивка сложной информации» заключается в разделении информации на составные части для установления взаимосвязи между ними, что дает представления о целой картине. К уровню В1 обучающийся может представить информацию по пунктам. К уровню С2 может пояснить отношения составных частей к общей части и предложить различные пути для анализа.

Стратегии для упрощения текста включают в себя следующие умения: расширение текста и упрощение текста. *Стратегия «Расширение текста»* относится к умению находить и включать полезную информацию, детали, справочную информацию, причины и пояснительные комментарии в текст, который сложен для изначального понимания. Умение применять данные стратегии можно начинать развивать с уровня В1, делая упор на подборе повторений и примеров. К уровням С1 и С2 фокус смещается на проработку текста и формулирование разъяснений, путем включения полезных деталей.

Стратегия «Упрощение текста» призвана сократить текст с переизбытком деталей. Для достижения данной цели могут использоваться такие приемы как передача информации в более сжатом виде за счет минимизации повторов и отступлений от основной идеи текста. На уровне А2 и В1 обучающийся может подчеркивать только ключевую информацию или делать пометки на полях. К уровню С2 студент может переписать весь текст, адаптируя и сокращая его.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Макро- и микроумения иноязычной медиативной деятельности для обучения студентов отделения региональных исследований

Первое глобальное умение - умение осуществлять иноязычную медиативную деятельность на базе различного рода текстов. Данное глобальное умение будет включать 7 макроумений. Макроумение обобщать и передавать основную идею текста состоит из пяти микроумений на уровне С1 и четырех микроумений на уровне В2 (см. Таблицу 11).

Таблица 11.

Макроумение обобщать и передавать основную идею текста

<i>Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ</i>	
Макроумение: обобщать и передавать основную идею текста (в устной и письменной форме)	
С1	Микроумения: • умение сформулировать основную идею текста, выделять ключевые моменты в исходных устных и письменных текстах различного типа (руководства, инструкции, брошюры, листовки, объявления, письма, переписки, статьи, отчеты, объявления, короткие радионовости, устные инструкции, конференции, комментарии и т.д.); • умение без подготовки устно выделять ключевые моменты в исходном тексте; • умение без подготовки устно передать и разъяснить собеседнику основную цель и точку зрения текста оригинала; • умение устно адаптировать информацию под уровень владения иностранным языком собеседником; • умение выстраивать письменный текст для передачи выделенной информации на основе ее сравнения и сопоставления из различных источников, соблюдая правила написания различных типов текстов (конспектирование, отчет, статья, формальное/неформальное письмо, записка и т.д.).
В2	Микроумения: • умение понимать основную идею текста, выделять ключевые моменты в исходных устных и письменных текстах различного типа (руководства, инструкции, брошюры, листовки, объявления, письма, переписки, статьи, отчеты, объявления, короткие радионовости, устные инструкции, конференции, комментарии и т.д.); • умение сравнить и сопоставлять информацию из различных источников; • умение логично устно представить результаты аналитической работы с текстом; • умение логично и структурировано в письменной форме представить результаты аналитической работы с текстом.

Далее рассмотрим макроумение умение отбора и корректной передачи запрашиваемой информации из текста (в устной и письменной форме), которое отражено в таблице 13 и состоит из трех микроумений на уровне C1 и трех умений на уровне B2 (см. Таблицу 12).

Таблица 12.

Макроумение отбора и корректной передачи запрашиваемой информации из текста

<i>Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ</i>	
Макроумение: отбирать и корректно передавать запрашиваемую информацию из текста (в устной и письменной форме)	
C1	Микроумения: • умение выделить и перефразировать конкретную необходимую информацию в устных и письменных текстах различного типа (руководства, инструкции, брошюры, листовки, объявления, письма, переписки, статьи, отчеты, объявления, короткие радионовости, устные инструкции, конференции, комментарии и т.д.); • умение устно передать выделенную информацию, адаптируя при этом содержимое под уровень владения иностранным языком собеседником; • умение логично выстроить письменный текст, учитывать социокультурные особенности письменного дискурса в зависимости от выбранного типа текста.
B2	Микроумения: • умение понимать и находить конкретную необходимую информацию в устных и письменных текстах различного типа (руководства, инструкции, брошюры, листовки, объявления, письма, переписки, статьи, отчеты, объявления, короткие радионовости, устные инструкции, конференции, комментарии и т.д.); • умение устно передавать и разъяснять найденную информацию для собеседника; • умение соблюдать логику выстраивания письменного текста в зависимости от выбранного типа текста.

Следующее макроумение связано с интерпретацией нелинейной информации графического характера, которая сегодня используется повсеместно. ОС МГУ по специальности «Регионоведение России» и «Зарубежное Регионоведение» подчеркивает особую важность развития данных умений у выпускников, так как данные специалисты будут работать с большими объемами статистических данных. Данное макроумение отражено в таблице 13 и состоит из четырех микроумений на уровне C1 и трех умений на уровне B2.

Таблица 13.

Макроумение интерпретировать различные виды несплошных текстов

Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ	
Макроумение: интерпретировать различные виды несплошных текстов (в устной и письменной форме)	
C1	Микроумения: • умение найти и проанализировать зависимость между важными данными, проследить динамику развития графической информации (линейный график, блок-схема, столбчатая диаграмма, круговая диаграмма, гистограмма и тд.); • умение объяснить причины экстремумов графической информации; • умение составить презентацию и устно представлять проанализированный материал, адаптируя при этом содержимое под уровень владения иностранным языком собеседником; • умение составить аналитический отчет и представлять исходные данные, динамику развития и другие важные элементы графической информации.
B2	Микроумения: • умение найти важные изменения в графических текстах (линейный график, блок-схема, столбчатая диаграмма, круговая диаграмма, гистограмма и тд.); • умение устно представлять проанализированный материал и разъяснять информацию для собеседника; • умение логично письменно описывать информацию, представленную графическим или схематическим способом.

Далее рассмотрим макроумение осуществлять непрофессиональный перевод письменного текста в устной и письменной форме. Данное макроумение отражено в таблице 14 и состоит из трех микроумений на уровне C1 и двух умений на уровне B2.

Таблица 14.

Макроумение осуществлять непрофессиональный перевод письменного текста

Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ	
Макроумение: осуществлять непрофессиональный перевод письменного текста (в устной и письменной форме)	
C1	Микроумения: • умение осуществлять логично-построенный приближенный устный или письменный перевод исходного текста по теме профессиональных, академических и личных интересов; • умение представить письменный перевод в виде выбранного типа текста (конспектирование, отчет, статья, формальное/неформальное письмо, записка и

	т.д.), учитывая при этом социокультурные особенности письменного дискурса; • умение адаптировать устный или письменный перевод под уровень владения иностранным языком собеседником.
B2	Микроумения: • умение передавать в письменном или устном переводе основную цель и мысль исходного текста; • умение логично и структурированно представить перевод устного или письменного текста в письменном виде.

Еще одно макроумение иноязычной медиативной деятельности при работе с текстом — это умение вести заметки в рамках учебной и профессиональной деятельности специалистов. Данное макроумение состоит из четырех микроумений на уровне C1 и четырех микроумений на уровне B2 (см. Таблицу 15).

Таблица 15.

Макроумение вести заметки на основе устных текстов

<i>Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ</i>	
Макроумение: вести заметки и записи на основе устных текстов	
C1	Микроумения: • умение определять важную и второстепенную информацию для записи только релевантной информации согласно цели ведения заметок по разным типам устных текстов (инструкции, подкасты, лекции, дебаты дискуссии, интервью, конференции, семинары и т.д.) по знакомым и незнакомым тематикам; • умение выбирать подходящую технику ведения заметок в зависимости от цели ведения заметок и от типа устного текста; • умение перефразировать и обобщать идеи, находя в них взаимосвязи для их логичного фиксирования в конспекте; • умение представить информацию согласно своим заметкам собеседнику, адаптировать свою речь под его уровень владения иностранным языком.
B2	Микроумения: • умение воспринимать, распознавать и фиксировать основную информацию, предоставляемую в устной форме (инструкции, подкасты, лекции, дебаты, дискуссии, интервью, конференции, семинары и т.д.) по знакомым и незнакомым тематикам; • умение применять различные техники ведения заметок (в виде основных пунктов, схем и сокращений, ментальной карты и т.д.); • умение вести заметки логично, лаконично и структурированно; • умение устно передавать и разъяснять свои заметки для собеседника.

В данном глобальном умении содержатся также два макроумения по работе с творческими текстами. Макроумение выражать собственное мнение относительно прочитанных творческих текстов (включая художественную литературу) состоит из трех микроумений на уровне C1 и четырех микроумений на уровне B2 (см. Таблицу 16).

Таблица 16.

Макроумение выражать собственное мнение относительно прочитанных творческих текстов

<i>Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ</i>	
Макроумения: выражать собственное мнение относительно прочитанных творческих текстов (включая художественную литературу)	
C1	Микроумения: • умение соотносить аспекты произведения с собственным опытом; • умение давать личную интерпретацию произведению в целом; • умение аргументировать собственное мнение или реакцию;
B2	Микроумения: • умение описывать персонажей, ситуации, сюжет, проблему и т.д.; • умение отождествлять себя и других с персонажами произведений; • умение рассказывать о чувствах и эмоциях персонажей и своих; • умение выражать реакцию, которую произведение оказало на обучающегося.

Макроумение анализировать и критически осмысливать творческие тексты (в том числе художественную литературу) состоит из двух микроумений на уровне C1 и двух микроумений на уровне B2 (см. Таблицу 17).

Таблица 17.

Макроумение анализировать и критически осмысливать творческие тексты

<i>Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ</i>	
Макроумение: анализировать и критически осмысливать творческие тексты (в том числе художественную литературу)	
C1	Микроумения: • умение критически оценивать техники и приемы написания текстов, видение автором темы/ проблемы, оценивать значимость работы и т. д.; • умение давать обоснованное мнение о произведении, основываясь и ссылаясь на мнения других;

В2	Микроумения: • умение описывать и анализировать некоторые аспекты произведения (язык, литературные приемы, контекст, персонажей, их отношения и т.д.); • умение сравнивать и сопоставлять разные произведения; • умение выражать и аргументировать собственное мнение о произведении на основании личного опыта.
----	---

Следующее глобальное умение соотносится с видом иноязычной медиативной деятельности при решении концептуальных задач и включает в себя четыре макроумения. Макроумение обеспечивать комфортное взаимодействие в команде состоит из пяти микроумений на уровне С1 и пяти микроумений на уровне В2 (см. Таблицу 18).

Таблица 18.

Макроумение обеспечивать комфортное взаимодействие в команде

Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РЕШЕНИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ	
Макроумение: обеспечивать комфортное взаимодействие в команде	
С1	Микроумения: • умение задавать вопросы для продуктивного продвижения группового обсуждения по заявленному плану; • умение задавать вопросы и принимать участие в дискуссии для того, чтобы сбалансировать вклады других членов группы со своими собственными; • умение высказывать свое мнение или предложение таким образом, чтобы не вызывать затруднений во взаимодействии группы; • умение тактично резюмировать и ссылаться на высказывания других членов группы для формулировки своего мнения; • умение вести логичный и структурированный конспект обсуждаемых вопросов;
В2	Микроумения: • умение участвовать в групповой работе по обсуждению планов группы и пройденных этапов работы; • умение выполнять отведенную роль в групповом взаимодействии; • умение тактично вступить в дискуссию; • умение уместно высказывать свои предложения по обсуждаемой теме для решения затруднений во взаимодействии группы; • умение делать записи во время группового обсуждения.

Профессиональные умения выпускников отделения «Регионоведения России» и «Зарубежного Регионоведения» включают умения реализации различного рода проектной деятельности (социальной, педагогической,

культурной и тд). Так как реализация любого проекта подразумевает взаимодействие его участников, то большинство макроумений иноязычной медиативной деятельности при решении концептуальных задач являются крайне актуальными для данных направлений подготовки. Макроумение сотрудничать для реализации общих идей в команде состоит из пяти микроумений на уровне С1 и шести макроумений на уровне В2 (см. Таблицу 19).

Таблица 19.

Макроумение сотрудничать для реализации общих идей в команде

Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РЕШЕНИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ	
Макроумение: сотрудничать для реализации общих идей в команде	
С1	Микроумения: • умение резюмировать имеющиеся проблемы или выделить основную проблему, которую необходимо решить группе; • умение давать оценку имеющимся проблемам, трудностям, которые необходимо решить группе; • умение тактично давать оценку мнениям других участников, аргументируя данную точку зрения; • умение связывать идеи разных участников для поддержания заданного направления дискуссии; • умение использовать мнение, предложенное другим коллегой для того, чтобы построить свою собственную идею, полезную для решения общей проблемы;
В2	Микроумения: • умение высказывать свою точку зрения по решению проблемы; • умение тактично попросить других участников объяснить свою точку зрения; • умение просить других участников группы отреагировать на вашу точку зрения или на предложенное решение проблемы; • умение обобщать различные точки зрения, предложения, идеи участников группового взаимодействия; • умение использовать уточняющие вопросы, чтобы проверить общее понимание проблемы или вопроса; • умение участвовать в подведении итогов обсуждения и принятии решения о следующих шагах.

Макроумение управлять взаимодействием включает в себя четыре микроумения на уровне С1 и четыре микроумения на уровне В2 (см. Таблицу 20).

Таблица 20.

Макроумение управлять взаимодействием

Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РЕШЕНИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ	
Макроумение: управлять взаимодействием	
C1	Микроумения: • умение по необходимости перенаправить дискуссию и дать право высказаться другим участникам дискуссии; • умение побуждать предложения и пожелания участников; • умение оценивать альтернативные предложения участников; • умение по необходимости вернуть группу к выполнению поставленного задания.
B2	Микроумения: • умение начинать и закончить дискуссию; • умение тактично вмешаться в дискуссию; • умение побуждать других участников к обсуждению; • умение давать инструкции и объяснять правила.

Макроумение организации концептуальной беседы состоит из пяти микроумений на уровне C1 и пяти микроумений на уровне B2 (см. Таблицу 21).

Таблица 21.

Макроумение организации концептуальной беседы

Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РЕШЕНИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ	
Макроумение: вести концептуальную беседу	
C1	Микроумения: • умение задавать открытые вопросы, побуждающие строить предположения по решению проблемы; • умение задавать открытые вопросы, побуждающие к анализу ситуации, даче обоснования предложенным решениям; • умение задавать открытые вопросы, побуждающие делать выводы по теме дискуссии; • умение оформлять позитивную и негативную обратную связь по высказанной информации; • умение побуждать строить свое мнение на идеях других для того, чтобы предложить решение проблемы;
B2	Микроумения: • умение задавать уточняющие вопросы для организации беседы; • умение просить развить свою мысль; • умение задавать вопросы для проверки понимания обсуждаемого среди участников дискуссии; • умение просить высказаться других участников относительно уже упомянутых идей; • умение связывать идеи разных участников для поддержания заданного

	направления дискуссии.
--	------------------------

Заключительное глобальное умение иноязычной медиативной деятельности в процессе коммуникации включает в себя три макроумения. В связи с тем, что сегодня социальный заказ общества ориентирован на наличие у выпускников развитых умений корректного поведения в поликультурном сообществе, все три макроумения иноязычной медиативной деятельности в процессе коммуникации являются крайне актуальными сегодня для развития. Макроумение обеспечивать комфортное функционирование плюрикультурного пространства состоит из четырех микроумений на уровне C1 и трех микроумений на уровне B2 (см. Таблицу 22).

Таблица 22.

Макроумение обеспечивать комфортное функционирование плюрикультурного пространства

III. Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ	
Макроумение: обеспечивать комфортное функционирование плюрикультурного пространства	
C1	Микроумения: • умение создавать благоприятные условия участников разных культур при межкультурном общении (например, избегать неуместных вопросов или комментарием с точки зрения социокультурных особенностей собеседника); • умение способствовать тому, чтобы все участники общения понимали социокультурные особенности своих собеседников, принадлежащих к разным культурам и говорящих на разных языках; • умение предугадывать и предотвращать возможные сложности, связанные с социокультурными различиями собеседников; • умение обучать участников корректной коммуникации в будущем;
B2	Микроумения: • умение создавать общее нейтральное пространство между участниками, говорящими на разных языках и принадлежащих к разным культурам (например, уметь представить и поприветствовать людей, принадлежащих разным культурам); • умение сравнивать разные культуры и социокультурные особенности собеседников, находить общее и различное; • умение пояснить участникам базовые правила корректной коммуникации на будущее.

Так как выпускники направлений подготовки «Регионоведение России» и «Зарубежное регионоведение» должны уметь организовывать просветительскую и культурную деятельность, им могут понадобиться не только умения иноязычной медиативной деятельности в рамках формального общения, но также и в неформальной обстановке (например, с коллегами или в рамках обсуждения организационных моментов на международных мероприятиях и т.д.). Поэтому следующее макроумение — это умение выполнять роль культурного посредника в неформальной обстановке, которое состоит из трех микроумений на уровне С1 и трех микроумений на уровне В2 (см. Таблицу 23).

Таблица 23.

Макроумение обеспечивать комфортное функционирование плюрикультурного пространства

III. Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ	
Макроумение: выполнять роль культурного посредника в неформальной обстановке	
С1	Микроумения: • умение использовать свой плюрилингвальный репертуар и выступать в роли межкультурного медиатора (посредника) в неформальной ситуации общения (например, привести аналогии из других языков, чтобы пояснить собеседнику то, что он не понимает и т.д.) • умение осуществлять медиацию во время коллективных бесед нескольких лиц (полилога), принадлежащих разным культурам (например, передавать суть того, о чем говорят собеседники в неформальной форме; передать только самые важные аспекты содержания беседы); • умение проявить эмпатию и понимание в тех моментах, где это необходимо;
В2	Микроумения: • умение помочь дать необходимую информацию собеседнику для то, чтобы он смог решить свою проблему в неформальной ситуации общения (например, помочь прохожему найти дорогу, пояснить указатели и знаки и т.д.); • умение понять и объяснить культурные особенности речи собеседников; • умение осуществлять медиацию во время монологической речи одного из собеседников для группы лиц других культур (например, донести основную мысль говорящего его собеседнику или собеседникам).

Макроумение облегчать взаимодействие участников в деликатных ситуациях и спорах состоит из пяти микроумений на уровне С1 и четырех микроумений на уровне В2 (см. Таблицу 24).

Таблица 24.

Макроумение облегчать взаимодействие участников в деликатных ситуациях и спорах

III. Глобальное умение: ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ	
Макроумение: облегчать взаимодействие участников в деликатных ситуациях и спорах	
C1	Микроумения: • умение применять рефлектотехники (например, рефлексивные вопросы; циркулярный опрос или интервью; конструктивные вопросы; рефлексирующая команда; феноменологическое слушание) для того, чтобы стороны поняли свои потребности в споре; • умение работать с модусами мышления (распознавать, выбирать подходящий модус мышления в зависимости от ситуации и менять на подходящий); • умение применять процедуру медиации для решения конфликтов формальных и неформальных спорах; • умение снять эмоциональное напряжение собеседников; • умение склонить стороны конфликта к конструктивному решению проблемы;
B2	Микроумения: • умение применить техники эхо-повтора, перефразирования, развития идеи и резюмирования для проверки правильности понимания; • умение выполнять роль третьей стороны в формальных и неформальных спорах; • умение изучить мнения, желания, возможные решения каждой стороны и объяснить выявленные это противоположной стороне конфликта; • умение отстраниться от эмоциональной стороны конфликта, не принимать во внимание собственную точку зрения и оставаться объективным.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Рабочая программа курса «Развитие умений иноязычной медиативной деятельности (на материале политических и социально-экономических систем США и Канады в сравнительном аспекте)»

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Факультет иностранных языков и регионоведения

«УТВЕРЖДАЮ»

И.о. декана факультета иностранных языков и регионоведения

МГУ имени М.В. Ломоносова

_____ проф. Г.Г. Молчанова

«.....» _____ 2024 г.

Рабочая программа дисциплины

«РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИСТЕМ США И КАНАДЫ В СРАВНИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ)»

Уровень высшего образования: бакалавриат

Направление подготовки: 41.04.01 «Зарубежное Регионоведение»

41.04.02 «Регионоведение России»

Квалификация (степень) выпускника: бакалавр

Форма обучения: очная

Москва

2024

Рабочая программа учебной дисциплины

Наименование учебной дисциплины: «Развитие умений иноязычной медиативной деятельности (на материале политических и социально-экономических систем США и Канады в сравнительном аспекте)».

Уровень высшего образования: бакалавриат.

Направление подготовки: 41.04.01 «Зарубежное регионоведение» 41.04.02 «Регионоведение России».

Место учебной дисциплины в структуре ООП бакалавриата:

Тип стандарта: образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по направлениям подготовки «Зарубежное регионоведение» и «Регионоведение России»; федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 41.04.01 «Зарубежное регионоведение» и 41.04.02 «Регионоведение России» (интегрированный магистр МГУ, уровень бакалавриат).

Данная дисциплина относится к блоку вариативной части ООП бакалавриата как практико-ориентированный курс по выбору на иностранном языке для освоения на 3 году обучения в бакалавриате в 6 семестре.

Планируемые результаты обучения по учебной дисциплине соотнесенные с планируемыми результатами освоения образовательной программы (компетенциями выпускников):

Таблица №1

Формируемые компетенции (код компетенции)	Планируемые результаты обучения по дисциплине, характеризующие этапы формирования компетенций
Владение двумя иностранными языками в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в учебной, профессиональной и социально-культурной сферах общения; владение терминологией специальности на иностранных языках; умение проводить презентации, вести дискуссии и защищать представленную работу на иностранных языках (ИК-2);	<i>31(ИК-2) Знать</i> лексический минимум на английском языке по тематике политического и социально-экономического устройства изучаемых стран (США, Канада); <i>У1 (ИК-2) Уметь</i> описать информацию, представленную графическим или схематическим способом (линейный график, блок-схемы, столбчатые диаграммы, круговые диаграммы, гистограмм и т.д.) в устной форме на английском языке; <i>У2 (ИК-2) Уметь</i> представить презентацию по краткосрочному проекту по теме, сопряженной с политическим и социально-экономическим устройством изучаемых стран на английском; <i>У3 (ИК-2) Уметь</i> самостоятельно находить эквиваленты терминологии, предоставленной на английском языке и сопряженной с политическим и социально-экономическим устройством стран региона специализации (США, Канада) на родном языке; <i>В1 (ИК-2) Владеть</i> терминологией, сопряженной с политическим и социально-экономическим устройством региона специализации (США, Канада) на английском языке.
Владение навыками использования	31 (ИК-3) <i>Знать</i> основные сайты по своей специальности, для нахождения интернет-ресурсов (ООР) по тематикам

программных средств и работы в компьютерных сетях, использования ресурсов Интернет; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации (ИК-3);	профессиональной деятельности; У1 (ИК-3) Уметь ориентироваться в информационных потоках и интернет-ресурсах (ООР) в своей области деятельности; находить, критически оценивать и отбирать интернет-ресурсы по своей специализации; У2 (ИК-3) Уметь понять основную идею и выделить ключевые моменты в исходном интернет-тексте различного типа; В1 (ИК-3) Владеть навыками синхронного восприятия и документирования мультимедийной информации на языке региона; В2 (ИК-3) Владеть сервисами и приложениями для создания собственных графиков, диаграмм, инфографики и ментальных карт.
Готовность к работе в многонациональном и поликультурном коллективе, проявлять толерантное отношение к межкультурным различиям (ИК-11);	З1 (ИК-11) Знать о межкультурных различиях собеседников из стран изучаемого региона, вызванных культурно-историческими, социально-политическими реалиями при осуществлении профессионального общения в поликультурном коллективе; У2 (ИК-11) Уметь создавать благоприятные условия участников разных культур при межкультурном общении на английском языке (например, задавать вопросы и проявлять интерес для улучшения взаимопонимания собеседников); У1 (ИК-11) Уметь применять уже имеющиеся знания о культуре разных стран для предугадывания и предотвращения возможных сложностей, связанные с культурными различиями собеседников, учитывая характер исторически сложившихся социально-экономических и политических систем при рассмотрении особенностей политической культуры и менталитета народов изучаемых стран.
Владение коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приемами, принятыми в разных сферах коммуникации и адекватно использовать их при решении профессиональных задач (ПК-2).	З1 (ПК-2) Знать коммуникативные стратегии и тактики для представления результатов группового исследования, а также участвовать в групповых обсуждениях с последующей оценкой работы коллег в сфере профессиональных интересов на английском языке; У1 (ПК-2) Уметь применять различные коммуникативные стратегии и тактики в зависимости от выполняемой роли в сфере профессиональных интересов при представлении презентации, а также при групповом обсуждении данной презентации на английском языке (обобщать, давать собственную оценку, выделить проблему, задавать уточняющие вопросы, переспросить и тд.).

Объем учебной дисциплины в зачетных единицах с указанием количества академических или астрономических часов, выделенных на контактную работу обучающихся с преподавателем (по видам учебных занятий) и на самостоятельную работу обучающихся:

Объем дисциплины составляет 2 зачетных единицы, всего 72 академических часа, из которых 36 ак. часов составляет контактная работа обучающихся с преподавателем (28 ак.

часов - практические занятия, 4 ак. часа – групповые консультации, 4 ак. часа – мероприятия промежуточной аттестации), 36 ак. часов составляет самостоятельная работа обучающихся.

Входные требования для освоения учебной дисциплины, предварительные условия:

Первый иностранный язык (английский) на уровне не ниже В2.

До прохождения данного курса студенты должны освоить следующие дисциплины (согласно учебному плану): Проблемы взаимодействия культур, Основы государства и права, Методы регионоведческих исследований, Всеобщая история, Мир Изучаемого языка (английский язык), Социально-политическая культурная идентичность регионов Великобритании, Социально-политическая и культурная идентичность регионов США.

Форма проведения занятий: практико-ориентированный курс по выбору реализуется в форме практических занятий проблемного характера в очной форме с поддержкой ИКТ (<https://sites.google.com/view/usa-canada-course/>).

Содержание учебной дисциплины, структурированно по разделам и подразделам с указанием отведенного на них количества академических часов и видов учебных занятий:

Сокращения

ПЗ – практическое занятие

ГК – групповая консультация

ИДЗ – индивидуальное домашнее задание

ГДЗ – групповое домашнее задание

ПП – подготовка проекта

Таблица №2

Наименование и краткое содержание разделов и подразделов учебной дисциплины	Всего (часы)	Трудоемкость (в ак. часах) по формам занятий					Формы текущего контроля учебных достижений студентов (балльно-рейтинговая система оценивания качества выполнения студентами следующих типов учебных заданий):
		Контактная работа обучающихся с преподавателем		Самостоятельная работа обучающихся			
		ПЗ	ГК	ИДЗ	ГДЗ	ПП	
Раздел 1: Политическое устройство США и Канады							
Тема 1: Исторические предпосылки для политического становления двух стран	6	2		2	2		- Составление плана-конспекта видео лекции по методу Корнели; - Составление групповой временной оси по теме.
Тема 2: Геополитическое устройство США и Канады	6	2		2	2		- Терминологический диктант; - Коммуникативно-поисковое задание на составление вопросов для коллег по материалам темы; - Коллективное составление карты

							геополитического устройства США и Канады.
Тема 3: Законодательная власть США и Канады	10	4	2	2	2		• Терминологический диктант; • Задание на анализ и устное описание 4 типов графиков (линейная диаграмма, столбчатый график, круговая диаграмма, таблица); • Взаимное оценивание анализа графиков; • Ролевая игра по теме.
Тема 4: Исполнительная власть, система выборов и политические партии США и Канады	12	4	2	4	2		• Терминологический диктант • Составление плана-конспекта видео лекции по методу Корнели; • Групповое задание на самостоятельное составление и описание графиков; • Составление сопоставительной ментальной по системам выборов в США и Канаде; • Участие в дискуссии по теме.
Тема 5: Судебная ветвь США и Канады	8	2		2		4	• Терминологический диктант • Взаимное оценивание анализа графиков; • Коммуникативно-поисковое задание на составление вопросов для коллег по материалам темы.
Внутрисеместровый контроль	2		2				• Устное выступление с групповыми презентациями по методу кейсов
Раздел 2: Социально-экономическое устройство США и Канады							
Тема 6: Этническое происхождение и демографические группы населения США и Канады	8	2	2	2		2	• Информационно-поисковое задание на работу с терминами; • Задание на анализ и устное описание 4 типов графиков (линейная диаграмма, столбчатый

							график, круговая диаграмма, таблица); Групповая работа над финальным веб-квестом.
Тема 7: Экономические показатели и налоговая система США и Канады	8	2	2	2		2	- Информационно-поисковое задание на работу с терминами; - Задание на самостоятельное составление и описание инфографики; - Групповая работа над финальным веб-квестом.
Тема 8. Система здравоохранения и социального обеспечения в США и Канаде	8	2	2	2		2	- Задание на составление сопоставительной инфографики; - Групповая работа над финальным веб-квестом; - Рефлексивный тест для самооценивания по курсу.
Промежуточная аттестация по учебной дисциплине: зачет	4		4				Устное выступление по итогам веб-квеста с групповыми презентациями проектной работы
	36			36			
Всего:	72 ак. часа						

Используемые образовательные, научно-исследовательские и научно-производственные технологии:

А) Образовательные технологии: практические занятия с элементами проблемного обучения (информационно-поисковые, коммуникативно-рефлексивные задания, метод кейсов, дискуссии, мозговые штурмы, проектная технология (веб-квест)) технология перевернутого класса, которая позволяет использовать эвристический метод изучения теоретического материала по дисциплине.

Б) Информационно-коммуникационные технологии: технология электронного обучения с онлайн поддержкой на Google Sites (<https://sites.google.com/view/usa-canada-course/>) и Google Classroom (код доступа ndsizqc); метаинформационная поддержка с помощью ООР (открытых образовательных ресурсов).

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся по учебной дисциплине:

А) Учебно-методические рекомендации для обеспечения самостоятельной работы обучающихся:

В начале курса студенты знакомятся с динамической веб-программой учебной дисциплины «Развитие умений иноязычной медиативной деятельности на материале политических и социально-экономических систем США и Канады в сравнительном аспекте» на сайтах Google Sites (<https://sites.google.com/view/usa-canada-course/>) и Google Classroom (код доступа ndsizqc). Данные сайты содержат тематическое планирование курса (название модулей для

освоения, график подготовки презентаций, график проведения дискуссий и т.д.) и метаинформационное обеспечение курса (учебные пособия, список основной и дополнительной литературы для самостоятельной работы и т.д.).

Б) Виды самостоятельной работы студентов:

- составление терминологического глоссария по тематике политические и социально-экономические системы США и Канады в сравнительном аспекте;
- подготовка к проблемным заданиям и групповым дискуссиям в классе;
- групповая работа над выбранным кейсом;
- подготовка к устному выступлению с групповыми презентациями по методу кейсов;
- групповая работа над финальным веб-квестом;
- подготовка к устному выступлению с презентацией по итогам веб-квеста с групповыми презентациями проектной работы.

В) Примерный список заданий для проведения текущего контроля в рамках учебной дисциплины.

Для проведения текущего контроля используются задания на:

- проверку освоения терминологической базы курса;
- интерпретацию графиков 4 типов (линейная диаграмма, столбчатый график, круговая диаграмма, таблица);
- составление собственных графиков на основании сплошных текстов;
- перевод информации из сплошных текстов в обобщенные формы образно-схематической информации (ментальные карты/инфографика) с помощью цифровых платформ для создания ментальных карт, графиков и инфографики;
- устную/письменную интерпретацию образно-схематической информации (ментальные карты/инфографика);
- составление вопросов по изученному материалу, сбор, систематизация и обобщение информации;
- участие в групповых тематических дискуссиях;
- ролевое проигрывание ситуаций по теме курса на основании найденных реальных фактов о социально-экономических особенностях регионов специализации;
- подготовку групповых презентаций по методу кейсов и по итогам веб-квеста;
- групповое выступление перед другими студентами с презентацией по методу кейсов и по итогам веб-квеста;
- самооценивание и взаимное оценивание выступлений коллег по предложенным критериям.

Г) Примерный список заданий для проведения промежуточной аттестации в рамках учебной дисциплины.

Для проведения промежуточной аттестации используется задание на:

Участие в веб-квесте, в рамках которого студенты реализуют проектную работу на тему, приближенную к реальным условиям их дальнейшей профессиональной деятельности. Веб-квест предполагает задание ситуативно-ролевой и творческой направленности на развитие поисковых, аналитических, умений иноязычной медиативной деятельности, а также иноязычной коммуникативной компетенции на английском языке. По итогам собственного исследования выбранной темы в группах студенты презентуют групповую презентацию с ИКТ поддержкой, а также созданное ими видео ролик на тему исследования. Задание находится по ссылке <http://zunal.com/webquest.php?w=400264>.

Д) Образцы заданий для проведения текущего контроля в рамках учебной дисциплины:

1. Упражнение для выполнения в классе

Find the correct definition for each term and fill out the table below. There is one extra definition.

<i>Term</i>	<i>Definition</i>	<i>Number</i>
1) <i>Democracy</i>	refers to the management (governing) of a country and consists of the Prime Minister, the Cabinet, and the federal departments.	
2) <i>Confederation</i>	a law or change that has been added to the constitution.	
3) <i>Parliament</i>	the principle or system of vesting in separate branches the executive, legislative, and judicial powers of a government.	
4) <i>The Division of Powers</i>	a group of organizations, countries, regions, etc. that have joined together to form a larger organization or government.	
5) <i>Government</i>	the belief in freedom and equality between people, or a system of government based on this belief, in which power is either held by elected representatives or directly by the people themselves.	
6) <i>Federation</i>	a principal administrative division of a country or empire.	
7) <i>Amendment</i>	the organ exercising authority over and holding responsibility for the governance of a state. It executes and enforces the law.	
8) <i>Province</i>	a group of countries, organizations, or people who have joined together for economic or political reasons.	
	is the legislative (law-making) part of government, made up of the monarch, the Senate, and the House of Commons.	

2. Веб-задание на базе Google Sites, Google Slides

In groups, [make a group timeline](#) of US and Canadian history (1534-1910). Each group is responsible for one period. Use the [required materials](#) from the unit. Be ready to present your part of the timeline orally to your colleagues.

3. Веб-задание на базе Google Sites, Google Docs

On the basis of [the materials](#) studied, [write at least 5 questions for your colleagues](#). The best questions will be discussed in class. Don't forget to write your name and surname near your questions. The questions must not duplicate those of your colleagues.

4. Веб-задание на базе Google Sites, Google Docs и Mindmeister.com

To do this task, you should stay in the same group. Study the [required materials](#) and make two [group mind maps on the geopolitical structure of the USA and Canada](#). You can use text, pictures, and other visual materials in your mind maps. Use the tool Mindmeister.com, you have a tutorial [here](#).

Groups A and B work together on the mind map of the [geopolitical structure of the USA](#).

Groups C and D work together on the mind map of the [geopolitical structure of Canada](#). However, each group has its own personal task:

Group A should develop: Political division of the USA with specific features of each region (The North-East, The West, The South and the Midwest).

Group B should develop: Geographic division of the USA with specific features of each region (Pacific coast, Intermountain, Rocky Mountains, Interior Plains, Appalachian Mountains, Coastal Plain, Canadian Shield, Hawaii).

Group C should develop: Political division of Canada with specific features of each region (Alberta, British Columbia, Manitoba, New Brunswick, Newfoundland and Labrador, Nova Scotia, Ontario, Prince Edward Island, Quebec, Saskatchewan and Northwest Territories, Nunavut, Yukon).

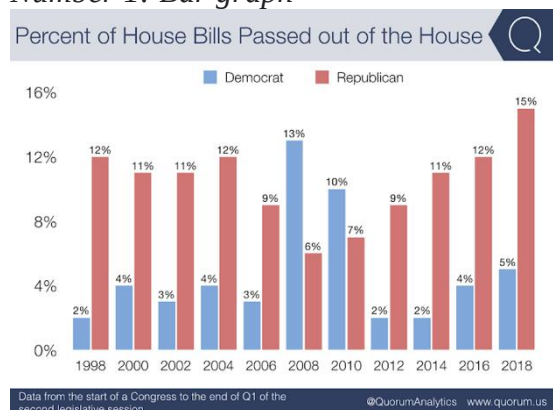
Group D should develop: Geographic division of Canada with specific features of each region (The Cordillera, The Interior Plains, The Canadian Shield, the St. Lawrence Lowlands, the Appalachian Region, the Innuition Region).

5. Веб-задание на базе Google Sites, Google Forms

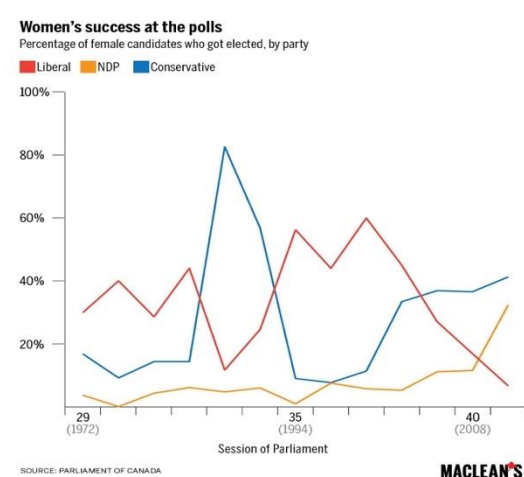
Study the [required materials](#) and the [vocabulary list](#), [do the task on graph/chart description](#) and bring a print version to class (2 formats are necessary).

- 1) According to your number, find your graph or chart in the form below.
 - 2) Write the introduction and overview of your graph/chart description.
 - 3) Write your plan for the part specific features of a graph/chart description.
 - 4) Make a list of the vocabulary used to analyze and present your graph/chart.
- Do not forget to bring your work to class. Use the materials from Week 4 to help you.

Number 1: Bar graph



Number 3: Line chart

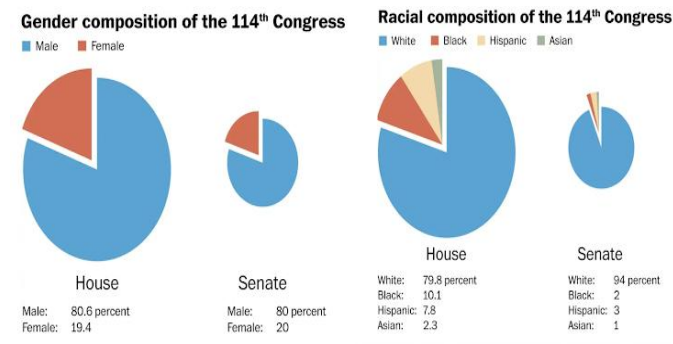


Number 2: Table chart

2015 Canadian federal election Results by provinces

Party name	BC	AB	SK	MB	ON	QC	NB	NS	PE	NL	YT	NT	NU	Total
Liberal	Seats: 17	4	1	7	80	40	10	11	4	7	1	1	1	184
	Vote: 35.2	24.6	23.9	44.6	44.8	35.7	51.6	61.9	58.3	64.5	53.6	48.3	47.2	39.5
Conservative	Seats: 10	29	10	5	33	12	0	0	0	0	0	0	0	99
	Vote: 30.0	59.5	48.5	37.3	35.0	16.7	25.3	17.9	19.3	10.3	24.0	18.0	24.8	31.9
New Democratic	Seats: 14	1	3	2	8	16	0	0	0	0	0	0	0	44
	Vote: 25.9	11.6	25.1	13.8	16.6	25.4	18.3	16.4	16.0	21.0	19.5	30.8	26.5	19.7
Bloc Québécois	Seats:	N/A					10	N/A					10	
	Vote:						19.3						4.7	
Green	Seats: 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Vote: 8.2	2.5	2.1	3.2	2.9	2.3	4.6	3.4	6.0	1.1	2.9	2.8	1.5	3.4
Independent and No Affiliation	Vote: 0.1	0.8	0.2	0.6	0.2	0.1	0.1	0.3		2.9				0.2
	Total seats	42	34	14	14	121	78	10	11	4	7	1	1	338

Number 4: Pie chart



6. Задание для выполнения в классе на взаимное оценивание описания графиков.

Present your graph/chart description to your colleagues. While listening to your colleagues, evaluate them according to the grid below.

PEER-ASSESSMENT OF ORAL GRAPH/ CHART DESCRIPTION

ORAL DESCRIPTION						Total Max 45 points
Content						19 points
Structure and logic						
All the 3 parts are present	4	3	2	1	0	
The presentation is logically organized			2	1	0	
Linking words are used (at least 4)			2	1	0	
Description quality						
The main trends are chosen and presented		3	2	1	0	
Trends are interpreted correctly			2	1	0	
The given data is grouped by some features		3	2	1	0	
Chosen features are described			2	1	0	
No excessive information				1	0	
Subtotal						
Language						19 points
Target vocabulary						
At least 20 target words/ phrases are used	4	3	2	1	0	
Paraphrase is used	4	3	2	1	0	
Accuracy			2	1	0	
Language control						
Grammar mistakes		3	2	1	0	
Vocabulary mistakes		3	2	1	0	
Pronunciation mistakes		3	2	1	0	
Subtotal						
Delivery						7 points
The main idea was clear			2	1	0	
All the information given was clear		3	2	1	0	
The graph/ chart has become clearer after the description			2	1	0	
Subtotal						
TOTAL						

PLAN FOR ORAL DESCRIPTION					Total Max 10 points
Organized as a list not as a text			2	1	0
All the 3 parts are present			2	1	0
Clear logic of description		3	2	1	0
Target vocabulary to use is listed		3	2	1	0
TOTAL					

7. Веб-упражнение на базе Google Classroom, Google Docs

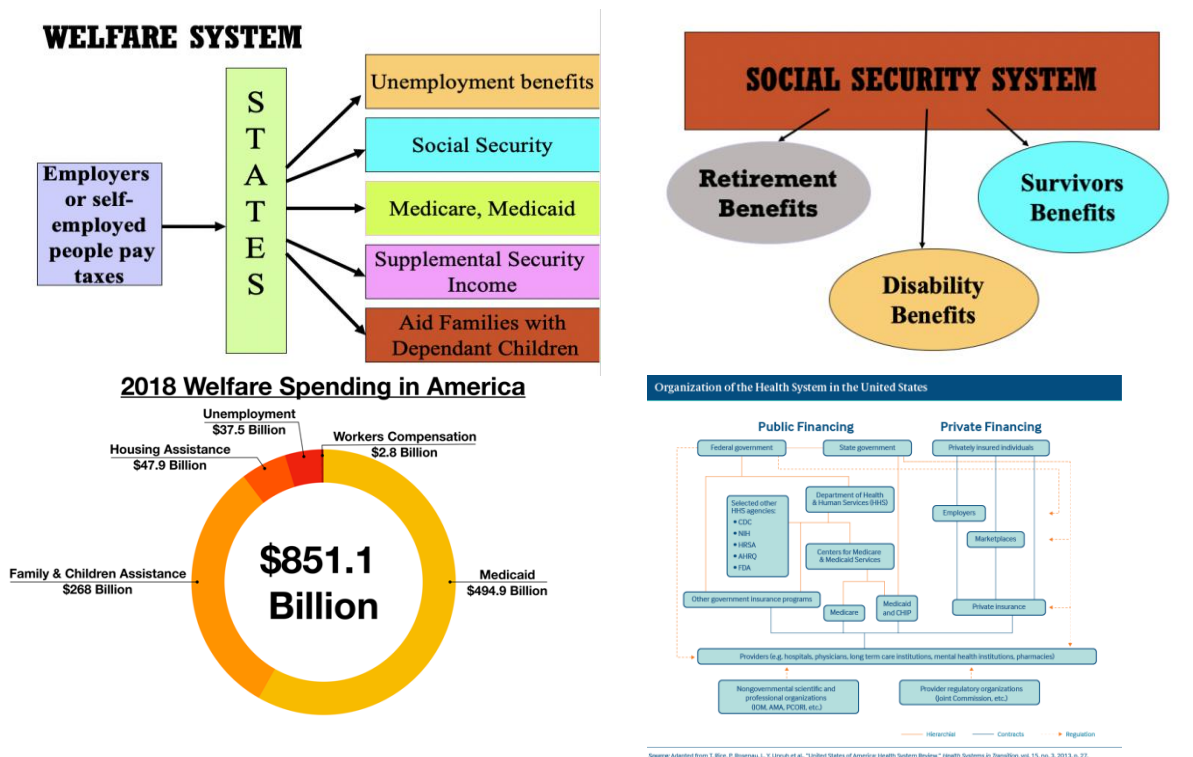
Give the definitions of these terms and find the information about each point in the USA and in Canada. Use the file below to give your answer.

In the USA	Definition	In Canada
	Population density -	
	Population growth -	
	Ethnic makeup -	
	Recent immigrants' concentration -	

	Gender structure -	
	Birth rate –	
	Death rate -	
	Employment rate -	
	Educational Attainment -	
	Income rate -	

8. Веб-задание на базе Google Classroom, Venngage

Look at the visuals below about the health and welfare system and social policy in the USA. Choose one of them and create your infographics on the same topic, but about Canada. Then write a small comparison (about 3-4 phrases) between the visual chosen and yours. Use the tool Venngage.com, you have a tutorial [here](https://venngage.com/en/tutorial/infographic-101/).



9. Веб-задание на базе онлайн-доски miro

Divide into groups of 6 and go to miro

(https://miro.com/app/board/uXjVNgWKv5k=?share_link_id=517297886530). Each group member will read a different part of the text about the geographical regions of Canada. After you have read your passage, you will move on to expert groups to discuss the details of the text. After this, you will return to your original groups and present your passage, supporting your story with visual material. At the end of the activity, you take a final test (<https://forms.gle/y7mtB3C2FgtkNUK69>).

10. Веб-задание на базе Google Classroom

Study the information about [note taking](#). Then choose one of these videos and write a detailed outline according to the Cornell Method.

US Elections - How do they work?

https://www.youtube.com/watch?v=uRu_JcarCDY

Canadians & Americans: How different are we?

<https://www.youtube.com/watch?v=fv14dEPkmmM>

Ideologies of political parties in the United States

https://www.youtube.com/watch?v=4_ss4WEN3ZI

Canada election: How are federal electoral districts determined?

<https://www.youtube.com/watch?v=Tie5jy12hnM>

11. Веб-задание на базе Google Drive, Google Docs, Infogram.com

In groups, make the graph(s) or chart(s) that you will use in your final web quest presentation. In [this google space](#) find the file with the name of your group. In your document, you should: 1) show your graph(s) or chart(s); 2) present the detailed plan of your oral description; 4) write the full description of your graph(s) or chart(s); 3) list the vocabulary used. Use this tool to help you. You can use text, pictures, and other visual materials in your mind maps. Use the tool Infogram.com, you have a tutorial [here](#).

12. Фрагмент задания на самооценивание для выполнения в классе

Please answer the following questions by putting X in the boxes, that most closely match your situation. Do it as quickly as possible by giving the first answer that comes to your mind.

		Often/ very well	Sometimes/a little	No/never	I don't know
1	Can I agree and disagree politely with other members' ideas in English during a discussion?				
2	Can I defend my opinion with arguments in a proper manner in English during a discussion?				
3	Can I politely interrupt another member of the discussion if it is necessary?				
4	Can I ask politely to explain another member's opinion in English?				
5	Can I easily orally describe the information presented by schemes and graphs (line charts, flowcharts, bar charts, pie charts, histograms, etc.) in English?				
6	Do I pay attention to the proper use of non-verbal language during a discussion?				

13. Задание для выполнения в классе

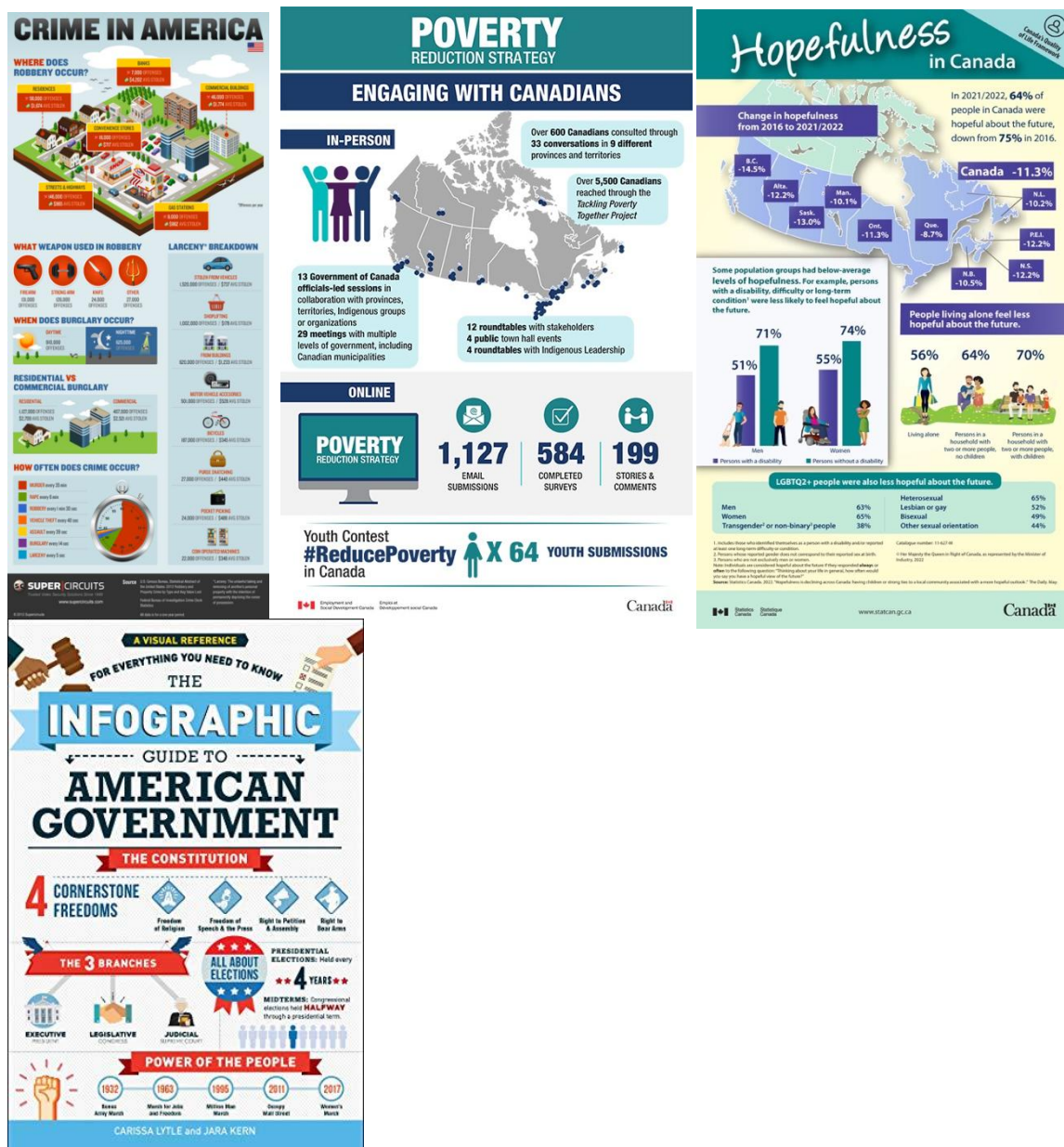
Take part in role play.

Role 1: You play the role of a participant in an international exhibition who has just listened to an interesting lecture. Watch the video and make notes. After this, you will need to give the most important information from this lecture to another participant who missed it, but would like to know its content.

Role 2: You play the role of a participant in an international exhibition. You missed an interesting lecture, and during a coffee break, you got into a conversation with another participant who was at this lecture. Ask him to tell you about the most important aspects of the lecture. Make notes.

14. Веб-задание для выполнения в классе

Look at the infographic poster. Highlight the main information in pairs and be ready to present it to the class.



15. Упражнение для выполнения в классе

Imagine that you should describe a graph. Give 5 synonyms for the verb “fall”, 5 synonyms for the verb “rise” and 5 synonyms for the word “small”.

16. Веб-задание для выполнения в классе

Study sources (<https://sites.google.com/view/usa-canada-course/assignments-and-course-materials/week-4-5?authuser=0>) on the topic and make notes of the most important elements. Bring your notes and ideas to class. In class, discuss your ideas with your peers and select elements for your future infographic poster. Assign roles.

17. Веб-задание для выполнения в классе

Now we will watch together the video about the American healthcare system (https://www.youtube.com/watch?v=KnBGSykcWnU&ab_channel=BernieSanders). Then, in

groups, you can watch this video one more time and brainstorm on the topic: Universal Health Coverage: pros and cons. You can use any other sources to help you. Based on the results of the discussion, create a mind map on Mindmister.com and present it to your colleagues from other groups.

Е) Образцы заданий для проведения промежуточной аттестации в рамках учебной дисциплины:

Веб-задание можно найти по ссылке: <http://zunal.com/webquest.php?w=400264>

As specialists in Regional Studies of the United States and Canada, the famous British public service broadcaster has invited you and your colleagues to help them film a 4-series documentary film about the political and socio-economic systems of the USA and Canada. In case of good work, they will hire you permanently, if you wish, of course!

To be hired at the BBC Documentary Channel each group should demonstrate their proposal for a documentary film and show a teaser trailer for your documentary (made with the help of the platform Powtoon).

Your proposal for a documentary film should:

- be done in a group
- correlate with the chosen topic
- meet the formal requirements
- contain vocabulary studied in class
- be commented on orally by all members of the group in English during the midterm
- be uploaded to the collective Google Drive

Your teaser trailer should:

- be from 1 to 2 minutes long
- show the main idea of your documentary
- contain audiovisual and written information
- be inspiring and encourage to watch the whole film

Примерные темы для презентации финальных работ по веб-квесту:

1. British and French colonization methods in the US and Canadian territories
2. What makes Americans and Canadians so different and what makes them so much alike?
3. The President and the Prime Minister's daily professional routine
4. The Role of State/ Provincial Governments in the USA and Canada.
5. How can Supreme Court cases change laws in the USA and Canada?
6. The party system in the USA and in Canada
7. The melting pot or the cultural mosaic - what is better?
8. How do Americans and Canadians go to the doctor?
9. What does it mean to be a retired person in the USA and Canada?
10. The benefits of social welfare in the USA and Canada

Оценочные средства текущего контроля успеваемости по итогам освоения учебной дисциплины:

Для оценивания учебных достижений обучающихся используется балльно-рейтинговая система в процессе текущего контроля. Текущий контроль, направленный на оценивание уровня сформированности умений иноязычной медиативной деятельности, осуществляется в период контактной и самостоятельной работы студентов.

Таблица №3

№	Разделы и подразделы учебной дисциплины	Формы текущего контроля учебных достижений студентов	Баллы
Раздел 1: Политическое устройство США и Канады			35
1	Исторические предпосылки для политического становления двух стран	- Составление плана-конспекта видео лекции по методу Корнели; - Составление групповой временной оси по теме.	5
2	Геополитическое устройство США и Канады	- Терминологический диктант; - Коммуникативно-поисковое задание на составление вопросов для коллег по материалам темы; - Коллективное составление карты геополитического устройства США и Канады.	5
3	Законодательная власть США и Канады	- Терминологический диктант; - Задание на анализ и устное описание 4 типов графиков (линейная диаграмма, столбчатый график, круговая диаграмма, таблица); - Взаимное оценивание анализа графиков; - Ролевая игра по теме.	10
4	Исполнительная власть, система выборов и политические партии США и Канады	- Терминологический диктант; - Составление плана-конспекта видео лекции по методу Корнели; - Групповое задание на самостоятельное составление и описание графиков; - Составление сопоставительной ментальной по системам выборов в США и Канаде.	10
5	Судебная ветвь США и Канады	- Терминологический диктант; - Взаимное оценивание анализа графиков; - Коммуникативно-поисковое задание на составление вопросов для коллег по материалам темы.	5
Внутрисеместровый контроль		Устное выступление с групповыми презентациями по методу кейсов	20
Раздел 2: Социально-экономическое устройство США и Канады			20
6	Этническое происхождение и демографические группы населения США и Канады	- Информационно-поисковое задание на работу с терминами; - Задание на анализ и устное описание 4 типов графиков (линейная диаграмма, столбчатый график, круговая диаграмма, таблица).	10
7	Экономические показатели и налоговая система США и Канады	- Информационно-поисковое задание на работу с терминами; - Задание на самостоятельное составление и описание инфографики.	10
8	Система здравоохранения и социального обеспечения в США и Канады	- Терминологический диктант; - Взаимное оценивание анализа инфографики; - Задание на составление сопоставительной инфографики.	10
Итого:			75

Оценочные средства промежуточной аттестации обучающихся по итогам освоения учебной дисциплины:

Промежуточная аттестация обучающихся по курсу «Развитие умений иноязычной медиативной деятельности на материале политических и социально-экономических систем США и Канады в сравнительном аспекте» проводится в форме зачета. К зачету допускаются все студенты, которые освоили разделы практико-ориентированного курса и успешно выполнили задания текущего контроля (набрав не менее 50 баллов). Если учебная программа не выполнена по конкретному учебному разделу, то студентам предлагаются дополнительные задания проблемного характера на те темы, которые ими не были освоены. Для оценивания учебных достижений обучающихся используется балльно-рейтинговая система в процессе промежуточной аттестации. Зачет получают студенты, набравшие более 75 баллов за задания текущего контроля и промежуточной аттестации.

Зачет включает в себя проведения исследования в рамках задания веб-квест и представления групповой презентации с ИКТ поддержкой, а также созданного видео ролика на тему исследования.

Контрольное задание в формате веб-квеста проверяет следующие умения:

- 1) поисковые, аналитические, творческие, умения иноязычной медиативной деятельности, а также умения иноязычной коммуникативной компетенции на английском языке;
- 2) умения публичного группового выступления с презентацией с ИКТ поддержкой на выбранную тему исследования.

Таблица №4

Промежуточная аттестация		
№	Типы зачетных заданий	Баллы
1	Составление скрипта к документальному фильму на основании исследования по выбранной теме	8
2	Создание видео ролика (трейлера к документальному фильму)	7
3	Устное представление презентации по результатам исследования	10
	Итого	25

Таблица №5

№	Критерии оценивания качества скрипта к документальному фильму на основании исследования по выбранной теме	Баллы
1	Формат скрипта соответствует формату документального фильма	0-1
2	История скрипта соотносится с выбранной темой	0-1
3	История скрипта отличается интересным и увлекательным сюжетом	0-2
4	История скрипта основана на изученных фактах и не содержит ложной информации	0-4
	Итого	8

Таблица №6

№	Критерии оценивания качества видео ролика (трейлера к документальному фильму)	Баллы
1	Видео ролик четко отражает основную идею написанного скрипта	0-2
2	Видео ролик содержит аудио, визуальную и письменную информацию	0-2
3	Видео ролик технически и сюжетно интересный и креативный	0-2
4	Длительность видео ролика до 3 минут	0-1

	Итого	7
--	--------------	---

Таблица №7

№	Критерии оценивания качества устного представления презентации по результатам исследования	Баллы
1	Соблюдение формальных требований к мультимедийным презентациям (наличие первого и последнего слайда, собственной интерпретации темы, использованных ресурсов, визуальной и схематичной информации, минимум 7 слайдов)	0-5
2	Качество устного выступления (логика подачи и организации информации, использование слов-связок, правильное описание графика / диаграммы, отсутствие избыточной информации, отсутствие речевых ошибок)	0-5
	Итого	10

Учебное и информационное обеспечение учебной дисциплины (для студентов):

А) основная литература:

№ П/п	автор	Название книги, статьи	Место издания	Издательство	Год издания
1	В.В. Ощепкова, Т.П. Ванина	О Канаде вкратце / Canada in brief	Москва	Лист	2000
2	Carol Olson Margaret Stasiak	Citizenship Resource A classroom resource for teaching citizenship topics to adult English language learners		Toronto Catholic District School Board	2010
3	Titova S.	The U.S. Regions//Учебное пособие	Москва	Квинто-консалтинг	2009
4	United states department of state Bureau of international information programs	Outline of US government		A. J. Cornell Publications	2013

Б. дополнительная литература

№ П/п	автор	Название книги, статьи	Место издания	Издательство	Год издания
1	Немова Л.А.	Социально- экономическая политика государства	Москва		2004

		в Канаде			
2	W. Ferguson, I. Ferguson	How to Be a Canadian		Douglas & McIntyre; 2nd edition	2008
3	Edwards, George C.	Government in America: People, Politics, and Policy.	8th ed. New York	Longman,	1999
4	Wilson, James	American Government: Institutions and Policies.	7th ed. Boston,	Houghton Mifflin	1998

В. программное обеспечение и Интернет-ресурсы с выделением подразделов:

Метаинформационный блок по темам:

Также представлен на онлайн платформе курса <https://sites.google.com/view/usa-canada-course/>

РАЗДЕЛ 1: ПОЛИТИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО США И КАНАДЫ

Тема 1: Исторические предпосылки для политического становления двух стран

1. Historical Eras of the USA: <https://u-s-history.com/pages/eras.html>
2. Territorial History of the USA: Every Month for 400 Years: https://www.youtube.com/watch?time_continue=94&v=9UE9uu9fKSg
3. Canadian history From the fur trade to the Facebook age: <http://www.thecanadaguide.com/history/>
4. European Colonial Empires 1492-2008: https://www.youtube.com/watch?v=ihD3_Nm8qA
5. Maps of Canada 1667-1999 : <https://www.bac-lac.gc.ca/eng/discover/politics-government/canadian-confederation/Pages/maps-1667-1999.aspx>
6. Significant Events in Canadian History: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/timeline/100-great-events-in-canadian-history>
7. The Best Note-Taking Methods: <https://medium.goodnotes.com/the-best-note-taking-methods-for-college-students-451f412e264e>
8. How to study efficiently: The Cornell Notes Method: <https://www.youtube.com/watch?v=xSYnGhlnzyw>

Тема 2: Геополитическое устройство США и Канады

1. USA in brief: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/docs/summary/US_general_one_pager.pdf
2. Our Countries Regions: <https://www.teachertube.com/videos/our-countries-regions-433781>
3. Map of Census Regions and Divisions of the United States: <https://drive.google.com/file/d/1JqMH1-ySr8l14kIptd7HDJIYsLN85kdt/view>
4. The States, Districts and Territories of the U.S.A.: <https://usa.usembassy.de/travel-states.htm>
5. Physical Regions of the U.S.: <https://slideplayer.com/slide/5827469/>
6. Canadian Provinces and Territories: https://www.nationsonline.org/oneworld/countries_canada.htm
7. Geographic (Physical) Regions of Canada: <http://www.knightsinfo.ca/geographic.html>
8. CANADA- Provinces + Territories explained: <https://www.youtube.com/watch?v=BzD3k25Aigw>
9. Difference Between Province and Territory: <http://www.differencebetween.net/miscellaneous/difference-between-province-and-territory/>
10. Difference Between Province and State: <https://www.differencebetween.com/difference-between-province-and-vs-state/>

11. How to make a mind map in 8 steps: <https://www.imindq.com/resources/get-started/how-to-make-a-mind-map>
12. Mind Maps- A Powerful Approach to Note-Taking: https://www.mindtools.com/pages/article/newISS_01.htm

Тема 3. Законодательная власть в США и Канаде

1. US Constitution: <https://www.history.com/topics/united-states-constitution/constitution>
2. The American Political System Explained in 10 Minutes: https://www.youtube.com/watch?v=GFqPmzb9_5M
3. Our country, our parliament. A guide for learners of English as a second language and an introduction to how parliament works, Library of Parliament: <https://drive.google.com/file/d/1qQw9tSCJINZ3H5GwKtoH80zpt6E970lr/view>
4. <https://www.sutori.com/story/overview-of-the-canadian-parliamentary-system--fn7WziQXgue5cxjhybYdBT1z>
5. The Canadian Parliamentary System: <https://thecanadaguide.com/government/parliament/>
6. The Canadian Constitutional framework: <https://www.britannica.com/place/Canada/Government-and-society>
7. Diagramming how a bill becomes a law in the U.S.: <https://www.youtube.com/watch?v=TnhoJJGnLs>
8. The Parliamentary System of Canada: https://www.youtube.com/watch?v=yGfYOmz_FSE
9. IELTS Writing task 1 line graph: https://www.youtube.com/watch?time_continue=167&v=XATlmM286wg
10. IELTS Writing task 1 Bar chart lesson: <https://www.youtube.com/watch?v=O5eb1uWsLrU>
11. IELTS Writing task 1 Pie chart lesson: <https://www.youtube.com/watch?v=cTWXaLX2L6Y>
12. IELTS Academic Task 1 Writing: Tables: <https://www.youtube.com/watch?v=bgO-qjK3l2A>
13. Business English 2008, charts, graphs and diagrams: https://www.ilc.cuhk.edu.hk/files/ChartsGraphs_Gilhooly.pdf

Тема 4. Исполнительная власть, система выборов и политические партии США и Канады

1. Our Government. The Executive Branch: <https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/the-executive-branch/>
2. The Monarchy in Canada: <https://thecanadaguide.com/government/the-monarchy/>
3. The Governor General of Canada: <https://thecanadaguide.com/government/the-governor-general/>
4. The Prime Minister of Canada: <https://thecanadaguide.com/government/the-prime-minister/>
5. What is Canada's political system?: <https://settlement.org/ontario/immigration-citizenship/canadian-government/canadian-political-system/what-is-canada-s-political-system/>
6. Some Don'ts in graph/chart/diagram description: https://docs.google.com/document/d/14mvtPPNQJYhaSTZCkTR0An5UDFHQ_DJDA4Y2rmnW0w/edit
7. Graphs: Grouping Information: http://writefix.com/?page_id=731
8. Graphs: The Vocabulary of Numbers: http://writefix.com/?page_id=706
9. Provincial and Local Governments in Canada: <http://www.thecanadaguide.com/government/local-governments/>
10. Democracy and elections: <https://www.canada.ca/en/government/system/democracy.html>
11. Elections in Canada: <http://www.thecanadaguide.com/government/elections/>
12. Canada's voting system: <https://www.youtube.com/watch?v=Mr-93C176qI>

13. Overview of Federal Elections in Canada: <https://www.thoughtco.com/how-federal-elections-in-canada-work-510248>
14. Canadian Electoral Systems: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/electoral-systems>
15. Canada's electoral system: <https://livelearn.ca/article/about-canada/canadas-electoral-system/>
16. Canadian Political Parties: <http://www.thecanadaguide.com/government/political-parties/>
17. Canadian Party System: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/party-system>
18. Know Canada's political parties: <https://livelearn.ca/article/about-canada/know-canadas-political-parties/>
19. Registered Political Parties and Parties Eligible for Registration: <http://www.elections.ca/content.aspx?dir=par&document=index&lang=e§ion=pol>
20. Registered Political Parties and Parties Eligible for Registration: <https://www.archives.gov/electoral-college/about>
21. Decide Who to Vote For: <https://www.usa.gov/voter-research>
22. Elections & Voting in the USA: <https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/elections-voting/>
23. Presidential Election Process: <https://www.usa.gov/election>
24. How do the main parties compare on these issues?: <https://newsinteractives.cbc.ca/elections/federal/2019/party-platforms/>
25. Canadian Political Parties: <https://www.youtube.com/watch?v=PRrO0hAWFFs>

Тема 5. Судебная ветвь в США и Канаде

1. How are Judges Selected?: <https://litigation.findlaw.com/legal-system/how-are-judges-selected.html>
2. The trouble with electing judges: <https://www.economist.com/united-states/2014/08/23/the-trouble-with-electing-judges>
3. Canadian Judicial System: <https://www.youtube.com/watch?v=FutyeOSnVSI>
4. How to Understand the American Judicial System: <https://www.youtube.com/watch?v=UDqc2it41-4>
5. Justice in Canada: <https://www.britannica.com/place/Canada/Local-government#ref43317>
6. Canadian law and justice: <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/new-immigrants/learn-about-canada/laws.html>
7. The Canadian Judicial System: <http://www.thecanadaguide.com/government/judiciary/>
8. The Canadian Legal System: <http://www.thecanadaguide.com/basics/legal-system/>

РАЗДЕЛ 2: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО США И КАНАДЫ

Тема 6. Этническое происхождение и демографические группы населения США и Канады

1. United States Population 2020: <https://www.worldometers.info/world-population/us-population/>
2. Canada Population 2020: <https://worldpopulationreview.com/countries/canada-population/>
3. Canada Demographics Profile 2019: https://www.indexmundi.com/canada/demographics_profile.html
4. Major Ethnic Groups Of Canada: <https://www.worldatlas.com/articles/ethnic-groups-and-nationalities-of-canada.html>
5. US immigration timeline: <https://www.libertyellisfoundation.org/immigration-timeline>
6. Welcome to Canada: 150 years of immigration: <https://www.youtube.com/watch?v=cX02bJ1pyw4>
7. How U.S. immigration has changed: <https://www.washingtonpost.com/graphics/2018/national/immigration-waves/?noredirect=on>

8. How the United States Immigration System Works:
<https://www.americanimmigrationcouncil.org/research/how-united-states-immigration-system-works>
9. Immigration and Ethnocultural Diversity in Canada: <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.cfm>
10. The Canadian “cultural mosaic” and the American “melting pot”: reality or fiction?:
<https://www.freeonlineresearchpapers.com/canadian-cultural-mosaic-american-melting-pot>
11. The Mosaic vs Melting Pot Theories:
<https://jhssdestinyloxam.wordpress.com/2015/05/08/the-mosaic-vs-melting-pot-theories/>
12. Douglas Todd: Canada vs U.S. on immigration: Five differences, five similarities:
<https://vancouver.sun.com/opinion/columnists/douglas-todd-whats-different-and-similar-in-canada-and-u-s-immigration-policy/>
13. How is Canada’s immigration system different from the U.S.?:
<https://www.youtube.com/watch?v=sgvqYkd3Vu0>
14. Does Canada really have an immigration problem? :
<https://www.chatelaine.com/living/politics/canadian-immigration-citizenship/>
15. People of Canada: <https://thecanadaguide.com/basics/the-people/>

Тема 7. Экономические показатели и налоговая система США и Канады

1. President Donald J. Trump’s ‘American Model’ Economy:
<https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/president-donald-j-trumps-american-model-economy/>
2. Growing Your Business: Steps to Success:
<https://publications.america.gov/publication/growing-your-business-steps-to-success/>
3. Crowdfunding: The Power of People—Business Beginnings Series:
<https://publications.america.gov/publication/crowdfunding-power-people-business-beginnings-series/>
4. An Outline of the U.S. Economy: <https://usa.usembassy.de/etexts/oecon/index.htm>
5. Six Periods of Economic Development in Canada:
<http://homes.chass.utoronto.ca/~echist/lec18.htm>
6. The Economy of Canada: <https://thecanadaguide.com/basics/the-economy/>
7. <https://www.bankofcanada.ca/publications/books-and-monographs/why-monetary-policy-matters/1-economy/>
8. The Economy and Economic Policy:
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/fiscal-policy>
9. Canadian Economy: <https://www.britannica.com/place/Canada/Economy>
10. Income tax: <https://www.canada.ca/en/services/taxes/income-tax.html>
11. Government-wide reporting on spending and operations:
<https://www.canada.ca/en/government/system/finances.html>
12. Canadian Money: <http://www.thecanadaguide.com/basics/money/>

Тема 8. Система здравоохранения и социального обеспечения

1. The Structure of the Welfare State: <https://www.coursera.org/lecture/welfare-state/the-structure-of-the-welfare-state-Mu7d2>
2. Security for the Middle Class: <https://obamawhitehouse.archives.gov/economy/middle-class>
3. The Affordable Care Act in the US (Obamacare):
<https://www.centreforpublicimpact.org/case-study/affordable-care-act-us-obamacare/>
4. United States Health Care Reform Progress to Date and Next Steps:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5069435/>
6. Once again, U.S. has most expensive, least effective health care system in survey:
<https://www.washingtonpost.com/news/to-your-health/wp/2014/06/16/once-again-u-s-has-most-expensive-least-effective-health-care-system-in-survey/>

7. A Brief History: Universal Health Care Efforts in the US: <https://pnhp.org/a-brief-history-universal-health-care-efforts-in-the-us/>
8. Health and welfare in Canada: <https://www.britannica.com/place/Canada/Health-and-welfare>
9. The Canadian Welfare State: <https://www.youtube.com/watch?v=y2cD0jQOQbs>
10. Canada's Health Care System: <https://www.canada.ca/en/health-canada/services/health-care-system/reports-publications/health-care-system/canada.html>
11. Quality of Life in Canada: <https://thecanadaguide.com/basics/quality-life-canada/>
12. What If America Had Canada's Healthcare System?: <https://www.theatlantic.com/health/archive/2014/10/what-if-america-had-canadas-healthcare-system/381662/>

Учебно-методическое и информационное обеспечение учебной дисциплины (для преподавателя):

А) основная литература:

№ П/п	автор	Название книги, статьи	Место издания	Издательство	Год издания
1	Сафонова В.В.	Проблемные задания на уроках английского языка в школе	Москва	Еврошкола	2001
2	Сафонова В.В.	Актуальные проблемы методического анализа качества учебной литературы на иностранном языке		Иностранные языки в школе, № 10, с. 2-12	2016
3	Титова С.В.	Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика	Москва	Эрудит	2017
4	Титова С.В.	Принципы проектирования и структура веб программы курса	Москва	Вопросы методики преподавания в вузе, том 7, № 24, с. 93-99	2018

Б) дополнительная литература

№ П/п	автор	Название книги, статьи	Место издания	Издательство	Год издания
1	Титова С.В., Харламенко И.В.	Информационно- коммуникационная компетенция учителей и преподавателей иностраннных языков: структура, уровни, способы формирования	Москва	Иностранные языки в школе, издательство Просвещение (М.), № 8, с. 2-7	2018
2	Enrica Piccard	Mediation “A paradigm shift in language education”	University of Toronto and		2018

	o		Université Grenoble-Alpes		
3	Maria Stathopoulou	Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing	Bristol	Multilingual Matters	2015
4	Jacob Kornbluth	Documentary film: Inequality for All	The USA		2013

Материально-техническое обеспечение учебной дисциплины:

Факультет иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова располагает материально-технической базой, соответствующей действующим санитарно-техническим нормам и обеспечивающей проведение практической подготовки студентов, предусмотренной учебным планом бакалавриата, включая мультимедийные аудитории, компьютерные классы и интерактивные доски, доступ к Интернету.

Язык преподавания: английский язык

Составитель рабочей программы «Развитие умений иноязычной медиативной деятельности на материале политических и социально-экономических систем США и Канады в сравнительном аспекте»: Чикризова К.В., кафедра теории преподавания иностранных языков, факультет иностранных языков и регионоведения, МГУ имени М.В. Ломоносова.

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Юридические аспекты и лицензирование ООР

С момента появления сети Интернет и по сей день сохраняется проблема соблюдения авторских прав на интернет-ресурсы. С начала XXI века международная организация ЮНЕСКО начала заниматься проблемой распространения ООР для развития идей открытого образования и для сохранения авторских прав на образовательные ресурсы в сети.

В контексте перехода от ЭОР к ООР этап лицензирования представляет особо значимым. Автор ЭОР обязан провести процесс лицензирования своего ресурса, выбрав между свободной или несвободной лицензией, деля тем самым свои образовательные ресурсы общедоступными, отказываясь от авторских прав на данный материал. Только после завершения процесса лицензирования ЭОР можно считать ООР. Следовательно, нецелесообразно рассматривать все ЭОР в сети как открытые ресурсы. Важно отметить, что автор, передавая свои ресурсы в общественное пользование, уступает лишь авторское право на использование материала, в то время как право на авторство (т.е. быть признанным автором) сохраняется.

«Свободная лицензия» (с англ. free license) предоставляет полную свободу пользователю на правомерное использование, адаптацию и распространение ресурса. Несвободная лицензия, напротив, обязана устанавливать три условия использования: варианты взаимодействия с ресурсами, возможность коммерческого использования и потребность лицензирования финального продукта.

Можно выделить четыре правила пользования ресурсом, которые каждая несвободная лицензия должна обговаривать: право на просмотр информации (обычно несвободная лицензия предполагает неограниченный доступ на просмотр ресурсов), право на распространение информации (несвободная лицензия дает право на распространение ресурсов, но могут быть особенности по коммерческому или некоммерческому распространению) и право на

видоизменение информации (не все несвободные лицензии разрешают видоизменять ресурс). Также лицензия уточняет на каких условиях может осуществляться пользование ресурсом: коммерческое и некоммерческое использование. Несвободная лицензия может обязать пользователя, который хочет использовать и видоизменить ООР в своих целях лицензировать его финальный продукт, превратив его тем самым в ООР.

Существуют большое количество открытых лицензий, однако не все из них подходят для лицензирования образовательного контента. Поэтому в данной работе будут описаны только те лицензии, которые целесообразно использовать для лицензирования образовательных материалов в сети. Лицензия Creative Commons является на данный момент самой популярной в сети Интернет. Данная лицензия включает в себя две свободные и четыре несвободные лицензии, обеспечивающие право передачи авторских прав на учебные материалы для общественного использования на определенных условиях. Таблица 31 дает краткое описание особенностей каждой лицензии.

Таблица 31.

Описание типов лицензий Creative Commons

Название типа лицензии	Описание
Свободные лицензии	
Лицензия «С указанием авторства» CC BY (Attribution) 	Самая либеральная лицензия Creative Commons. Ресурсы можно просматривать, копировать, видоизменять, в том числе в коммерческих целях. Единственным условием является ссылка на автора контента.
Лицензия «С сохранением условий» CC BY SA (Attribution Share-Alike) 	Позволяет просматривать, копировать, видоизменять, в том числе в коммерческих целях. В рамках данной лицензии также необходимо указывать авторство данной работы с дополнительным условием – что производная работа должна получить лицензию с теми же условиями пользования (то есть CC BY SA).

Несвободные лицензии	
Лицензия «С указанием авторства – Некоммерческая» CC BY NC (Attribution – NonCommercial) 	Позволяет переработку материала и внесение изменений для использования производного продукта только в некоммерческих целях и с указанием автора. Лицензирование производного продукта на тех же условиях данная лицензия не требует.
Лицензия «С указанием авторства – Некоммерческая – С сохранением условий» CC BY NC SA (Attribution – Noncommercial – ShareAlike) 	Разрешает использовать и видоизменять ресурс для его последующего использования в некоммерческих целях с указанием автора и с лицензированием на тех же условиях.
Лицензия «С указанием авторства – Без производных» CC BY ND (Attribution – NoDerivatives) 	Позволяет распространение ресурса в исходном виде (без изменений или сокращений) как в коммерческих, так и в некоммерческих целях. позволяет распространение ресурса в исходном виде (без изменений или сокращений) как в коммерческих, так и в некоммерческих целях.
Лицензия «С указанием автора – Некоммерческая – Без производных» CC BY NC ND (Attribution – Noncommercial – NoDerivatives) 	Накладывает наибольшее количество ограничений на использование контента. Пользователи могут использовать материал, не видоизменяя его, ссылаясь на автора, и только в некоммерческих целях.
Общественное достояние	
Creative Commons Public Domain 	Creative Commons позволяет авторам обозначить свои произведения как общественное достояние (CC0). Данный инструмент предоставляет самую большую свободу для пользователей, так как правообладатель разрешает просматривать, создавать производные от данного ресурса, использовать в том числе и в коммерческих целях, и лицензировать при этом конечный продукт не требуется.

Существует также другие варианты лицензирования. Примером такой лицензии является GNU Free Documentation License (лицензия свободной документации GNU) представляющая собой копилефт-лицензию, позволяющую видоизменять ресурс, но требующую при этом его распространения на тех же условиях. Данная лицензия подходит для учебных пособий, словарей и других обучающих материалов в сети.

Другая лицензия, которую можно использовать как свободную для обучающих материалов – это Лицензия открытой публикации (Open Publication License) от проекта Open Content Project. Данная лицензия была создана еще в 1999 году и во многом поспособствовала созданию лицензий Creative Commons. Она является также копилефт-лицензией, то есть налагает обязательство пользователей лицензировать производный продукт на тех же условиях.

Наконец, лицензия FreeBSD Калифорнийского университета является свободной лицензией и также подходит для обучающего контента. Она позволяет пользование и доработку источников, не ограничивая при этом коммерческое использование и не налагая обязательство лицензирования готового продукта.

Осведомленность преподавателей в вопросах авторского права и лицензирования образовательных ресурсов в интернете играет важную роль при разработке упражнений, заданий, рабочих программ и учебных курсов в современных реалиях за счет неотъемлемости интеграции ЭОР, ООР и других цифровых технологий в учебный процесс сегодня.

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Перечень наиболее известных сайтов-операторов ООР

Мультифункциональные:

Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (<http://school-collection.edu.ru/>)
OER commons (<https://oercommons.org/>)
Common spaces (<https://www.commonspaces.eu/>)
MERLOT (<https://www.merlot.org/>)
OASIS (<https://oasis.geneseo.edu/>)
Open Culture (<https://www.openculture.com/>)
Internet Archive (<https://archive.org/>)
StartMe (<https://start.me/p/QRDO7R/find-oer>)
Smithsonian Open Access (<https://www.si.edu/openaccess>)
OpenCourseWare
(https://ocw.mit.edu/search/?f=Online%20Textbook&s=department_course_numbers.sort_coursenu
[m](#))
Open Course Library (<http://opencourselibrary.org/>)
Open Education Global (<https://www.oeglobal.org>)

Для поиска видео контента:

Open video project (<https://open-video.org/index.php>)
Видеоархив МГУ имени М.В. Ломоносова (<https://media.msu.ru/>)
World lecture project (<https://world-lecture-project.org/>)
OVO video (<http://www.ovovideo.com/>)

Учебные пособия и книги:

Project Gutenberg (<https://www.gutenberg.org/>)
Openstax (<https://openstax.org/subjects>)

Массовые открытые онлайн курсы (МООК):

Открытое образование (<https://openedu.ru>)
Лекториум (<https://www.lektorium.tv/>)
Универсариум (<https://universarium.org/>)
Интуит (<https://intuit.ru/>)
My MOOK (<https://www.my-mooc.com/ru/>)
Open learning (<https://www.openlearning.com/>)
Canvas (<https://www.canvas.net/>)
EdX (<https://www.edx.org/>)
Coursera (<https://www.coursera.org/>)
Khan Academy (<https://ru.khanacademy.org>)
Udemy (<https://udemy.com/>)
FutureLearn (<https://www.futurelearn.com/>)
Udacity (<https://www.udacity.com/>)
The Open University (<https://www.open.ac.uk/>)

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Дидактические свойства и функции сервисов Google для обучения

Таблица 38.

Дидактические свойства и функции сервиса Google docs

Дидактические свойства	Дидактические функции
Возможность работы с текстом и интеграции аудио, видео и мультимедийным и гипертекстовым материалом;	• Создание веб-заданий для развития письменно-речевых умений; • Создание веб-заданий формата веб-квест; • Создание заданий с интеграцией несплошных текстов на развитие умений чтения и умений иноязычной медиативной деятельности; • Создание веб-заданий для развития умений аудирования и аудио-визуализации; • Создание веб-заданий для развития социокультурной компетенции; • Проектирование электронных книг;
Возможность работы несколькими пользователями одновременно в синхронном режиме;	• Групповое взаимодействие в классе или в рамках самостоятельной работы; • Создание заданий по проектной работе; • Совместная работа и развитие умений работы в группе;
Возможность просмотра правок по каждому пользователю;	• Возможность контроля и мониторинга выполнения работы каждым обучающимся и выставление оценки всей группе и отдельно каждому обучающемуся;
Интеграция различных дополнительных плагинов для визуализации информации.	• Повышение мотивации обучающихся; • Возможность использования в качестве основы для проектирования различных творческих и проблемных веб-заданий.

Таблица 39.

Дидактические свойства и функции сервиса Google Slides

Дидактические свойства	Дидактические функции
Возможность работы с текстом и интеграции аудио, видео и мультимедийным и гипертекстовым материалом;	• Создание веб-заданий для развития письменно-речевых умений; • Создание веб-заданий формата веб-квест; • Создание заданий с интеграцией несплошных текстов для развития умений чтения и умений иноязычной медиативной деятельности; • Создание веб-заданий для развития умений аудирования и аудио-визуализации; • Создание веб-заданий для развития социокультурной компетенции;
Возможность работы несколькими пользователями одновременно в	• Групповое взаимодействие в классе или в рамках самостоятельной работы;

синхронном режиме;	- Создание заданий по проектной работе; - Совместная работа и развитие умений работы в группе;
Возможность просмотра правок по каждому пользователю;	Возможность контроля и мониторинга выполнения работы каждым обучающимся и выставление оценки всей группе и отдельно каждому обучающемуся;
Интеграция различных дополнительных плагинов для визуализации информации.	- Повышение мотивации обучающихся; - Возможность использования в качестве основы для проектирования различных творческих и проблемных веб-заданий.
Наглядность информации;	Возможность разработки наглядных материалов для демонстрации преподавателем;
Мультимедийность и интерактивность.	- Возможность проектирования веб-заданий для развития устно-речевых умений с устным представлением проделанной работы; - Проектирование языковых тренажеров для тренировки языковых навыков; - Проектирование диалоговых тренажеров; - Проектирование тренажеров для развития умений монологической речи.

Таблица 40.
Дидактические свойства и функции сервиса Google Drive

Дидактические свойства	Дидактические функции
Возможность для преподавателя создавать папки и наполнять их другими google инструментами;	- Создание веб-задания формата веб-квест; - Создание заданий для внеаудиторной групповой работы; - Информационно-коммуникационная поддержка курса, реализуемого в формате смешанного обучения;
Возможность для обучающихся создавать другие google инструменты внутри предложенной папки.	- Групповое взаимодействие в классе или в рамках самостоятельной работы; - Создание заданий по проектной работе; - Совместная работа и развитие умений работы в группе.

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Критерии оценивания веб-задания интерпретация несплошных текстов

Критерии и шкалы оценивания устного анализа графиков и диаграмм

Максимальный балл - 15 баллов

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 6 баллов				
Структура и логика изложения	Описание логично выстроено, использованы слова-связки.	Описание в целом логично, но есть некоторые неточности, использованы слова связки.	Описание местами нелогично, недостаточное использование слов-связок.	Описание не логично, слова-связки отсутствуют.
Полнота описания текста	Все основные идеи текста представлены, дан анализ основных закономерностей несплошного текста.	Большая часть основных идей представлена, дан анализ основных закономерностей несплошного текста.	Не все идеи представлены, дан неполный анализ основных закономерностей несплошного текста.	Не все идеи представлены, отсутствует анализ основных закономерностей несплошного текста.
Лексико-грамматическое оформление - 9 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более трех грубых лексических ошибок).
Использование изученной лексики для описания несплошных текстов	Уместно использованы минимум 20 новых слов и выражений.	Были попытки использования минимум 20 слов и выражений, но наблюдаются ошибки в их	Употреблено минимум 10 слов и выражений, но имеются ошибки в их использовании.	Употреблено менее 5 слов или выражений, их употребление не всегда уместно.

		употреблении. Или употреблено уместно минимум 10 слов и выражений.	Или уместно употреблено минимум 5 новых слов или выражений.	
Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразный, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).

Критерии и шкалы оценивания плана для устного анализа графиков и диаграмм
Максимальный балл - 8 баллов

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Организация	Текст организован в виде списка-плана. Все три важные части описания графиков присутствуют.	Текст частично организован в виде списка-плана. Все три важные части описания графиков присутствуют.	Текст организован в виде сплошного текста и/или отсутствует одна из частей для описания графиков.	Текст организован в виде сплошного текста и отсутствует несколько частей для описания графиков.
Логика	Логика повествования соблюдена.	Наблюдаются незначительные проблемы с логикой повествования.	Понимание текста затруднено за счет проблем с логикой повествования.	Понимание текста невозможно из-за проблем с логикой повествования.
Список ключевых слов из новой лексики для использования		Присутствует минимум 10 слов.	Присутствует минимум 5 слов.	Присутствует менее 5 слов.

при устном описании графика				
-----------------------------	--	--	--	--

Чек-лист для взаимного оценивания
Максимальный балл - 55 балл

ORAL DESCRIPTION						Total Max 45 points
Content						19 points
Structure and logic						
All the 3 parts are present (introduction, overview, main part)	4	3	2	1	0	
The presentation is logically organized			2	1	0	
Linking words are used (at least 4)			2	1	0	
Description quality						
Main trends are chosen and presented		3	2	1	0	
Trends are interpreted correctly			2	1	0	
The given data is grouped by some features		3	2	1	0	
Chosen features are described			2	1	0	
No excessive information				1	0	
<i>Subtotal</i>						
Language						19 points
Target vocabulary						
At least 20 target words/ phrases are used	4	3	2	1	0	
Paraphrase is used	4	3	2	1	0	
Accuracy			2	1	0	
Language control						
Grammar mistakes		3	2	1	0	
Vocabulary mistakes		3	2	1	0	
Pronunciation mistakes		3	2	1	0	
<i>Subtotal</i>						
Delivery						7 points
The main idea was clear			2	1	0	
All the information given was clear		3	2	1	0	
The graph/ chart has become clearer after the description			2	1	0	
<i>Subtotal</i>						
TOTAL						

PLAN FOR ORAL DESCRIPTION						Total Max 10 points
Organized as a list not as a text			2	1	0	
All the 3 parts are present (introduction, main part, conclusion)			2	1	0	
Clear logic of description		3	2	1	0	
Target vocabulary to use is listed		3	2	1	0	
TOTAL						

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Пример группы веб-заданий «Совместный анализ несплошных текстов на базе Google инструментов»

ВЕБ-ЗАДАНИЕ 1

Цель задания:

- *развитие иноязычной коммуникативной компетенции:* письменно-речевых умений;
- *развитие умений иноязычной медиативной деятельности:* умения найти важные изменения в графических текстах, умения логично письменно описывать информацию, представленную графическим или схематическим способом;
- *развитие профессиональных умений:* умений использовать инструменты ИКТ в профессиональной деятельности.

Уровень ИК-компетенции обучающихся: пользовательский.

Уровень ИК-компетенции педагога: предметно-педагогический.

Использованные сервисы и приложения: Google forms.

Технические условия: компьютер или мобильное устройство, доступ к сети Интернет.

Уровень владения иностранным языком: B2

Формулировка задания: According to your number (distributed in class), find your graph or chart in the form below. Write an introduction, an overview, and a plan for the part treating specific features of your graph or chart. List some useful vocabulary. Do only the task under your number, not all of them. Use the materials from Week 4 to help you.

Этапы реализации задания:

1. На уроке преподаватель распределяет студентам номера графика, который им необходимо будет описать.
2. Дома обучающиеся знакомятся с формой (<https://forms.gle/5ufvJVEgBDNTsLmSA>) и выполняют задание в соответствии с номером.
3. Ответ автоматически отправляется преподавателю. Преподаватель распечатывает ответы обучающихся и приносит их в класс для выполнения дальнейшего задания.

Организация работы: самостоятельная, индивидуальная

Время выполнения: 30 минут

ЗАДАНИЕ 2

Цель задания:

- *развитие иноязычной коммуникативной компетенции:* умений чтения, устно-речевых умений;
- *развитие умений иноязычной медиативной деятельности:* умения найти важные изменения в графических текстах, умения логично описывать информацию, представленную графическим или схематическим способом;
- *развитие профессиональных умений:* умений взаимной оценки работ коллег.

Уровень владения иностранным языком: B2

Формулировка задания: Look at the peer assessment criteria (<https://docs.google.com/document/d/1E4AAUGk1moq-KAwBfwjjPw0PHTkk1YTLRBjv2IWpbzU/edit?usp=sharing>). Evaluate your colleagues' papers based on the criteria. Give oral feedback about your colleagues' works, noting some positive and negative aspects of the work.

Этапы реализации задания:

1. На уроке преподаватель раздает чек-лист для взаимного оценивания и обсуждает его с обучающимися.
2. Затем распределяет работы коллег для взаимной проверки и дает время на оценивание. Оценивание происходит в индивидуальной форме.
3. Далее обучающиеся объединяются в пары и по очереди обсуждают работы друг друга. Преподавателя помогает по необходимости.

Организация работы: самостоятельная, индивидуальная, парная

Время выполнения: 40 минут

Критерии оценивания: см. Приложение 13

ВЕБ-ЗАДАНИЕ 3**Цель задания:**

- *развитие иноязычной коммуникативной компетенции:* письменно-речевых и устно-речевых умений;
- *развитие умений иноязычной медиативной деятельности:* умения найти важные изменения в графических текстах, умения логично письменно описывать информацию, представленную графическим или схематическим способом; умения выполнять отведенную роль в групповом взаимодействии, умения участвовать в групповой работе по обсуждению пройденных этапов работы, умения участвовать в групповой работе по обсуждению планов группы, умения тактично вступить в дискуссию, умения уместно высказывать свои предложения по обсуждаемой теме для решения затруднений во взаимодействии группы, умения делать записи во время группового обсуждения.
- *развитие профессиональных умений:* умений использовать инструменты ИКТ в профессиональной деятельности.

Уровень ИК-компетенции обучающихся: пользовательский.

Уровень ИК-компетенции педагога: общепедагогический.

Использованные сервисы и приложения: Google Drive и Google docs.

Технические условия: компьютер или мобильное устройство, доступ к сети Интернет.

Уровень владения иностранным языком: B2

Формулировка задания: Divide into groups according to your chart/graph number. Discuss your plans for the description of the graph and create a final description plan for your group. Assign roles within your group. At home, compile each part into a common file. Be prepared to present your description in class.

Этапы реализации задания:

1. Все обучающиеся, анализировавшие одни и те же графики, объединяются и обсуждают свои планы по описанию графика. Проводят мозговой штурм в классе.
2. Дома на платформе Google Drive ([https://drive.google.com/drive/folders/15XUE99nY4JvmPIY2iQIKe-ojHNKxI0V1?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/15XUE99nY4JvmPIY2iQIKe-ojHNKxI0V1?usp=drive_link)) обучающиеся создают документ для своей группы и в нем коллективно составляют финальное описание графика.
3. На следующем занятии группы презентуют свои графики, другие группы слушают и оценивают по критериям оценивания.

Организация работы: групповая

Время выполнения: 30 минут (пункт 1) + 30 минут (пункт 2) + 30 минут (пункт 3)

Критерии оценивания: см. Приложение 13

ПРИЛОЖЕНИЕ 15

Дидактические свойства и функции инфографики

Таблица 43.

Дидактические свойства и функции инфографики

Дидактические свойства	Дидактические функции	Сервис для создания инфографики
Создание статичных графиков, диаграмм различных видов	- проектирование веб-заданий для развития умений (иноязычной) медиативной деятельности; - визуализация учебного материала; - задействование взаимного оценивания;	infogram vangage visme piktochart easely
Создание интерактивных графиков, диаграмм различных видов		
Проектирование интерактивных и статичных плакатов и брошюр	- проектирование веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности; - визуализация учебного материала; - развитие социокультурной компетенции; - повышение мотивации и уровня вовлеченности;	infogram vangage visme piktochart easely
Проектирование электронных книг	- визуализация учебного материала; - повышение мотивации и уровня вовлеченности;	vangage visme easely
Создание резюме и мотивационных писем	развитие социокультурной компетенции;	vangage visme piktochart
Реализация анимированных презентаций и отчетов	- визуализация учебного материала; - использование при промежуточном контроле;	infogram vangage visme piktochart
Создание интерактивной географической карты	- проектирование веб-заданий для развития умений иноязычной медиативной деятельности; - развитие социокультурной компетенции; - повышение мотивации и уровня вовлеченности;	infogram vangage piktochart vangage
Реализация визуальной поддержки для постов социальных сетей	- развитие социокультурной компетенции; - повышение мотивации и уровня вовлеченности.	infogram vangage visme piktochart

ПРИЛОЖЕНИЕ 16

Критерии оценивания и взаимного оценивания инфографического онлайн-плаката

Критерии и шкалы оценивания инфографического онлайн-плаката
Максимальный балл - 21 балл

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 9 баллов				
Отбор информации	Все основные идеи текста переданы в инфографике.	Некоторые идеи переданы, но есть упущенные.	Незначительное количество идей текста присутствуют в инфографике.	Не представлена основная информация текста.
Организация информации	Точная, систематизированная и хорошо организованная информация.	Информация точная, но не систематизированная.	Информация неточная и/или плохо организована.	Информация сильно искажена, нет организации текста.
Интересное объяснение темы	Представлен текстовый контент, картинки, видео, пиктограммы, стрелки и т.д.	Представлен текстовый контент, пиктограммы.	Представлен только текст.	Оформление мешает пониманию текста.
Педагогический дизайн - 6 баллов				
Цветовые решения	Цвета фонов, текстов, изображений подобраны лаконично и не мешают пониманию идей плаката.	Местами имеются проблемы при работе с цветами фонов, текстами, изображениям, но это не затрудняет понимание идей плаката	Цвета фонов, текстов, изображений не проработаны и мешают пониманию идей плаката.	Нет возможности понять идею и смысл плаката из-за некорректного оформления цвета фона, текста, изображений.
Графика и иллюстрации	Текстовый и мультимедийный материал подобран лаконично и способствует лучшему пониманию	Текстовый и мультимедийный материал проработан и не мешает пониманию основной идеи плаката.	Текстовый и мультимедийный материал затрудняет понимание основной идеи плаката.	Нет возможности понять идею и смысл плаката из-за некорректного оформления

	основной идеи плаката.			текстового и мультимедийного материала.
Лексико-грамматическое оформление - 6 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразный, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).

Чек-лист для взаимного оценивания
Максимальный балл - 21 балл

PEER-ASSESSMENT OF INFOGRAPHICS

				Total Max 21 points
Structure and logic				9 points
All the main ideas of the text are conveyed in infographics	3	2	1	0
The information in the infographics is accurate, systematic and well-organized	3	2	1	0
Text content, pictures, videos, icons, arrows, etc. are presented.	3	2	1	0
Pedagogical design				6 points
The colors of backgrounds, texts, and images are chosen concisely and do not interfere with understanding the idea of infographics.	3	2	1	0

The text and multimedia materials are selected concisely and contribute to a better understanding of the main idea of infographics.	3	2	1	0
<i>Subtotal</i>				
Language control				6 points
The vocabulary used is varied and corresponds to the task (no more than three minor lexical errors are allowed)	3	2	1	0
The grammatical repertoire is varied and corresponds to the task (no more than three minor grammatical errors are allowed)	3	2	1	0
<i>Subtotal</i>				
TOTAL				

ПРИЛОЖЕНИЕ 17

Группа веб-заданий по созданию веб-задания «Инфографический онлайн-плакат»

ЗАДАНИЕ 1

Цель задания:

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции: умений чтения, письменно-речевых умений;
- развитие умений иноязычной медиативной деятельности: умения проанализировать и найти зависимость между важными данными, проследить динамику развития графической информации, умения давать оценку информации, представленной в графическом виде;
- развитие профессиональных умений: умений анализировать информацию по региону специализации.

Уровень владения иностранным языком: C1

Формулировка задания: Look at the infographic poster. Highlight the main information in pairs and be ready to present it to the class.



Этапы реализации задания:

1. Обучающиеся делятся на группы. Им выдается инфографических плакат. Обучающиеся в парах обсуждают основные моменты инфографики, фиксируют их.
2. Каждая группа, совещаясь, оценивает свой инфографический плакат по критериям оценивания (см. Приложение 16).
3. По очереди каждая группа демонстрирует свой инфографический плакат и поясняет свою оценку по каждому из критериев. Другие группы могут высказывать свое мнение по оценке коллег.

Организация работы: групповая, фронтальная.

Время выполнения: 40 минут.

Критерии оценивания: см. Приложение 16.

ВЕБ-ЗАДАНИЕ 2**Цель задания:**

- *развитие иноязычной коммуникативной компетенции:* умений чтения, умений аудирования, письменнo-речевых и устно-речевых умений;
- *развитие умений иноязычной медиативной деятельности:* умения сформулировать основную идею текста, выделять ключевые моменты в исходных устных и письменных текстах различного типа, умения письменнo сопоставлять и сравнивать информацию из различных источников; умение выполнять отведенную роль в групповом взаимодействии, умение участвовать в групповой работе по обсуждению пройденных этапов работы, умения участвовать в групповой работе по обсуждению планов группы, умения тактично вступить в дискуссию, умения уместно высказывать свои предложения по обсуждаемой теме для решения затруднений во взаимодействии группы, умения делать записи во время группового обсуждения.
- *развитие профессиональных умений:* умений анализировать информацию по региону специализации.

Уровень ИК-компетенции обучающихся: пользовательский.

Уровень ИК-компетенции педагога: предметно-педагогический.

Использованные сервисы и приложения: Google Sites.

Технические условия: компьютер или мобильное устройство, доступ к сети Интернет.

Уровень владения иностранным языком: C1

Формулировка задания: *Study sources (<https://sites.google.com/view/usa-canada-course/assignments-and-course-materials/week-4-5?authuser=0>) on the topic and make notes of the most important elements. Bring your notes and ideas to class. In class, discuss your ideas with your peers and select elements for your future infographic poster. Assign roles to create it yourself.*

Этапы реализации задания:

1. Дома обучающиеся самостоятельно знакомятся с тематическими ООР, на базе которых их группа будет создавать свой инфографический плакат, конспектируют ключевую информацию и приносят свои записи в класс.
2. В классе по группам обучающиеся обсуждают ООР и определяют, какие элементы войдут в инфографический плакат, распределяют роли по созданию инфографического онлайн плаката.

Организация работы: групповая.

Время выполнения: 60 минут.

ВЕБ-ЗАДАНИЕ 3

Цель задания:

- *развитие иноязычной коммуникативной компетенции*: письменно-речевых и устно-речевых умений;
- *развитие умений иноязычной медиативной деятельности*: умения выделять ключевые моменты в исходных устных и письменных текстах выделять ключевые моменты в исходных устных и письменных текстах и, соблюдая логику, выстраивать письменный текст, соблюдая правила написания различных типов текстов; умения выполнять отведенную роль в групповом взаимодействии, умения участвовать в групповой работе по обсуждению пройденных этапов работы, умения участвовать в групповой работе по обсуждению планов группы, умения тактично вступить в дискуссию, умения уместно высказывать свои предложения по обсуждаемой теме для решения затруднений во взаимодействии группы, умение делать записи во время группового обсуждения.
- *развитие профессиональных умений*: умений использовать инструменты ИКТ в профессиональной деятельности.

Уровень ИК-компетенции обучающихся: общепрофессиональный.

Уровень ИК-компетенции педагога: предметно-педагогический.

Использованные сервисы и приложения: Vangage.com.

Технические условия: компьютер или мобильное устройство, доступ к сети Интернет.

Уровень владения иностранным языком: C1.

Формулировка задания: Study the tutorial (<https://www.youtube.com/watch?v=jb1kY64ywBk>) about an infographic poster creation. Register on the platform Vangage.com. Assign poster creation roles in the document Google Docs (<https://docs.google.com/document/d/14q5VAAmb7xd5HjNxxnuzfjZU8Uq3IDtFD75xha9rTT4/edit?usp=sharing>) and create your own online infographic poster. Be ready to present it orally in class.

Этапы реализации задания:

1. Дома обучающиеся знакомятся с ООР с методическими и техническими советами по созданию инфографики. Изучают ресурс, на котором будут создавать инфографический плакат.
2. Дома в документе Google Docs обучающиеся обозначают какую задачу по плакату делает каждый участник группы и затем на платформе Vangage.com создают инфографический онлайн-плакат и добавляют ссылку на него в документы Google Docs (где распределялись роли).
3. На следующем занятии группы презентуют свои инфографические онлайн-плакаты, другие группы слушают и оценивают по критериям оценивания.

Организация работы: групповая.

Время выполнения: 15 минут (пункт 1) + 40 минут (пункт 2) + 30 минут (пункт 3).

Критерии оценивания: см. Приложение 16.

ПРИЛОЖЕНИЕ 18

Дидактические возможности платформ для создания ментальных карт

Таблица 46.

Дидактические возможности платформ для создания ментальных карт

Дидактические возможности	Mindmeister (https://www.mindmeister.com/ru)	Cooogle (https://cooogle.it/)	Miro (https://miro.com/ru/mind-map)	Mind24 (https://mind42.com/)	Mindomo (https://www.mindomo.com/ru/)
Возможность групповой работы	+	-	+	+	+
Синхронность коллективного редактирования	-	-	+	-	+
Возможность добавления мультимедиа материалов (видео, аудио, картинки и тд.)	+	+	+	+	+
Возможность демонстрации результата в режиме презентации	+	-	+	-	+
Встроенный чат для коммуникации	+	+	+	-	-
Кроссплатформенность	+	+	+	+	+

ПРИЛОЖЕНИЕ 19

Критерии оценивания веб-задания «Цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт»

Критерии и шкалы оценивания ментальной карты
Максимальный балл - 21 балл

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 9 баллов				
Ментальная карта отражает обсуждаемую тему	Четко выделена проблема/тема в центре карты. Выделены основные идеи, раскрывающие тему. Присутствует не менее 20 идей на тему.	Выделена проблема/тема в центре карты. Выделены не все основные идеи, раскрывающие тему. Присутствует не менее 15 идей на тему.	Проблема/тема обозначена неточно. Выделены не все основные идеи, раскрывающие тему. Присутствует не менее 10 идей на тему.	Проблема/тема не обозначена. Не выделены основные идеи, раскрывающие тему. Присутствует менее 10 идей на тему.
Организация информации	Соблюдена логика от общего к частному. Информация хорошо организована.	Соблюдена логика от общего к частному. Есть проблемы в организации информации.	Соблюдена логика от общего к частному. Организация информации частично затрудняет понимание.	Не соблюдена логика от общего к частному. Информация сильно искажена, ее сложно понять.
Интересное объяснение темы	Представлен текстовый контент, картинки, видео, пиктограммы, стрелки и т.д.	Представлен текстовый контент, пиктограммы.	Представлен только текст.	Оформление мешает пониманию текста.
Педагогический дизайн - 6 баллов				
Цветовые решения	Цвета фона, текста, изображений подобраны лаконично и не мешают пониманию идеи ментальной	Местами имеются проблемы при работе с цветами фоном, текстами, изображениям, но это не затрудняет	Цвета фона, текста, изображений не проработаны и мешают пониманию ментальной карты.	Нет возможности понять идею и смысл ментальной карты из-за некорректного оформления цвета фона, текста,

	карты.	понимания ментальной карты.		изображений.
Графика и иллюстрации	Текстовый и мультимедийный материал подобраны лаконично и способствуют лучшему пониманию основной идеи.	Текстовый и мультимедийный материал проработан и не мешает пониманию основной идеи.	Текстовый и мультимедийный материал затрудняет понимание основной идеи.	Нет возможности понять идею и смысл ментальной карты из-за некорректного оформления текстового и мультимедийного материала.
Лексико-грамматическое оформление - 6 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразный, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).

ПРИЛОЖЕНИЕ 20

Пример веб-задания «Цифровой мозговой штурм на базе ментальных карт»

Цель задания:

- *развитие иноязычной коммуникативной компетенции:* умений аудирования, умений аудиовизуализации, устно-речевых и письменно-речевых умений;
- *развитие умений иноязычной медиативной деятельности:* умения понимать и находить конкретную необходимую информацию в устных и письменных текстах различного типа; умения устно передавать и разъяснять найденную информацию для собеседника; умения соблюдать логику выстраивания письменного текста в зависимости от выбранного типа текста; умения высказывать свою точку зрения по решению проблемы; умения тактично попросить других участников объяснить свою точку зрения; умения просить других участников группы отреагировать на вашу точку зрения или на предложенное решение проблемы; умения обобщать различные точки зрения, предложения, идеи участников группового взаимодействия; умения использовать уточняющие вопросы, чтобы проверить общее понимание проблемы или вопроса; умения участвовать в подведении итогов обсуждения и принятии решения о следующих шагах;
- *развитие профессиональных умений:* умений использовать инструменты ИКТ в профессиональной деятельности.

Уровень ИК-компетенции обучающихся: общепрофессиональный.

Уровень ИК-компетенции педагога: предметно-педагогический.

Использованные сервисы и приложения: Youtube, Mindmister.com.

Технические условия: компьютер или мобильное устройство, доступ к сети Интернет.

Уровень владения иностранным языком: B2.

Формулировка задания: Now we will watch together the video about the American healthcare system. Then, in groups, you can watch this video one more time and brainstorm on the topic: Universal Health Coverage: pros and cons. You can use any other sources to help you. Based on the results of the discussion, create a mind map on Mindmister.com and present it to your colleagues from other groups.

Этапы реализации задания:

1. Дома обучающиеся знакомятся с ООР и методическими и техническими советами по созданию ментальных карт (https://www.youtube.com/watch?v=g7j_CoKD1Xs&ab_channel=CajunKoiAcademy).
2. Преподаватель один раз демонстрирует всему классу видео (https://www.youtube.com/watch?v=KnBGSykcWnU&ab_channel=BernieSanders), на базе которого будет проходить мозговой штурм и создаваться ментальная карта. У обучающихся будет доступ к данному видео во время их работы над ментальной картой. Во время просмотра обучающиеся делают записи.
3. В группах обучающиеся на компьютерах открывают сервис Mindmister.com. Начинают обсуждать проблему и заносить основные идеи на ментальную карту. Группы могут пользоваться дополнительными ресурсами по теме в интернете.
4. Обучающиеся финализируют свою ментальную карту дома и представляют ее своим коллегам на следующем занятии. Коллеги оценивают работы других групп и задают вопросы.

Организация работы: самостоятельная, фронтальная, групповая.

Время выполнения: 15 минут (пункт 1) + 3 минуты (пункт 2) + 30 минут (пункт 3) + 30 минут (пункт 4).

Критерии оценивания: см. Приложение 19

ПРИЛОЖЕНИЕ 21

Критерии оценивания веб-задания «Медиация видео контента»

Критерии и шкалы оценивания медиации видео контента

Максимальный балл - 12 баллов

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 6 баллов				
Полнота и точность представленной информации	Четко выделена проблема/тема видео. Выделены основные идеи, раскрывающие тему. Информация передана объективно без искажения смыслов.	Выделена проблема/тема. Выделены не все основные идеи, раскрывающие тему. Информация передана объективно без искажения смыслов.	Проблема/тема обозначена неточно. Выделены не все основные идеи, раскрывающие тему. Присутствует искажение смыслов.	Проблема/тема не обозначена. Не выделены основные идеи, раскрывающие тему. Информация передана необъективно с искажением смыслов.
Организация информации	Идеи видео представлены логично. Информация хорошо организована.	Идеи видео представлены логично. Есть проблемы в организации информации.	Есть проблемы в логике повествования. Организация информации частично затрудняет понимание.	Не соблюдена логика повествования. Информация сильно искажена, ее сложно понять.
Лексико-грамматическое оформление - 6 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический репертуар	Используемый грамматический репертуар	Используемый грамматический репертуар не	Понимание затруднено из-за большого

	разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).
--	---	--	--	--

Чек-лист для взаимного оценивания
Максимальный балл - 12 баллов

PEER-ASSESSMENT OF MEDIATION OF VIDEO

					Total Max 12 points
Structure and logic					6 points
All the main ideas of the video are presented clearly	3	2	1	0	
Th information in the text is accurate, systematic and well-organized	3	2	1	0	
Language control					6 points
The vocabulary used is varied and corresponds to the task (no more than three minor lexical errors are allowed)	3	2	1	0	
The grammatical repertoire is varied and corresponds to the task (no more than three minor grammatical errors are allowed)	3	2	1	0	
TOTAL					

ПРИЛОЖЕНИЕ 22

Пример веб-задания «Медиация видео контента»

Цель задания:

- *развитие иноязычной коммуникативной компетенции:* умений аудиовизуализации, устно-речевых и письменно-речевых умений;
- *развитие умений иноязычной медиативной деятельности:* умения понимать основную идею видеотекста, выделять ключевые моменты в исходных устных текстах различного типа; умения опираться на невербальные компоненты видеотекстов для его понимания и объективной передачи собеседнику; умения логично и структурировано конспектировать содержимое видео; умения понять и объяснить культурные особенности речи собеседников; умения осуществлять медиацию во время монологической речи одного из собеседников для группы лиц других культур.
- *развитие профессиональных умений:* умений использовать инструменты ИКТ в профессиональной деятельности.

Уровень ИК-компетенции обучающихся: пользовательский.

Уровень ИК-компетенции педагога: общепедагогический.

Использованные сервисы и приложения: Youtube

“How is power divided in the US government”

<https://www.youtube.com/watch?v=HuFR5XBYLfU>

USA vs CANADA (Similarities & Differences)

https://www.youtube.com/watch?v=i1NqXCmTI60&ab_channel=DrewBinsky

Republicans & Democrats: Comparing & Contrasting US Political Parties

https://www.youtube.com/watch?v=Z5cLtd0cxfo&ab_channel=Ellii%28formerlyESLLibrary%29

Canada election: How are federal electoral districts determined?

<https://www.youtube.com/watch?v=Tie5jy12hnM>

Технические условия: компьютер или мобильное устройство, доступ к сети Интернет.

Уровень владения иностранным языком: B2.

Формулировка задания: Take part in role play.

Role 1: You play the role of a participant in an international exhibition who has just listened to an interesting lecture. Watch the video and make notes. After this, you will need to give the most important information from this lecture to another participant who missed it, but would like to know its content.

Role 2: You play the role of a participant in an international exhibition. You missed an interesting lecture, and during a coffee break, you got into a conversation with another participant who was at this lecture. Ask him to tell you about the most important aspects of the lecture. Make notes.

Этапы реализации задания:

1. Преподаватель делит класс на 4 группы и показывает каждой группе разное видео один раз. Обучающиеся делают пометки.
2. Обучающиеся разбиваются на пары так, чтобы в паре оба участника смотрели разные видео и разыгрывают ролевую игру.
3. Дома обучающиеся в файле Google docs пишут подробное резюме видео, которое им представил их коллега. Коллега знакомится с резюме и дополняет другим цветом недостающие моменты или неточности, если такие имеются.
4. В классе обучающиеся оценивают резюме коллег по критериям оценивания.

Организация работы: самостоятельная, групповая, парная.

Время выполнения: 10 минут (пункт 1) + 20 минуты (пункт 2) + 30 минут (пункт 3) + 15 минут (пункт 4).

Критерии оценивания: см. Приложение 21.

ПРИЛОЖЕНИЕ 23

Дидактические возможности платформ для создания онлайн-досок

Таблица 52.

Дидактические возможности платформ для создания онлайн-досок

Дидактические возможности	Miro (https://miro.co)	Jamboard (https://jamboard.google.co)	Padlet (https://ru.padlet.com/)	Zoom whiteboard	Mural (https://www.mural.co/)	Эсборд (https://board.online)
Количество досок для создания	3	неограниченно	5	неограниченно	3	3
Количество приглашенных участников	100	неограниченно	неограниченно	неограниченно	неограниченно	неограниченно
Возможность групповой работы	+	+	+	+	+	+
Синхронность коллективного редактирования	+	+	-	+	+	+
Возможность добавления мультимедиа материалов (видео, аудио, картинки и тд.)	+	+	+	+	+	+
Наличие шаблонов для интеграции	+	-	-	-	+	+
Возможность видеозвонка в рамках доски	- (но есть возможность встроить zoom meeting)	-	-	+	-	-
Встроенный чат для обсуждения	+	-	+	+	+	+
Возможность записывать голосовые комментарии и прикреплять их на доску	+	-	-	-	-	-

ПРИЛОЖЕНИЕ 24

Пример задания «Групповое чтение Jigsaw на базе онлайн-досок»

Цель задания:

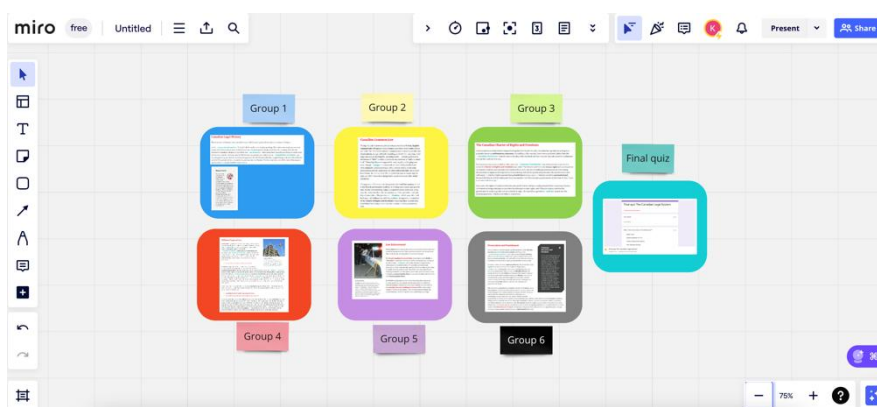
- *развитие иноязычной коммуникативной компетенции:* умений чтения, умений аудирования, устно-речевых и письменно-речевых умений;
- *развитие умений иноязычной медиативной деятельности:* умения понимать основную идею текста, выделять ключевые моменты в исходных письменных текстах различного типа; умение логично и конспектировать; умения осуществлять медиацию во время монологической речи одного из собеседников для группы лиц других культур; умения тактично попросить других участников объяснить свою точку зрения; умения использовать уточняющие вопросы, чтобы проверить общее понимание проблемы или вопроса; умения участвовать в подведении итогов обсуждения и принятии решения о следующих шагах.
- *развитие профессиональных умений:* умений использовать инструменты ИКТ в профессиональной деятельности.

Уровень ИК-компетенции обучающихся: пользовательский.

Уровень ИК-компетенции педагога: общепедагогический.

Использованные сервисы и приложения: Miro.com

(https://miro.com/app/board/uXjVNgWKv5k=?share_link_id=517297886530)



Технические условия: компьютер или мобильное устройство, доступ к сети Интернет.

Уровень владения иностранным языком: B2.

Формулировка задания: Divide into groups of 6. Each group member will read a different part of the text about the geographical regions of Canada. After you have read your passage, you will move on to expert groups to discuss the details of the text. After this, you will return to your original groups and present your passage, supporting your story with visual material. At the end of the activity, you take a final test.

Этапы реализации задания:

1. Обучающиеся делятся на группы и заходят на доску Miro для ознакомления с заданием.
2. В группе каждый участник знакомится со своей частью текста на платформе. Затем переходят в экспертные группы (все обучающиеся, которые читали одинаковые части текстов) и обсуждают детали текста.
3. Обучающиеся возвращаются в основные группы и по очереди рассказывают об основных моментах своей части. Остальные делают записи.
4. Все обучающиеся проходят финальный тест с вопросами по всему тексту <https://forms.gle/y7mtB3C2FgtkNUk69>.
5. Преподаватель проводит рефлексию относительно данного задания и теста.

Организация работы: самостоятельная, групповая, фронтальная

Время выполнения: 40 минут

ПРИЛОЖЕНИЕ 25

Пример веб-задания «Охота за сокровищами (Treasure Hunt)»

Цель задания:

- *развитие иноязычной коммуникативной компетенции:* умений чтения, устно-речевых и письменно-речевых умений;
- *развитие умений иноязычной медиативной деятельности:* умения понимать и находить конкретную необходимую информацию в устных и письменных текстах различного типа; умения устно передавать и разъяснять найденную информацию для собеседника; умения соблюдать логику выстраивания письменного текста в зависимости от выбранного типа текста; умения высказывать свою точку зрения по решению проблемы; умения тактично попросить других участников объяснить свою точку зрения; умения просить других участников группы отреагировать на вашу точку зрения или на предложенное решение проблемы; умения обобщать различные точки зрения, предложения, идеи участников группового взаимодействия; умения использовать уточняющие вопросы, чтобы проверить общее понимание проблемы или вопроса; умения участвовать в подведении итогов обсуждения и принятии решения о следующих шагах; умения сравнивать разные культуры и культурные особенности, находить общее и различное; умения создавать общее нейтральное пространство между участниками, говорящими на разных языках и принадлежащих к разным культурам (например, уметь представить людей, принадлежащих разным культурам).
- *развитие профессиональных умений:* умений использовать инструменты ИКТ в профессиональной деятельности.

Уровень ИК-компетенции обучающихся: пользовательский.

Уровень ИК-компетенции педагога: предметно-педагогический.

Использованные сервисы и приложения: Google classroom, Google docs.

Технические условия: компьютер или мобильное устройство, доступ к сети Интернет.

Уровень владения иностранным языком: B2.

Формулировка задания: Study the resources and answer the questions provided in a file. Finally, formulate your answer to the key question on the topic. Be ready to discuss some of the issues in class.

Этапы реализации задания:

1. Дома на платформе Google classroom обучающиеся знакомятся с ООР по теме (<https://thecanadaguide.com/history/> and <https://www.gsa.gov/real-estate/historic-preservation/explore-historic-buildings/explore-by-timeline>) и письменно отвечают на вопросы (<https://docs.google.com/document/d/1txA5eadRuPPR3nj36P76kaIWTfyX2H88VXz0WbXS9OE/edit?usp=sharing>). После ответа на все вопросы они продумывают развернутый ответ на главный вопрос по теме.
2. В классе преподаватель организует дискуссию на базе вопросов и ресурсов по теме. Обучающиеся принимают в ней участие. В конце обсуждения коллективно формулируется финальный ответ на ключевой вопрос по теме.

Организация работы: самостоятельная, фронтальная.

Время выполнения: 40 минут (пункт 1) + 30 минуты (пункт 2).

ПРИЛОЖЕНИЕ 26

Дидактические возможности платформ для создания веб-квеста

Таблица 56.

Дидактические возможности платформ для создания веб-квеста

Дидактические возможности	Zunal (https://zunal.com/)	Createwebquest (https://www.createwebquest.com)	Google Sites (https://sites.google.com/)	Geneally (https://genial.ly/)
Наличие шаблона для создания веб-квеста	+	+	-	+
Примеры веб-квестов	+	+	-	+
Интеграция гиперссылок	+	+	+	+
Возможность добавления мультимедиа материалов (видео, аудио, картинки и тд.)	+	+	+	+
Возможность встраивания веб-заданий со сторонних ресурсов	-	-	+	+
Интерактивность при взаимодействии с материалами	-	-	-	+
Необходимость регистрации пользователей для доступа к квесту	-	-	-	-
Необходимость использования дополнительных сервисов для создания заданий для веб-квеста	+	+	+	-

ПРИЛОЖЕНИЕ 27

Критерии оценивания веб-задания «Веб-квест»

Критерии оценивания для веб-задания «веб-квест»

Максимальный балл – 25 баллов

Типы заданий	Баллы
Составление скрипта к документальному фильму на основании исследования по выбранной теме	8
Создание видео ролика (трейлера к документальному фильму)	7
Устное представление презентации по результатам исследования	10
Итого	25

Критерии оценивания качества скрипта к документальному фильму на основании исследования по выбранной теме

	Баллы
Формат скрипта соответствует формату документального фильма	0-1
История скрипта соотносится с выбранной темой	0-1
История скрипта отличается интересным и увлекательным сюжетом	0-2
История скрипта основана на изученных фактах и не содержит ложной информации	0-4
Итого	8

Критерии оценивания качества видео ролика (трейлера к документальному фильму)

	Баллы
Видео ролик четко отражает основную идею написанного группой скрипта	0-2
Видео ролик содержит аудио, визуальную и письменную информацию	0-2
Видео ролик технически и сюжетно интересный креативный	0-2
Длительность видео ролика 1 до 2 минуты	0-1
Итого	7

Критерии оценивания качества устного представления презентации по результатам исследования

	Баллы
Соблюдение формальных требований к мультимедийным презентациям (Наличие первого и последнего слайда, собственной интерпретации темы, использованных ресурсов, визуальной и схематичной информации, минимум 7 слайдов)	0-5

Качество устного выступления (логика подачи и организации информации, использование слов-связок, правильное описание графика / диаграммы, отсутствие избыточной информации, отсутствие речевых ошибок)	0-5
Итого	10

Чек-лист для взаимного оценивания

PEER-ASSESSMENT OF FINAL PROJECT

(Max. 50 points)

	Group A	Group B	Group C	Group D
1. DOCUMENTARY/ SHORT FILM/ EDUCATIONAL FILM PROPOSAL – 10 POINTS (Content and creativity) - The format corresponds to one, which is declared - The story correlates with the chosen topic - The story is remarkable and captivating - The work with resources on the topic is seen - The final product is connected with the classes of the module 1				
2. PRESENTATION – 20 POINTS <i>a. Formal requirements of Power point presentation – 5 points</i> - An introductory and final page - Your own interpretation of the theme or your core question - Presentation of socio-political information in contrastive aspect - Presentation of web sites and other resources you used during your research - Visual images - At least 1 graph - At least 7 slides (with the first and last slide) <i>b. Oral presentation – 15 points</i> Delivery – 10 points - The presentation is logically organized - The main idea was clear - All the information given was clear - Linking words are used (at least 4) - The speech of group members was fluent - The graph/ chart was described according the evaluation grid - No excessive information Language control – 5 points - Grammar mistakes - Vocabulary mistakes - Pronunciation mistakes				
3. TEASER TRAILER – 20 POINTS be from 1 to 2 minutes long				

• show the main idea of the film • contain audio, visual and written information • technically creative • be inspiring and encourage to watch the whole film				
TOTAL				

ПРИЛОЖЕНИЕ 28

Пример веб-задания «Веб-квест»

Цель задания:

- *развитие иноязычной коммуникативной компетенции:* умений чтения, умений аудирования и аудиовизуализации, устно-речевых и письменно-речевых умений;
- *развитие умений иноязычной медиативной деятельности:* умения понимать и находить конкретную необходимую информацию в устных и письменных текстах различного типа; умения устно передавать и разъяснять найденную информацию для собеседника; умения соблюдать логику выстраивания письменного текста в зависимости от выбранного типа текста;
- *развитие профессиональных умений:* умений использовать инструменты ИКТ в профессиональной деятельности, умений анализировать информацию по региону специализации.

Уровень ИК-компетенции обучающихся: профессиональный.

Уровень ИК-компетенции педагога: предметно-педагогический.

Использованные сервисы и приложения: Zunal.com, Google docs, Google slides, Powtoon.com.

Технические условия: компьютер или мобильное устройство, доступ к сети Интернет.

Уровень владения иностранным языком: B2.

Формулировка задания: Welcome to the BBC World Service, The Documentary channel! As specialists in regional studies, the famous British public service broadcaster has invited you and your colleagues to help them create a 5-series documentary film about the political and socio-economic systems of the USA and Canada. At the end of your group work, the company wants to get 5 documentary script proposals in the format of PowerPoint presentation with a short teaser trailer for your film. In case of good work, they will hire you permanently, if you wish, of course! Good luck! Learn more about the task here (<http://zunal.com/webquest.php?w=400264>)

Этапы реализации задания:

1. Преподаватель знакомит обучающихся с историей веб-квеста и поэтапно проходит по дедлайнам выполнения заданий.
2. Дома, обучающиеся делятся на группы по 4-5 человек. Смотрят примеры документальных фильмов на интересующую их тему, чтобы лучше понять жанр.
3. Обучающиеся определяют с распределением ролей в группе, выбирают тему из предложенных для своего документального фильма и отмечают это в файле отчетности по проекту.
4. По ходу прохождения курса обучающиеся накапливают нужную для их фильма информацию, а также ищут дополнительную информацию самостоятельно.
5. В ходе группового мозгового штурма в классе обучающиеся формулируют основной вопрос своего документального фильма. На базе данного вопроса они продумывают историю документального фильма.
6. Дома коллективно обучающиеся составляют план своей истории и пишут сценарии для каждой части истории. Продумывают музыку, звуковые эффекты, картинки и другую анимацию.
7. В классе по группам обучающиеся пишут аннотацию к документальному фильму и короткий сценарий трейлера.
8. В классе обучающиеся начинают создавать трейлер к документальному фильму, используя платформу Powtoon.com. Заканчивают дома.

9. Обучающиеся прикрепляют на платформу Google drive свой сценарий документального фильма.
10. На уроке обучающиеся демонстрируют свои трелеры и делают презентации своих документальных фильмов. Также оценивают работы коллег по критериям.

Организация работы: самостоятельная, групповая, фронтальная.

Время выполнения: долгосрочное задание, выполнение которого длится весь семестр параллельно с освоением программы курса.

Критерии оценивания: см. Приложение 27

ПРИЛОЖЕНИЕ 29

Предварительное анкетирование

Please answer the following questions by putting V or X in the boxes that most closely match your situation. Do it as quickly as possible by giving the first answer that comes to your mind. Your answers will help us create new webtasks focused on the development of students' mediation skills in oral communication.

		Often/ very well	Sometimes/ a little	No/never	I don't know
1	Can I express my opinion in English during a discussion on the topic of my specialization?				
2	Can I agree and disagree politely with other members' ideas in English during a professional discussion?				
3	Can I defend my opinion with arguments in a proper manner in English during a professional discussion?				
4	Do I pay attention to other members' opinions during a professional discussion?				
5	Can I show interest in what other members of the discussion say in English?				
6	Do I remember all the arguments other members have made during a discussion?				
7	Can I interrupt another member of the discussion politely if it is necessary in English?				
8	Can I confirm my understanding of what another member has said to keep the development of ideas in English?				
9	Can I link the various contributions in order to facilitate agreement in English?				
10	Can I encourage other members to contribute to problem solving during a professional discussion in English?				
11	Can I ask politely to explain another member's opinion in English?				
12	Can I give an accurate summary of the discussion in English, bearing in mind all members' opinions and ideas?				
13	Can I easily orally describe the information presented by schemes and graphs (line charts, flowcharts, bar charts, pie charts, histograms, etc.) in English?				
14	Can I explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented in a text I read to another person?				
15	Can I relay specific information objectively from texts or speech to another person?				

1 6	Will it be comfortable for me to collaborate with people who have different cultural orientations, discussing similarities and differences in their views and perspectives?				
1 7	Can I predict misunderstandings and conflicts arising from sociocultural and sociolinguistic differences during a pluricultural professional discussion?				
1 8	Can I easily defuse tension during a pluricultural professional discussion?				

ПРИЛОЖЕНИЕ 30

Результаты предварительного анкетирования

Таблица показывает, сколько опрошенных получили тот или иной балл по каждому из вопросов предварительного анкетирования

Таблица 59.

Результаты предварительного анкетирования

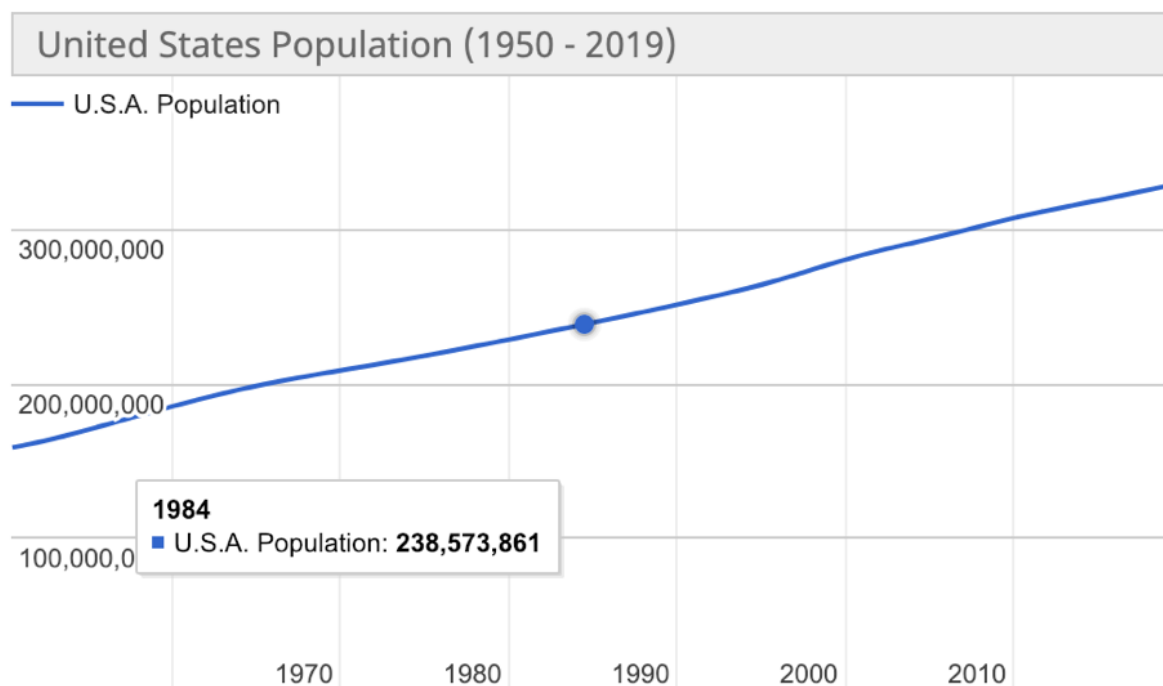
Номер вопроса	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
1	65	19	1	7
2	73	10	9	0
3	46	38	8	0
4	84	8	0	0
5	62	30	0	0
6	41	39	12	0
7	38	28	24	2
8	43	40	3	6
9	55	23	5	9
10	54	13	5	20
11	85	7	0	0
12	69	15	4	4
13	27	6	49	10
14	53	30	2	7
15	43	13	32	4
16	32	29	18	13
17	34	33	8	17
18	18	41	7	26

ПРИЛОЖЕНИЕ 31

Диагностическое тестирование на степень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности

Name _____

1. Study the information about the US population from 1950 to 2019. Make a detailed description of the following line chart.



2. Watch the video called [“How is power divided in the US government”](#) and make notes on the main points. Imagine that you should explain the information in the video to your college. Write your explanation as you will retell it orally.
3. Your friend knows nothing about the US Constitution. Read the text below and make a mind map to visualize the main points of the text for him.

U.S. Constitution

The Founding Fathers, the framers of the U.S. Constitution, wanted to form a government that did not allow one person to have too much control. With this in mind, they wrote the Constitution to provide for a separation of powers, or three separate branches of government.

Each branch has its own responsibilities and at the same time, the three branches work together to make the country run smoothly and to assure that the rights of citizens are not ignored or disallowed. This is done through checks and balances. A branch may use its powers to check the powers of the other two in order to maintain a balance of power among the three branches of government.

Legislative - Makes Laws

Congress is composed of two parts: the Senate and the House of Representatives.

Senate

The Senate has 100 elected senators total; 2 senators per state. Each senator serves a 6-year term.

House of Representatives

The House has 435 voting representatives; the number of representatives from each state is based on the state's population. Each representative serves a two-year term and may be re-elected.

Executive - Carries Out Laws

The executive branch is composed of the president, vice president, and Cabinet members.

President

The president is the head of state, head of the U.S. government, and the commander-in-chief of the U.S. military.

Vice President

The vice president not only supports the president but also acts as the presiding officer of the Senate.

Cabinet

The Cabinet members are nominated by the president and must be approved by the Senate (with at least 51 votes). They serve as the president's advisors and heads of various departments and agencies.

Judicial - Evaluates Laws

The judicial branch of government is made up of the court system.

Supreme Court

The Supreme Court is the highest court in the country. The nine justices are nominated by the president and must be approved by the Senate (with at least 51 votes).

Other Federal Courts

There are lower Federal courts but they were not created by the Constitution. Congress established them around the country to handle federal business as the country grew, using power granted by the Constitution.

Source: [Outline of US Government](#) p. 68-83

4. **Imagine that you take part in a discussion about the need to recycle office plastic cups.** Other members express their ideas, but you don't agree with them because you have some recent forecasts of US population growth (see the table below). The discussion is in full play, so try to interrupt the discussion politely to express your opinion in a proper way and provide some arguments for your opinion. Formulate in writing, as you would say in this situation.

United States Population Forecast

Year	Population	Yearly % Change	Yearly Change	Migrants (net)	Median Age	Fertility Rate	Density (P/Km ²)	Urban Pop %	Urban Population	Country's Share of World Pop	World Population	U.S. Global Rank
2020	331,431,534	0.71 %	2,300,474	900,000	38.3	1.89	36	84.1 %	278,758,373	4.25 %	7,795,482,309	3
2025	343,255,846	0.70 %	2,364,862	950,001	39.0	1.89	38	85.1 %	292,221,946	4.19 %	8,185,613,757	3
2030	354,711,670	0.66 %	2,291,165	1,000,000	39.8	1.90	39	86.1 %	305,356,412	4.15 %	8,551,198,644	3
2035	365,033,872	0.58 %	2,064,440	1,000,000	40.6	1.90	40	87.0 %	317,656,011	4.10 %	8,892,701,940	3
2040	374,068,752	0.49 %	1,806,976	1,000,000	41.2	1.91	41	88.0 %	329,038,034	4.06 %	9,210,337,004	3
2045	382,058,853	0.42 %	1,598,020	1,000,000	41.7	1.91	42	88.9 %	339,780,873	4.02 %	9,504,209,572	3
2050	389,591,663	0.39 %	1,506,562	1,000,000	42.0	1.91	43	89.9 %	350,338,147	3.99 %	9,771,822,753	4

5. Take part in a role play with your partner. You should speak for about 5-7 minutes.

Role 1

Your friend is Canadian, and he/she has some misunderstandings in a hospital in the United States with health insurance. Try to learn more about the problem and give some advice to your friend.

Role 2

You are from Canada, and you live in the USA. You have some problems in a hospital because you didn't know about the necessity of having insurance in the USA. Your friend tries to help you. Explain your situation to him.

Критерии оценивания диагностического тестирования на степень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности

Задание 1

Критерии и шкалы оценивания устного анализа графиков и диаграмм

Максимальный балл - 12 баллов

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 6 баллов				
Структура и логика изложения	Описание логично выстроено, использованы слова-связки.	Описание в целом логично, но есть некоторые неточности, использованы слова связки.	Описание местами нелогично, недостаточное использование слов-связок.	Описание не логично, слова-связки отсутствуют.
Полнота описания текста	Все основные идеи текста представлены, дан анализ основных закономерностей несплошного текста.	Большая часть основных идей представлена, дан анализ основных закономерностей несплошного текста.	Не все идеи представлены, дан неполный анализ основных закономерностей несплошного текста.	Не все идеи представлены, отсутствует анализ основных закономерностей несплошного текста.
Лексико-грамматическое оформление - 6 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более трех грубых

	негрубых лексических ошибок).	лексических ошибок).	негрубых или двух грубых лексических ошибок).	лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразный, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).

Задание 2

Критерии и шкалы оценивания медиации видео контента

Максимальный балл - 12 баллов

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 6 баллов				
Полнота и точность представленной информации	Четко выделена проблема/тема видео. Выделены основные идеи, раскрывающие тему. Информация передана объективно без искажения смыслов.	Выделена проблема/тема. Выделены не все основные идеи, раскрывающие тему. Информация передана объективно без искажения смыслов.	Проблема/тема обозначена неточно. Выделены не все основные идеи, раскрывающие тему. Присутствует искажение смыслов.	Проблема/тема не обозначена. Не выделены основные идеи, раскрывающие тему. Информация передана необъективно с искажением смыслов.
Организация информации	Идеи видео представлены логично. Информация хорошо организована.	Идеи видео представлены логично. Есть проблемы в организации информации.	Есть проблемы в логике повествования. Организация информации частично затрудняет понимание.	Не соблюдена логика повествования. Информация сильно искажена, ее сложно понять.

Лексико-грамматическое оформление - 6 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).

Задание 3

Критерии и шкалы оценивания ментальной карты

Максимальный балл - 21 балл

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 9 баллов				
Отбор информации	Все основные идеи текста переданы в инфографике.	Некоторые идеи переданы, но есть упущенные.	Незначительное количество идей текста присутствуют в инфографике.	Не представлена основная информация текста.
Организация информации	Точная, систематизированная и хорошо организованная	Информация точная, но не систематизированная.	Информация неточная и/или плохо организована.	Информация сильно искажена, нет организации

	информация.			текста.
Интересное объяснение темы	Представлен текстовый контент, картинки, видео, пиктограммы, стрелки и т.д.	Представлен текстовый контент, пиктограммы.	Представлен только текст.	Оформление мешает пониманию текста.
Педагогический дизайн - 6 баллов				
Цветовые решения	Цвета фонов, текстов, изображений подобраны лаконично и не мешают пониманию идей плаката.	Местами имеются проблемы при работе с цветами фонов, текстами, изображениям, но это не затрудняет понимание идей плаката	Цвета фонов, текстов, изображений не проработаны и мешают пониманию идей плаката.	Нет возможности понять идею и смысл плаката из-за некорректного оформления цвета фона, текста, изображений.
Графика и иллюстрации	Текстовый и мультимедийный материал подобран лаконично и способствует лучшему пониманию основной идеи плаката.	Текстовый и мультимедийный материал проработан и не мешает пониманию основной идеи плаката.	Текстовый и мультимедийный материал затрудняет понимание основной идеи плаката.	Нет возможности понять идею и смысл плаката из-за некорректного оформления текстового и мультимедийного материала.
Лексико-грамматическое оформление - 6 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразный, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический	Используемый грамматический	Используемый грамматический	Понимание затруднено из-за

	репертуар разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).
--	---	--	---	---

Задание 4

Критерии и шкалы оценивания умений сотрудничества для реализации общих идей в команде
Максимальный балл - 12 баллов

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 6 баллов				
Коммуникативная приемлемость вербального поведения	Поставленная коммуникативная задача решена полностью за счет использования приемлемого речевого репертуара.	Коммуникативная задача решена, но есть некорректное использование речевого репертуара.	Коммуникативная задача решена частично, есть ошибки в приемлемости вербального поведения.	Коммуникативная задача не решена.
Опора на текст источник	Собственные идеи выражены с опорой на основные факты текста источника.	Собственные идеи выражены, но не все основные факты текста источника задействованы.	Собственные идеи выражены без опоры на текст источник.	Собственные идеи не выражены, только реферирование идей текста.
Лексико-грамматическое оформление - 6 баллов				

Лексика	Используемый словарный запас разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).

Задание 5

Критерии и шкалы оценивания участия в ролевой игре
Максимальный балл - 15 баллов

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 6 баллов				
Коммуникативная приемлемость вербального поведения	Поставленная коммуникативная задача решена полностью за счет использования приемлемого речевого репертуара.	Коммуникативная задача решена, но есть некорректное использование речевого репертуара.	Коммуникативная задача решена частично, есть ошибки в приемлемости вербального поведения.	Коммуникативная задача не решена.

Наличие коммуникативного контакта между участниками в процессе ролевого проигрывания ситуации	Общение между участниками спонтанно и лаконично. Отсутствуют затянутые паузы.	Общение между участниками спонтанно и обладает логикой повествования, иногда прослеживаются трудности в коммуникации.	Общение между участниками имеет проблемы с логикой повествования и иногда прослеживаются трудности в коммуникации.	Общение между участниками заготовлено или нелогично. Присутствуют затянутые паузы в общении.
Языковое оформление - 9 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).

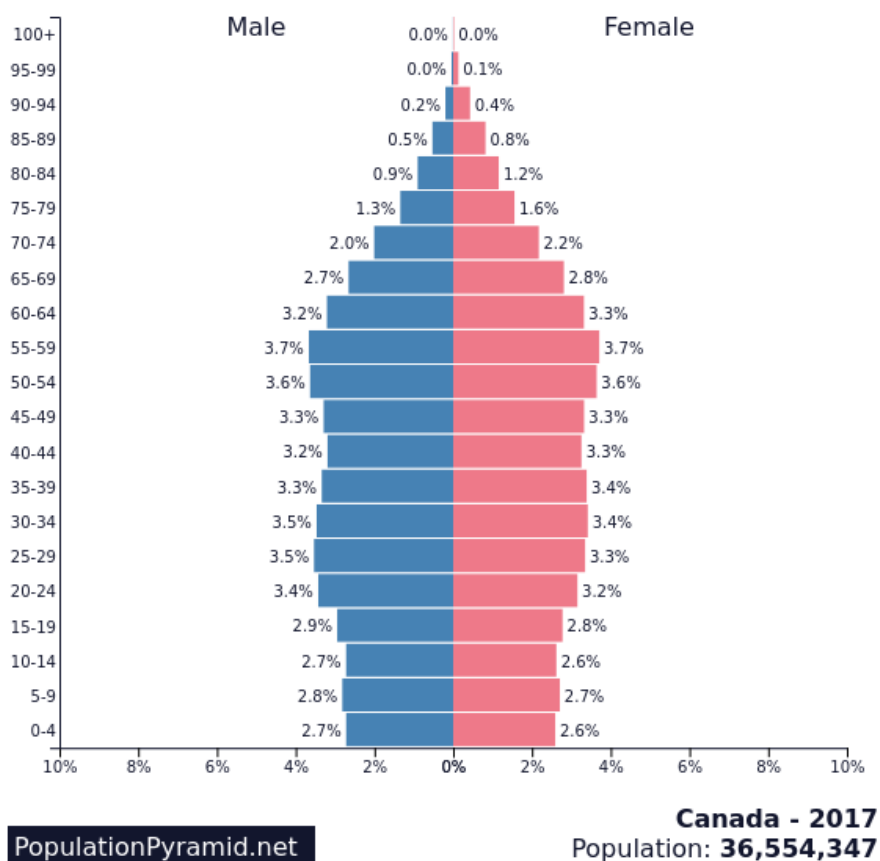
Фонетика	Произносительная сторона речи и интонационный рисунок корректны.	Есть незначительные неточности либо в произносительной стороне речи, либо в интонационном рисунке речи.	Есть значительные неточности либо в произносительной стороне речи, либо в интонационном рисунке речи.	Понимание затруднено или невозможно из-за грубых ошибок в произношении.
----------	--	---	---	---

ПРИЛОЖЕНИЕ 32

Финальный тест на степень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности

Name _____

1. Study the information about the Canadian population in 2017. Make a detailed description of the following bar chart.



2. Watch the video called [The levels of government](#) make notes on the main points. Imagine that you should explain the information in the video to your college. Write your explanation as you will retell it orally.
3. Your friend knows nothing about the US Constitution. Read the text below and make a mind map to visualize the main points of the text for him.

Fiscal Policy

Fiscal policy is the use of government taxing and spending powers to manage the behaviour of the economy. Most fiscal policy is a balancing act between taxes, which tend to reduce economic activity, and spending, which tends to increase it — although there is debate among economists about the effectiveness of fiscal measures.

Managing Economic Demand

The economy's total output, income and employment levels are directly related to private and public spending — or aggregate demand. Private spending consists of purchases of goods and services by consumers, by businesses for investment, and net exports (exports minus imports). Public or government spending comes from the revenues raised from [taxes](#) and other sources, which are spent on such things as health care, education, pensions, social assistance and defence. Fiscal policy refers to government action to change the total amount or the composition of these revenues and expenditures, in order to manage the growth of demand in the [economy](#). The objective is to keep a growing labour force and the country's stock of industrial plants and machinery employed at relatively high levels, but without generating [inflation](#) or having to rely on excessive foreign borrowing to pay for imported goods.

Increases in government revenue (taxes) reduce aggregate demand, and higher expenditures increase it. Thus, if private spending such as purchases of cars by consumers falls, governments might seek to prevent demand and, as a result, total output, income and employment from falling, by increasing their expenditures or reducing taxes.

Impact of Surpluses and Deficits

The traditional view of fiscal policy emphasized the direct impact of government revenue and spending on aggregate demand. Although it was recognized that some tax and expenditure changes affect the economy more than others, the government budget balance was used as a rough indicator of the impact of the government on aggregate demand. Initially, it was thought that government surpluses were associated with depressed economic activity and deficits with a high level of output and employment. Eventually, as economic reality disproved these simplistic notions, a more sophisticated view evolved that related changes in the balance of government revenues and expenditures to changes in aggregate demand.

All other things being equal, if government revenues increase more than expenditures, the resulting improvement in the budget balance (increase in the surplus or decrease in the deficit) tends to reduce aggregate demand, putting downward pressure on output, incomes, employment, and eventually prices. On the other hand, if government spending increases more than revenues, the resulting deterioration in the budget balance (increase in the deficit or decrease in the surplus) raises aggregate demand, bolstering output, incomes, employment, and consequently prices.

Source : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/fiscal-policy>

4. Imagine that you take part in a professional discussion about differences in health welfare systems in the USA and Canada, but suddenly the discussion slowed down. What should you do to move forward in a productive way? Write down what you would say in such a situation. Use the table below to help you.



5. Take part in a role play with your partner. You should speak for about 5-7 minutes.

Role 1

Your friend is Canadian, and he/she has some misunderstandings in a store in the United States due to the different prices on the product on the price tag and at the checkout. Try to know more about the problem and give some clarifications and advice to your friend.

Role 2

You are from Canada, and you live in the USA. You have some problems in a store because you thought that you were deceived in the store as they asked you to pay more at the checkout than was indicated on the price tag. Your friend tries to help you. Explain your situation to him.

Критерии оценивания диагностического тестирования на степень сформированности умений иноязычной медиативной деятельности

Задание 1

Критерии и шкалы оценивания устного анализа графиков и диаграмм

Максимальный балл - 12 баллов

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 6 баллов				
Структура и логика изложения	Описание логично выстроено, использованы слова-связки.	Описание в целом логично, но есть некоторые неточности, использованы слова связки.	Описание местами нелогично, недостаточное использование слов-связок.	Описание не логично, слова-связки отсутствуют.
Полнота	Все основные идеи текста	Большая часть основных идей	Не все идеи представлены,	Не все идеи представлены,

описания текста	представлены, дан анализ основных закономерностей несплошного текста.	представлена, дан анализ основных закономерностей несплошного текста.	дан неполный анализ основных закономерностей несплошного текста.	отсутствует анализ основных закономерностей несплошного текста.
Лексико-грамматическое оформление - 6 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более трех грубых лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразный, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).

Задание 2

Критерии и шкалы оценивания медиации видео контента

Максимальный балл - 12 баллов

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 6 баллов				
Полнота и точность представленной	Четко выделена проблема/тема видео. Выделены основные идеи,	Выделена проблема/тема. Выделены не все основные идеи,	Проблема/тема обозначена неточно. Выделены не все	Проблема/тема не обозначена. Не выделены основные идеи,

информации	раскрывающие тему. Информация передана объективно без искажения смыслов.	раскрывающие тему. Информация передана объективно без искажения смыслов.	основные идеи, раскрывающие тему. Присутствует искажение смыслов.	раскрывающие тему. Информация передана необъективно с искажением смыслов.
Организация информации	Идеи видео представлены логично. Информация хорошо организована.	Идеи видео представлены логично. Есть проблемы в организации информации.	Есть проблемы в логике повествования. Организация информации частично затрудняет понимание.	Не соблюдена логика повествования. Информация сильно искажена, ее сложно понять.
Лексико-грамматическое оформление - 6 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).

Задание 3

Критерии и шкалы оценивания ментальной карты

Максимальный балл - 21 балл

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 9 баллов				
Отбор информации	Все основные идеи текста переданы в инфографике.	Некоторые идеи переданы, но есть упущенные.	Незначительное количество идей текста присутствуют в инфографике.	Не представлена основная информация текста.
Организация информации	Точная, систематизированная и хорошо организованная информация.	Информация точная, но не систематизированная.	Информация неточная и/или плохо организована.	Информация сильно искажена, нет организации текста.
Интересное объяснение темы	Представлен текстовый контент, картинки, видео, пиктограммы, стрелки и т.д.	Представлен текстовый контент, пиктограммы.	Представлен только текст.	Оформление мешает пониманию текста.
Педагогический дизайн - 6 баллов				
Цветовые решения	Цвета фонов, текстов, изображений подобраны лаконично и не мешают пониманию идей плаката.	Местами имеются проблемы при работе с цветами фонов, текстами, изображениям, но это не затрудняет понимание идей плаката	Цвета фонов, текстов, изображений не проработаны и мешают пониманию идей плаката.	Нет возможности понять идею и смысл плаката из-за некорректного оформления цвета фона, текста, изображений.
Графика и иллюстрации	Текстовый и мультимедийный материал подобран лаконично и способствует лучшему пониманию основной идеи плаката.	Текстовый и мультимедийный материал проработан и не мешает пониманию основной идеи плаката.	Текстовый и мультимедийный материал затрудняет понимание основной идеи плаката.	Нет возможности понять идею и смысл плаката из-за некорректного оформления текстового и мультимедийного материала.
Лексико-грамматическое оформление - 6 баллов				

Лексика	Используемый словарный запас разнообразный, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).

Задание 4

Критерии и шкалы оценивания умений сотрудничества для реализации общих идей в команде
Максимальный балл - 12 баллов

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 6 баллов				
Коммуникативная приемлемость вербального поведения	Поставленная коммуникативная задача решена полностью за счет использования приемлемого речевого репертуара.	Коммуникативная задача решена, но есть некорректное использование речевого репертуара.	Коммуникативная задача решена частично, есть ошибки в приемлемости вербального поведения.	Коммуникативная задача не решена.

Опора на текст источник	Собственные идеи выражены с опорой на основные факты текста источника.	Собственные идеи выражены, но не все основные факты текста источника задействованы.	Собственные идеи выражены без опоры на текст источник.	Собственные идеи не выражены, только реферирование идей текста.
Лексико-грамматическое оформление - 6 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых лексических ошибок).
Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).

Задание 5

Критерии и шкалы оценивания участия в ролевой игре
Максимальный балл - 15 баллов

Критерии	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Решение коммуникативной задачи - 6 баллов				

Коммуникативная приемлемость вербального поведения	Поставленная коммуникативная задача решена полностью за счет использования приемлемого речевого репертуара.	Коммуникативная задача решена, но есть некорректное использование речевого репертуара.	Коммуникативная задача решена частично, есть ошибки в приемлемости вербального поведения.	Коммуникативная задача не решена.
Наличие коммуникативного контакта между участниками в процессе ролевого проигрывания ситуации	Общение между участниками спонтанно и лаконично. Отсутствуют затянутые паузы.	Общение между участниками спонтанно и обладает логикой повествования, иногда прослеживаются трудности в коммуникации.	Общение между участниками имеет проблемы с логикой повествования и иногда прослеживаются трудности в коммуникации.	Общение между участниками заготовлено или нелогично. Присутствуют затянутые паузы в общении.
Языковое оформление - 9 баллов				
Лексика	Используемый словарный запас разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых лексических ошибок).	Используемый словарный запас не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых лексических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых лексических ошибок).

Грамматика	Используемый грамматический репертуар разнообразен, соответствует поставленной задаче (допускается не более трех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар соответствует поставленной задаче (допускается не более четырех негрубых грамматических ошибок).	Используемый грамматический репертуар не всегда соответствует поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых или двух грубых грамматических ошибок).	Понимание затруднено из-за большого количества ошибок (более пяти негрубых или более двух грубых грамматических ошибок).
Фонетика	Произносительная сторона речи и интонационный рисунок корректны.	Есть незначительные неточности либо в произносительной стороне речи, либо в интонационном рисунке речи.	Есть значительные неточности либо в произносительной стороне речи, либо в интонационном рисунке речи.	Понимание затруднено или невозможно из-за грубых ошибок в произношении.

ПРИЛОЖЕНИЕ 33

Расчет нормального распределение выборок

Для проверки данных четырех выборок исследования на нормальность распределения был использован сервис Statistics Kingdom (<https://www.statskingdom.com/>). Результаты были представлены в виде точечных диаграмм (см. Рисунки 7-10), которые показывают ось нормального распределения и расположенные точки (данные выборки), которые стремятся к данной оси координат.

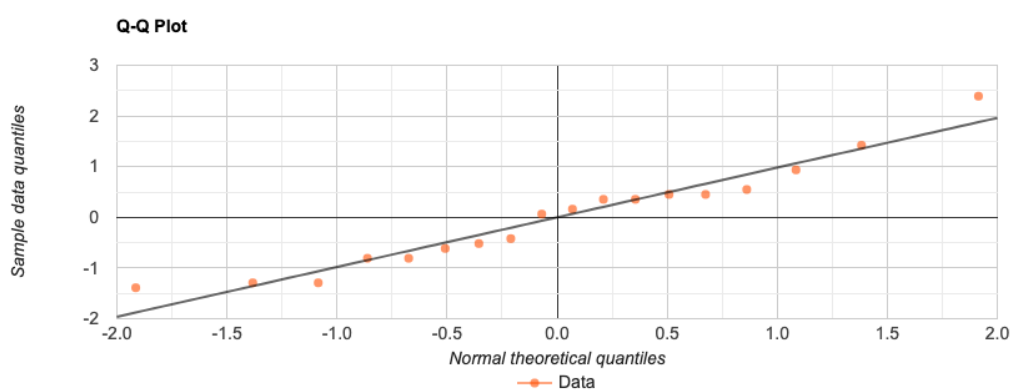


Рис. 7 Результат проверки данных экспериментальной группы при прохождении диагностического тестирования

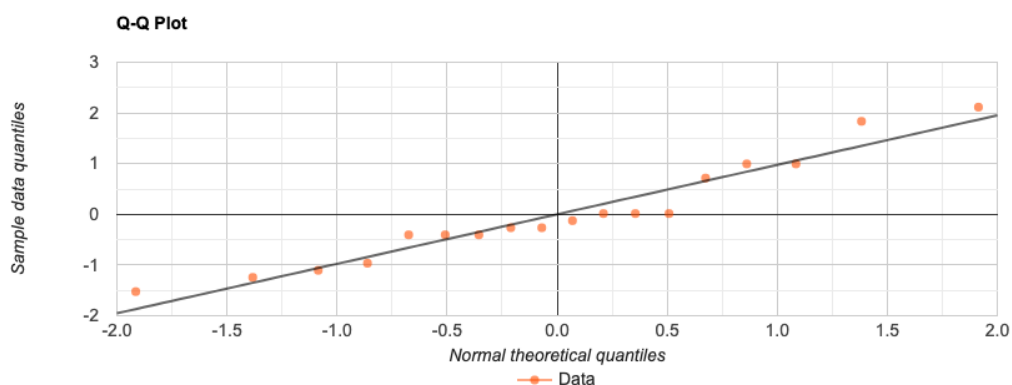


Рис. 8 Результат проверки данных экспериментальной группы при прохождении финального тестирования

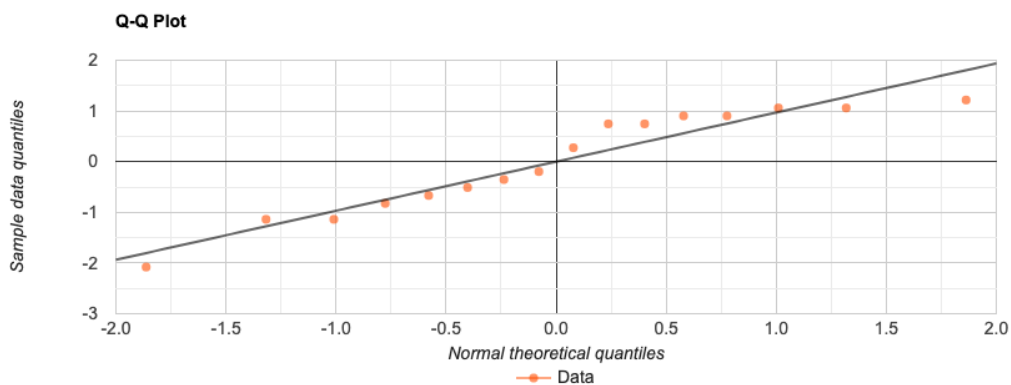


Рис. 9 Результат проверки данных контрольной группы при прохождении диагностического тестирования

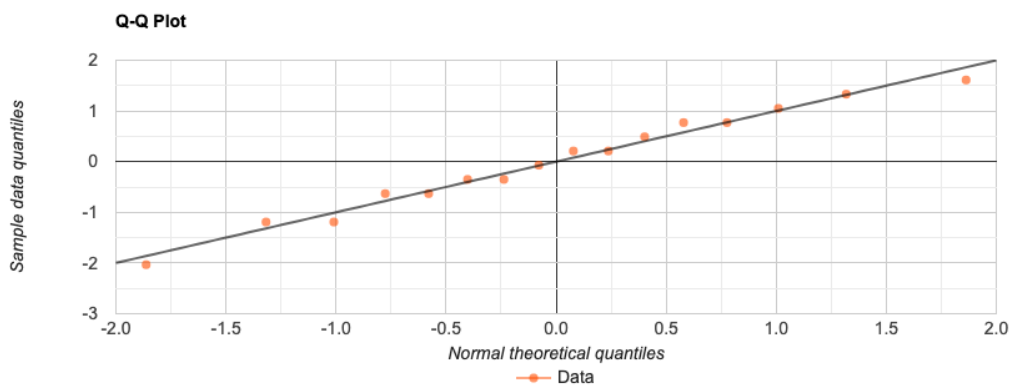


Рис. 10 Результат проверки данных контрольной группы при прохождении финального тестирования

В результате проведенного анализа было выявлено, что распределение признаков выборок в каждой группе соответствует нормальному распределению.

ПРИЛОЖЕНИЕ 34

Таблица критических значений t-критерия Стьюдента

Таблица 70.

Таблица критических значений t-критерия Стьюдента

Число степеней свободы d.f.	α			Число степеней свободы d.f.	α		
	00,10	0,05	0,01		00,10	0,05	0,01
1	6,3138	12,706	63,657	18	1,7341	2,1009	2,8784
2	2,9200	4,3027	9,9248	19	1,7291	2,0930	2,8609
3	2,3534	3,1825	5,8409	20	1,7247	2,0860	2,8453
4	2,1318	2,7764	4,5041	21	1,7207	2,0796	2,8314
5	2,0150	2,5706	4,0321	22	1,7171	2,0739	2,8188
6	1,9432	2,4469	3,7074	23	1,7139	2,0687	2,8073
7	1,8946	2,3646	3,4995	24	1,7109	2,0639	2,7969
8	1,8595	2,3060	3,3554	25	1,7081	2,0595	2,7874
9	1,8331	2,2622	3,2498	26	1,7056	2,0555	2,7787
10	1,8125	2,2281	3,1693	27	1,7033	2,0518	2,7707
11	1,7959	2,2010	3,1058	28	1,7011	2,0484	2,7633
12	1,7823	2,1788	3,0545	29	1,6991	2,0452	2,7564
13	1,7709	2,1604	3,0123	30	1,6973	2,0423	2,7500
14	1,7613	2,1448	2,9768	40	1,6839	2,0211	2,7045
15	1,7530	2,1315	2,9467	60	1,6707	2,0003	2,6603
16	1,7459	2,1199	2,9208	120	1,6577	1,9799	2,6174
17	1,7396	2,1098	2,8982	∞	1,6449	1,9600	2,5758

ПРИЛОЖЕНИЕ 35

Опрос обратной связи и рефлексии по курсу «Political and Socio-Economic systems of the USA and Canada»

Dear students,

The quality of education is the result of the joint work of all participants in the educational process. That is why it is important for us to hear your opinion.

You can contribute to improving the quality of education at our university by filling out the form below. It is designed to provide a qualitative assessment and reflection about courses within your educational program. The results of the survey will be considered for further improvements to this course.

Participation in the survey is voluntary and anonymous.

Thank you very much for the work done!

Please rate the following statement and answer the question:	
Part 1: Your feedback	
1. The course structure provides a deep, comprehensive study of the subject.	● strongly agree ● agree ● I find it difficult to answer ● disagree ● strongly disagree (Why?)_____
2. The course material was presented in an interesting and easy-to-understand manner.	● strongly agree ● agree ● I find it difficult to answer ● disagree ● strongly disagree (Why?)_____
3. Lecture time was used effectively.	● strongly agree ● agree ● I find it difficult to answer ● disagree ● strongly disagree (Why?)_____
4. Assignments helped me study the course material.	● strongly agree ● agree ● I find it difficult to answer ● disagree ● strongly disagree (Why?)_____
5. On a scale of five, how would you rate the course?	
Part 2: Reflection	
6. Can I easily orally describe the information presented by schemes and graphs (line charts, flowcharts, bar charts, pie charts, histograms, etc.) in English?	● Often/ very well ● Sometimes/a little ● No/never ● I don't know

7. Can I explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented in a text I read to another person?	• Often/ very well • Sometimes/a little • No/never • I don't know
8. Can I relay specific information objectively from texts or speech to another person?	• Often/ very well • Sometimes/a little • No/never • I don't know
9. Can I encourage other members to contribute to problem solving during a professional discussion in English?	• Often/ very well • Sometimes/a little • No/never • I don't know
10. Can I interrupt another member of the discussion politely if it is necessary in English?	• Often/ very well • Sometimes/a little • No/never • I don't know
11. Can I easily defuse tension during a pluricultural professional discussion?	• Often/ very well • Sometimes/a little • No/never • I don't know
12. How, from your point of view, was it easier to understand the features of the political and socio-economic systems of the countries during the course?	• While studying only about the USA • Comparing the USA and Canada
13. How, from your point of view, was it easier to remember the features of the political and socio-economic systems of the countries during the course?	• While studying only about the USA • Comparing the USA and Canada
14. How, from your point of view, was it more interesting to study the features of the political and socio-economic systems of the countries during the course?	• While studying only about the USA • Comparing the USA and Canada
15. Rate the degree of difficulty of the course:	
- complexity and volume of theoretical material,	• extremely high • rather high • average • rather low • extremely low
- complexity and volume of assignments,	• extremely high • rather high • average • rather low • extremely low
16. Freely evaluate the final project (was it interesting, difficult, useful to you in any way, did it help you learn something new, etc.).	

17. Assess your level of motivation to work within this course.	● extremely high ● rather high ● average ● rather low ● extremely low
18. Why did you attend the course? (you can choose several options, or add your own.)	● obligation to pass a test/exam ● importance for future profession ● connection with current research work ● interest ● your option_____
19. What knowledge, skills, and abilities did you gain as a result of the course?	
20. How did you like this course, how/why was it useful?	
21. What difficulties did you encounter when completing this course? And what would you suggest changing?	
22. What advice would you give to other students taking this course?	