

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»**

*На правах рукописи*



**АНДРЕЕВА Антонина Андреевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОНЛАЙН  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ  
ЯЗЫКОВ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, доцент  
Полупан Ксения Леонидовна

Калининград – 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОНЛАЙН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	24
1.1. Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих преподавателей иностранных языков в условиях информатизации образования.....	24
1.2. Структура и содержание компетенции профессионального онлайн взаимодействия.....	40
1.3. Методологические основы формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия.....	73
Выводы по главе 1.....	89
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОНЛАЙН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	92
2.1. Содержательное наполнение структурно-содержательной модели формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия.....	92
2.2. Дидактический компонент технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия.....	122
2.3. Учебно-методические материалы, разработанные для целей формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия будущих преподавателей иностранных языков.....	134
2.4. Педагогический эксперимент по оцениванию результативности применения технологии для формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия.....	157
Выводы по главе 2.....	181
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	186
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	188
Приложение 1. Индикаторы достижения компетенции профессионального онлайн взаимодействия.....	212

Приложение 2. Unit 1 печатной части дидактического ресурса «English for teaching purposes: online interaction».....	218
Приложение 3. Анкетирование (МДЕ 0) .....	234
Приложение 4. Рефлексивная анкета .....	236
Приложение 5. Образцы вопросов из банка вопросов автоматизированного теста* .....	237
Приложение 6. Опросный лист для итогового комплексного диагностического практического задания экспертной комиссией .....	240
Приложение 7. Тематика отобранных иноязычных аутентичных профессионально-ориентированных материалов и распределение их по минимальным дидактическим единицам .....	247
Приложение 8. Распределение речевых упражнений и практических заданий по МДЕ .....	249
Приложение 9. Корреляция индикаторов достижения компетенции профессионального онлайн взаимодействия и минимальных дидактических единиц через формируемые знания и умения.....	252

## ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие в обществе, в науке, на рынке труда, стимулируют и изменения в требованиях к качественным характеристикам выпускников высших учебных заведений, определяемых через сформированность целого ряда компетенций, в том числе, связанных с применением специалистами разных направлений подготовки аппаратных и программных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В этой ситуации профессиональная подготовка будущих преподавателей требует актуализации в связи с обновленными требованиями национальных и международных нормативных документов, а профессионально-ориентированные дисциплины нуждаются в новых целевых установках и технологиях для подготовки современных конкурентоспособных специалистов.

В современном постиндустриальном обществе рост качества образования, возможен только при условии его модернизации за счет использования средств ИКТ с ориентацией на существующий социальный запрос. Являясь многомерным процессом, информатизация образования влияет на требования к компетентности преподавателей, учебному материалу и мотивации субъектов образовательного процесса. Долгосрочная перспектива развития отечественной системы образования заключается в повышении качества, конкурентоспособности и степени соответствия современным потребностям государства и общества [57; 58; 13].

Современной экономике требуются новые кадры, которые ориентируются в цифровой среде [3]. Поэтому одним из важнейших направлений информатизации образования является организация разветвленной системы подготовки и переподготовки преподавателей, с целью подготовить их к проектированию и осуществлению учебного процесса с использованием аппаратных и программных средств ИКТ на продуманной методической основе [211]. Исследователи подчеркивают, что для успешного введения в практику различных инноваций, для решения новых задач необходимо, чтобы педагоги обладали необходимым уровнем

профессиональных компетенций [50]. В рамках данного исследования мы определяем компетентность как интеллектуально и личностно обусловленную способность человека к практической деятельности, а компетенцию как содержательный компонент данной способности в виде знаний и умений.

В настоящее время происходит переход от образовательной культуры, сформированной печатным словом и устной речью, к новой форме образовательной практики, в которой взаимодействие в рамках образовательного процесса посредством информационно-коммуникационной сети Интернет приобретает ключевое значение [130; 144]. И эта новая образовательная реальность требует от преподавателей быть способными и готовыми выстраивать новые сетевые формы образовательного взаимодействия [56; 196]. Для преподавателей это означает необходимость осваивать формы образовательного взаимодействия посредством сети Интернет.

Федеральные государственные образовательные стандарты Высшего образования (ФГОС ВО) 45.04.02 «Лингвистика» [220] и 44.04.01 «Педагогическое образование» [221] описывают типы профессиональной деятельности, к которым готовится обучающийся: педагогический, консультационный, переводческий, аналитический, научно-исследовательский, и организационно-управленческий. В рамках данного исследования мы исходим из понимания, что профессиональная деятельность преподавателя иностранных языков преимущественно направлена на решение задач педагогического типа. В условиях информатизации системы образования и перехода к новым формам взаимодействия с обучающимися этими задачами являются: общение с обучающимися посредством сети Интернет; разработка и педагогическое сопровождение электронных средств обучения иностранному языку; проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ.

В свете появления новых сетевых форм образовательного взаимодействия был проведен анализ отечественных и международных нормативных требований к

результатам профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков и выявлены новые требования к формированию онлайн взаимодействия - аспекта, не упоминавшегося в нормативной документации ранее [222]. Указанное позволило нам сделать вывод о том, что онлайн взаимодействие посредством сети Интернет стало значимой частью жизни общества в развитых странах. Онлайн взаимодействие играет решающую роль как в изучении, так и в преподавании иностранных языков, поскольку современные обучающиеся используют аппаратные и программные средства ИКТ во всех областях жизни. По этой причине они не могут не участвовать в онлайн взаимодействии, напротив, взаимодействовать с окружающими посредством сети Интернет в режиме онлайн является для них повседневной практикой. Соглашаясь с выводами Л. Чинганотто [175] и С.В. Титовой [137; 218], считаем, что онлайн взаимодействие следует рассматривать как важный аспект современного профессионального языкового образования. На наш взгляд эта значимая тема на сегодняшний день является в недостаточной степени изученной, что стало одной из предпосылок для проведения данного диссертационного исследования.

Приведенные аргументы актуализируют необходимость овладения будущими преподавателями иностранных языков компетенцией профессионального онлайн взаимодействия на иностранном языке в процессе профессиональной подготовки. Под термином *«компетенция профессионального онлайн взаимодействия»* в данном исследовании понимается интегративное качество педагога, позволяющее ему не только осуществлять профессиональное взаимодействие с обучающимися в режиме онлайн посредством сети Интернет, но и осуществлять разработку и педагогическое сопровождение различных электронных средств обучения. Данное качество актуализируется на практике в следующих видах деятельности:

– общение с обучающимися посредством сети Интернет (в т.ч. посредством чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты);

– разработка электронных средств обучения (в т.ч. онлайн курсов, вебсайтов, каналов в мессенджерах, групп в социальных сетях и мессенджерах) и их педагогическое сопровождение;

– проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ.

Сегодня актуальными в вопросах контроля сформированности и нормативного регулирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия являются такие действующие документы как: ФГОС ВО 45.04.02 «Лингвистика» [220]; ФГОС ВО 44.04.01 «Педагогическое образование» [221]; «Структура ИКТ-компетенции учителей» (ICT CFT) [224]; «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (CEFR) [222]. Следование требованиям перечисленных нормативных документов (национальных и международных) способствует, как подчеркнуто в документах, профессиональной подготовке преподавателей иностранных языков высокого международного уровня.

Анализ нормативных документов ФГОС ВО [220; 221], CEFR [222], ICT CFT [224], DigCompEdu [223] и работ специалистов в области педагогики и методики М.Н. Евстигнеев, С.В. Колядко, К.Л. Полупан, П.В. Сысоев, С.В. Титова, Л. Чинганотто, Н.А. Шегай и других позволяет утверждать, что, для того, чтобы преподаватель иностранных языков был способен осуществлять профессиональное онлайн взаимодействие на иностранном языке, он должен овладеть определенными *структурными компонентами*, основанными на иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и информационно-коммуникационной компетенции. Первый компонент обеспечит преподавателю возможность грамотно осуществлять иноязычную коммуникацию в ходе решения задач профессиональной деятельности. Второй компонент позволит преподавателю осуществлять профессиональную деятельность посредством сети Интернет в режиме онлайн с применением аппаратных и программных средств ИКТ.

Исследователи вопросов интегративности в образовательном процессе Ю.А. Комарова, Н.В. Баграмова выделяют обращение к методологической интеграции, то есть синтезу методологических подходов, как необходимое условие для определения концептуальных основ формирования профессиональной компетенции средствами иностранного языка [78; 79]. Интегративное формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия возможно в условиях контекстного обучения на основе взаимодействия различных подходов (коммуникативного, компетентностного, когнитивно-деятельностного, предметно-языкового интегрированного). Именно комбинацию различных подходов к формированию ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов современная педагогическая литература признает наиболее эффективной формой организации образовательного процесса [123].

В соответствии с положениями контекстного обучения А.А. Вербицкого основное противоречие традиционного профессионального образования состоит в принципиальном различии между учебно-познавательной деятельностью, которую осуществляют студенты в ходе обучения в вузе, и той профессиональной деятельностью, которую им предстоит осуществлять по завершении обучения. Другими словами, деятельность обучающегося не адекватна будущей деятельности специалиста [30; 31]. Считаем возможным утверждать, что в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков предметно-языковой интегрированный подход, актуализирующий положения контекстного обучения, способен наиболее полно учесть профессиональные интересы и потребности будущих преподавателей иностранных языков.

С учетом специфики искомой компетенции профессионального онлайн взаимодействия становится очевидной необходимость создания электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков. В качестве компонентов



электронной информационно-образовательной среды выступают: субъекты образовательного процесса, технический инструментарий, электронный дидактический ресурс, его контент, формы и виды деятельности участников образовательного процесса, временные и контрольные параметры. Перечисленные компоненты организационно определяют методический контекст процесса профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков, ориентированный на формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

**Степень разработанности проблемы исследования.** С более чем 70-летней историей, использование компьютерных технологий в педагогике долгое время было предметом обсуждения исключительно узкого круга специалистов, но с приходом информационной эры, Интернета и развития мобильных и облачных технологий, все больше преподавателей осознают необходимость интеграции новейших технологий в образовательный процесс. Использование компьютерных технологий в обучении прошло через три основных этапа в развитии – бихевиористский (тренировка навыков путем повторения), коммуникативный (взаимодействие: студент – компьютер, студент– студент) и интеграционный (гармоничная и системная интеграция ИКТ в образовательный процесс) [195; 137; 139]. В современных отечественных и международных нормативно-методических документах определено содержание типов профессиональной деятельности преподавателя, каждый из которых непосредственно связан с необходимостью формирования компетенции в области профессионального онлайн взаимодействия. ФГОС ВО 45.04.02 «Лингвистика» и 44.04.01 «Педагогическое образование» описывают типы профессиональной деятельности, к которым готовится обучающийся: педагогический, консультационный, переводческий, аналитический, научно-исследовательский и организационно-управленческий. На наш взгляд, профессиональная деятельность преподавателя главным образом направлена на решение задач педагогического типа. В условиях информатизации системы

образования и перехода к новым формам взаимодействия с обучающимися этими задачами являются: общение с обучающимися посредством сети Интернет; разработка и педагогическое сопровождение электронных средств обучения иностранному языку; проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ. В своих исследованиях М.Н. Евстигнеев, О.Ю. Самойленко, П.В. Сысоев, С.В. Титова, Н.А. Шегай отмечают, что внедрение ИКТ в профессиональную деятельность педагогов действительно является приоритетным направлением модернизации российского образования. Это связано с введением новых образовательных стандартов вуза, которые требуют использования современных технологий для эффективной подготовки студентов. Также исследования М.А. Бовтенко, А.Д. Гарцов, Д.А. Гарцова, С.В. Колядко подтверждают важность освоения и применения современными преподавателями различных интерактивных методов обучения, онлайн-ресурсов, электронных учебников, образовательных игр и пр. Перечисленное помогает создать более практико-ориентированную и мотивирующую электронно-информационную образовательную среду, в которой студенты могут активно взаимодействовать с материалом и развивать свои навыки. Как отмечают М.Е. Вайндорф-Сысоева, О.Н. Гринвальд, Ф.В. Ивенин, С.В. Калмыкова, Д.А. Карнаухов, Ю.А. Комарова, И.И. Медведев, А.Л. Назаренко, Е.С. Полат внедрение ИКТ в профессиональную деятельность педагогов также способствует повышению качества образования и улучшению профессиональной подготовки студентов. Современные ИКТ позволяют педагогам эффективнее организовывать учебный процесс, индивидуализировать образование, адаптировать его к потребностям каждого студента. В значительной степени рассмотренные исследования охватывают вопросы профессиональной подготовки специалистов, а также вопросы организации образовательного процесса в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза. Однако остаются в недостаточной степени изученными вопросы профессионального онлайн взаимодействия преподавателями иностранных языков и вопросы формирования

готовности к осуществлению этого взаимодействия в ходе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

Вышеназванное обуславливает **актуальность исследования**, которая определяется:

– необходимостью проектировать и реализовывать новые технологии обучения в высшей школе, ориентированные на повышение качества профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков;

– существующим государственным и социальным заказом на информатизацию системы образования в целом и профессионального иноязычного образования в частности;

– социальным запросом на преподавателей иностранных языков, владеющих в равной степени методическим, лингвистическим и информационно-коммуникационным аспектами профессиональной деятельности.

На основе анализа релевантной научной, методической и учебной литературы, действующих нормативных документов, опыта работы с будущими преподавателями иностранных языков, а также диссертационных исследований был выявлен следующий ряд **противоречий**:

– между существующим заказом общества и государства на использование информационно-коммуникационных технологий с целью оптимизации и повышения качества образования и отсутствием соответствующих научно-обоснованных и апробированных моделей и технологий, позволяющих в процессе профессиональной подготовки сформировать у будущих преподавателей иностранных языков компетенцию профессионального онлайн взаимодействия;

– между необходимостью интегративного владения будущими преподавателями иностранных языков иноязычным профессиональным коммуникативным компонентом и информационно-коммуникационным компонентом, являющимися структурными компонентами компетенции профессионального онлайн взаимодействия, и реальными организационно-

педагогическими условиями профессиональной подготовки, не всегда позволяющими сформировать искомую компетенцию на высшем уровне;

– между необходимостью повышения мотивации к формированию у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия и недостаточной функциональности иноязычной образовательной среды вуза.

Перечисленные противоречия позволили нам определить **проблему**, состоящую в необходимости теоретически обосновать и технологически разработать обеспечение процесса формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия. Тема настоящего исследования **«Формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия будущих преподавателей иностранных языков»** была сформулирована в соответствии с указанной проблемой.

**Цель исследования** – теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать структурно-содержательную модель и технологию формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки.

**Объект исследования** – процесс профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

**Предмет исследования** – структурно-содержательная модель и технология формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

**Гипотеза исследования:** формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия будет результативным, если:

– будет определено содержание у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия через способность к решению задач педагогического типа: общение с обучающимися посредством сети Интернет; разработка и педагогическое сопровождение электронных средств обучения иностранному языку; проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ;

– формирование искомой компетенции будет реализовано на основе разработанной структурно-содержательной модели, определяющей содержательные и организационные условия профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков;

– дидактическим ядром разработанных структурно-содержательной модели и технологии выступит дидактический ресурс нового типа, представленный как в электронном, так и традиционном форматах, содержание которого будет отобрано с опорой на принципы контекстного обучения, отражающие специфику формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия;

– в ходе педагогического эксперимента будет подтверждена результативность структурно-содержательной модели и технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

Идея данного диссертационного исследования заключается в том, что в условиях информатизации системы образования для профессиональной подготовки современных конкурентоспособных специалистов в области преподавания иностранных языков необходимо интегративное формирование у них методического, лингвистического и информационно-коммуникационного аспектов профессиональной деятельности, синергетически усиливающих друг друга и формирующих компетенцию профессионального онлайн взаимодействия.

Исходя из цели, объекта и предмета исследования были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Уточнить понятие, содержание и структуру компетенции профессионального онлайн взаимодействия преподавателей иностранных языков с учетом социальных запросов, педагогических и методических рекомендаций, а также современных требований образовательного процесса на уровне высшего образования.

2. Обосновать методологические основы формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

3. Разработать структурно-содержательную модель формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия, базирующуюся на подходах, принципах и методах обучения.

4. Разработать технологию формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия будущих преподавателей иностранных языков, содержательным ядром которой является авторский дидактический ресурс нового типа.

5. Проверить экспериментальным путем результативность предлагаемых структурно-содержательной модели и технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия будущих преподавателей иностранных языков.

**Теоретико-методологической базой данного исследования послужили:** исследования феномена сетевых форм образовательного взаимодействия (М.А. Жданова, К.Л. Полупан, О.Ю. Самойленко, С.В. Титова, А.П. Тряпицына, И.В. Харламенко, L. Cinganotto, D. Crystal); теоретические основы применения аппаратных и программных средств ИКТ в обучении (М.А. Бовтенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева, А.Д. Гарцов, О.Н. Гринвальд, М.Н. Евстигнеев, Ф.В. Ивенин, С.В. Калмыкова, Д.А. Карнаухов, С.В. Колядко, Ю.А. Комарова, И.И. Медведев, А.Л. Назаренко, Е.С. Полат, П.В. Сысоев, С.В. Титова, Н.А. Шегай); исследования информационно-коммуникационной компетенции (М.А. Бовтенко, А.Д. Гарцов,

Д.А. Гарцова, М.Н. Евстигнеев, С.В. Колядко, П.В. Сысоев, С.В. Титова, И.В. Харламенко); основы социологической теории поколений (Ю.В. Асташова, А.А. Воскресенский, И.М. Гурова, С.Ш. Евдокимова, Е.П. Звягинцева, М.Р. Мирошкина, Е.А. Мухортова, Е.Л. Никонов, Е.М. Ожиганова, Н. Соколова, К.В. Султанов, Е.И. Хомякова, Е. Шамис, N. Howe, W. Strauss); положения коммуникативного подхода (А.В. Банарцева, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Н.Е. Кузовлева, Е.И. Пассов, К.Г. Чикнаверова, Е.А. Цимерман, M. Canale, M. Swain и др.); теоретические основы компетентностного подхода (Н.В. Баграмова, Е.С. Заир-Бек, Д.А. Иванов, А.Г. Каспржак, Е.Я. Коган, В.А. Козырев, М.К. Колкова, И.П. Мединцева, К.Г. Митрофанов, С.А. Морозова, И.Д. Рудинский, А.В. Хуторской, R.W. Burns, N. Chomsky, J.L. Klingstedt); положения контекстного обучения (А.А. Вербицкий) и предметно-языкового интегрированного подхода (Л.Л. Салехова, П.В. Сысоев, Ю.В. Токмакова, Е.А. Цимерман, D. Coyle, D. Marsh); положения когнитивно-деятельностного подхода (Т.И. Акатова, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Р.Х. Гильмеева, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.О. Хамдамова, Д.Б. Эльконин); вопросы технологии обучения (В.И. Боголюбов, А.А. Вербицкий, О.А. Григоренко, В.А. Сластенин, Е.А. Цимерман); положения теории профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам (Н.В. Баграмова, А.О. Бударина, А.А. Колесников, Ю.А. Комарова, С.Н. Макеева, Н.В. Попова, П.В. Сысоев, Е.А. Цимерман, Н.В. Языкова); исследования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (Э.Г. Азимов, М.В. Вятютнев, И.В. Гладкая, Т.В. Жеребило, Е.Е. Жуковская, И.А. Зимняя, Д.И. Изаренков, Ю.А. Комарова, А.В. Матиенко, С.В. Никитина, С.С. Пилосова, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин, L. Bachman, M. Canale, N. Chomsky, Van Ek, D. Hymes); теоретические основы организации образовательного процесса в формате смешанного обучения (И.Б. Государев, А.Л. Назаренко, С.В. Титова, Н.А. Шегай, E. Vanados).

Для достижения поставленной цели решения задач исследования и проверки гипотезы были использованы эмпирические и теоретические **методы научного**

**исследования**, а именно: теоретические (методы анализа, синтеза, сопоставления, сравнения, обобщения научно-теоретической литературы и научно-методических работ отечественных и зарубежных исследователей по проблеме исследования); эмпирические (педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ педагогического опыта; статистические: методы статистического анализа и обработки экспериментальных данных).

#### **Основные этапы исследования:**

На протяжении первого этапа (2014–2018) были проанализированы нормативно-правовая документация и литературные источники по исследуемой теме; было изучено современное состояние профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков; были сформулированы проблема и цели исследования; была определена степень проработанности сформулированной проблемы и ее актуальность.

На протяжении второго этапа (2018–2020) была определена гипотеза исследования и проведена подготовка для её проверки; были представлены и конкретизированы основные понятия диссертационного исследования, а именно «онлайн взаимодействие», «профессиональное онлайн взаимодействие», «компетенция профессионального онлайн взаимодействия»; были выявлены методологические особенности эффективных структурно-содержательной модели и технологии обучения, ориентированных на формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия и осуществлена их разработка; был инициирован педагогический эксперимент по формированию у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

На протяжении третьего этапа (2021–2023) был завершён педагогический эксперимент; результаты, полученные в ходе эксперимента, были обработаны и проанализированы; были уточнены теоретические и практические выводы;



исследование было оформлено в виде диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук.

**Опытно-экспериментальной базой исследования** выступили Гуманитарный институт СПбПУ Петра Великого и Образовательно-научный кластер «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. Канта. В эксперименте приняли участие 136 будущих преподавателей иностранных языков.

**Личный вклад автора** состоит в: разработке концептуальных положений исследования; разработке и апробации структурно-содержательной модели и технологии формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия; разработке дидактического ресурса, включающего электронную и печатную части; разработке диагностических процедур для проверки уровня сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия; проведении экспериментального обучения; теоретическом обобщении и анализе полученных результатов; популяризации идеи о важности формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

– научно обосновано и введено понятие «компетенция профессионального онлайн взаимодействия», представляющее собой интегративное качество преподавателя, позволяющее ему решать педагогические и другие типы профессиональных задач с обучающимися в режиме онлайн посредством сети Интернет, а также осуществлять разработку и педагогическое сопровождение электронных средств обучения;

– разработана структурно-содержательная модель формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия в условиях контекстного обучения с учетом особенностей электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) и содержательно-деятельностного наполнения этой среды;

– научно обоснованы организационно-содержательные основы технологии, определяющей интегративный характер формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки в смешанном формате обучения;

– выявлены и научно обоснованы принципы организации электронной информационно-образовательной среды, характеризующейся целевыми установками на формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия;

– предложен алгоритм адаптации образовательного контента формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия для конструктора индивидуальных образовательных траекторий (КИОТ) с целью создания дидактического ресурса нового типа.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

– уточнены понятия «онлайн взаимодействие», «профессиональное онлайн взаимодействие», «профессиональное онлайн взаимодействие преподавателей иностранных языков»;

– теоретически обоснована необходимость расширения номенклатуры существующих дескрипторов, ориентированных на формирование онлайн взаимодействия, за счет дескрипторов, определяющих способность и готовность будущих преподавателей иностранных языков решать задачи педагогического типа в рамках онлайн взаимодействия;

– обосновано применение положений контекстного обучения, актуализированного в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков для формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия;

– определены теоретические основы построения и реализации структурно-содержательной модели и технологии, определяющие целевые, структурно-содержательные, контрольно-диагностические ориентиры профессиональной

подготовки будущих преподавателей иностранных языков с целью формирования у них компетенции профессионального онлайн взаимодействия;

– описаны частнометодические принципы разработанных структурно-содержательной модели и технологии, определяющие ее организационный и содержательный уровни: принцип интегрированности предметного и иноязычного профессионально-ориентированного взаимодействия, принцип мотивирующего характера электронной информационно-образовательной среды, принцип цифровой насыщенности дидактических ресурсов, принцип технологичности образовательного процесса, принцип учета психолого-педагогических характеристик обучающихся, и принцип микромодульного обучения.

**Практическая значимость** заключается в следующем:

– внедрена структурно-содержательная модель формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия, определяемая социальными, психолого-педагогическими установками, регламентом образовательных стандартов, запросом на информатизацию образования;

– разработана технология, ориентированная на формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия, работающая на пяти уровнях: мотивационно-целевом, методологическом, содержательно-дидактическом, процессуальном и оценочном;

– разработан дидактический ресурс интегративного типа, включающий: предметную информацию; профессионально-ориентированные задания, связанные с выполнением педагогических видов деятельности; систему диагностики, направленной на экспертизу сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия;

– методически обосновано и апробировано образовательное программное обеспечение, сконструированное по микромодульному формату в рамках

электронной информационно-образовательной среды вуза и обеспечивающее выстраивание индивидуальной образовательной траектории обучающихся;

– результаты исследования могут быть использованы в рамках образовательных программ разных уровней высшего образования, а также на курсах повышения квалификации.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Компетенция профессионального онлайн взаимодействия представляет собой интегративное качество преподавателя, позволяющее ему решать педагогические и другие типы профессиональных задач с обучающимися в режиме онлайн посредством сети Интернет, а также осуществлять разработку и педагогическое сопровождение электронных средств обучения, что предполагает интегративную сформированность ключевых групп знаний и умений (методической, лингвистической и информационно-коммуникационной). Данное качество актуализируется на практике в следующих видах деятельности: общение с обучающимися посредством сети Интернет (в т.ч. посредством чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты); проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ; разработка электронных средств обучения (в т.ч. онлайн курсов, вебсайтов, каналов в мессенджерах, групп в социальных сетях и мессенджерах) и их педагогическое сопровождение.

2. Структурно-содержательная модель, разработанная на подходах (компетентностный, коммуникативный, когнитивно-деятельностный, и предметно-языковой интегрированный), на принципах контекстного обучения и методах обучения (метод дискуссии, метод эвристической беседы, проблемно-поисковый метод и проектный метод обучения), определяют педагогические условия и проектирует процесс формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия. Мотивационно-целевой уровень модели отражает внешние мотивы и внутренние мотивы; методологический уровень отражает подходы к обучению, принципы обучения и

методы обучения; содержательно-дидактический уровень включает информацию о содержании дидактического ресурса; процессуальный уровень определяет виды деятельности субъектов образовательного процесса и формы его организации; оценочный уровень отражает форму и содержание диагностических процедур по оценке уровня сформированности у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

3. Технология, компоненты которой на всех уровнях актуализируются на основе положений контекстного обучения, позволяет реализовать эффективное формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия. В рамках технологии последовательно реализуются этапы формирования искомой компетенции: когнитивный этап, на котором осуществляется формирование знаниевой основы целевых ориентиров будущей профессиональной деятельности; деятельностно-имитативный этап, актуализирующий формирование умений профессионального онлайн взаимодействия на уровне усвоенных знаний и их применения в репродуктивно-продуктивном формате; а также деятельностно-творческий этап, на котором происходит продуктивное, творчески осмысленное применение всех компонентов компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

4. Организация учебного процесса с опорой на электронную информационно-образовательную среду, включающую электронную часть авторского дидактического ресурса в конструкторе индивидуальных образовательных траекторий в системе дистанционного обучения на платформе Moodle, повышает эффективность формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия за счет её мотивирующего характера, обусловленного учетом психологических, психофизических и социологических особенностей обучающихся.

5. Ключевым элементом формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия

является дидактический ресурс интегративного типа, представленный в электронном и традиционном форматах, содержательно связанный с контекстом профессиональной деятельности современных преподавателей иностранных языков, а также направленный на интегративное формирование и диагностику сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

**Апробация.** Промежуточные результаты данного диссертационного исследования:

– отражены в рецензируемых научных изданиях «Успехи современной науки» (2016), «KANT» (2017,2022,2023), «Проблемы современного педагогического образования» (2017), «Азимут научных исследований» (2020), «Успехи гуманитарных наук» (2021), «Письма в Эмиссия Оффлайн» (2021), «Technology, Innovation and Creativity in Digital Society» (2021), «Вестник педагогических инноваций» (2022,2023), «Современные проблемы науки и образования» (2022,2023), «Education Sciences» (2022), «Педагогический журнал» (2023), «Современный ученый» (2023), «Международный научный журнал» (2023);

– докладывались на конференции «Герценовские чтения» (2015,2016), на форуме «Неделя науки СПбПУ» (2014,2015,2018), на конференции «Коммуникация в поликодовом пространстве» (2015), на конференции «Гуманитарная образовательная среда в техническом вузе» (2016), на конференции «Оптимизация иноязычного образования в школе и вузе в контексте современных требований» (2016); на конференции «Наука России: Цели и задачи» (2019), на конференции «Перспективные направления развития отечественных информационных технологий» (2020,2021), на конференции «Профессиональная культура специалиста будущего» (2020,2021), на форуме «Phygital Universe» (2022), на «Гуманитарном форуме в Политехническом» (2022,2023).

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** достигнута благодаря углубленному изучению теоретического материала, опоре на положения зарекомендовавших себя подходов к обучению, применению методов

исследования, адекватных заявленным целям и задачам, а также апробации разработанного дидактического ресурса в ходе педагогического эксперимента. Диссертация состоит из введения, двух глав и выводов по ним, заключения, списка литературы объемом 224 наименования, 19 таблиц, 41 рисунок и 9 приложений.

**Специальность, которой соответствует диссертация.** Диссертационное исследование представляет собой законченный самостоятельный научный труд, отвечающий требованиям, предъявляемым к диссертациям на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования: п.4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции; п.5. Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОНЛАЙН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

В данной главе определяются теоретические и методологические положения профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков, релевантные для настоящего исследования. Рассматривается сам феномен онлайн взаимодействия, а также конкретизируются структурные компоненты, образующие компетентностную основу профессионального онлайн взаимодействия. Анализируется влияние процесса информатизации на профессиональную деятельность преподавателя. В главе конкретизируются методические и организационные условия профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков, ориентированной на формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия. В завершении определяются дескрипторы сформированности искомой компетенции у будущих преподавателей иностранных языков.

## **1.1. Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих преподавателей иностранных языков в условиях информатизации образования**

Вопрос учета психолого-педагогических особенностей современных обучающихся представляется одним из условий эффективной организации образовательного процесса, направленного на формирование компетенций, выступающих в качестве целевых установок, зафиксированных в регламентирующих образовательный процесс документах и определяющих качество результата образования. В рамках разработки технологии, позволяющей сформировать компетенцию профессионального онлайн взаимодействия, в качестве фокусной группы были выбраны будущие преподаватели иностранных



языков.

Ступень высшего профессионального образования предполагает обеспечение углубленной фундаментальной подготовки профессионалов высокого уровня. Такое образование определяется как процесс и результат освоения основной образовательной программы, направленной на развитие профессиональных качеств, личностных образований и профессиональной компетенции, позволяющих решать инновационные задачи, возникающие в ходе дальнейшего образования. При этом основной особенностью высшего профессионального образования является гибкость профессиональной подготовки, проявляющаяся в опережающем и оперативном реагировании на запросы современного общества [86; 154]. Сказанное подтверждает тезис о важности для целевой в рамках нашего исследования группы обучающихся мотивов, связанных с саморазвитием и дальнейшей профессиональной деятельностью.

Профессионально-личностное развитие каждого будущего специалиста, и будущего педагога, в частности, зависит от единства учебной и исследовательской деятельности, составляющих ядро профессионального высшего образования. Становление исследовательского потенциала как сложного, динамичного, структурного образования в составе человеческих ресурсов любого специалиста также происходит на уровне высшего профессионального образования и связано с общим контекстом интеллектуального, личностного, творческого и профессионального развития будущего специалиста с различными его свойствами, творческой активностью, познавательными интересами [21; 25]. Развитию исследовательского или новаторского потенциала обучающихся высшего профессионального образования, несомненно, способствуют практические, а также проблемные и проектные задания в процессе обучения.

Исследователи А.Д. Каримова, Т.И. Кушнарера, М.М. Чашко, Е.Б. Ястребова и другие отмечают следующие особенности обучающихся уровня высшего профессионального образования, являющихся субъектами образовательного

процесса: определение своего профессионального пути и стремление к карьерному росту; наличие определенного опыта (учебного и профессионального); высокий уровень мотивации к научной и академической деятельности, рассматриваемой ими в качестве источника профессионального развития. У студентов, поступающих на ступень высшего профессионального образования, могут быть разные стартовые условия (особенно при смене специальности), определяемые предыдущим образовательным, профессиональным и жизненным опытом. В этом случае усвоение компетентностной основы будущей профессиональной деятельности требует методических усилий, ориентированных на возможность формирования знаний и умений в рамках учебной и практической деятельности.

Согласно Т.В. Малютиной студенческий возраст является особым периодом развития личности. Если учитывать сугубо биологический аспект, то студенческий возраст следует отнести к периоду юношества, который связывается физиологами и антропологами с возрастом 17–25 лет. Этот период характеризуется достижением нового уровня самосознания, а также появления планирования своего будущего и путей самореализации. Б.Г. Ананьев выделял в периоде юношества две фазы: раннюю юность и юность как таковую [6; 94].

Л.С. Выготский подчеркивал, что личностное и профессиональное определение, самосознание являются возрастными психологическими новообразованиями юношества, то есть изменениями, которые впервые возникают на данной ступени развития личности и определяют сознание индивида [33]. Иными словами, мы можем говорить о том, что у будущих преподавателей иностранных языков в период юношества происходят психические и социальные изменения, которые определяют их внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход их развития в данный период и открывают им новые возможности для развития в следующем возрастном периоде.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что именно юношеский возраст является ключевым для определения человеком своего собственного способа жизни, а также для

возникновения саморефлексии как фактора ценностно-смыслового самоопределения. Самоопределение позволяет индивиду быть внутренне верным себе, не подчиняясь безусловно внешнему, но пропуская его через призму своих ценностных ориентиров [122]. В рамках теории деятельности А.Н. Леонтьев акцентирует внимание на смене ведущего типа деятельности в юношеском возрасте. Согласно периодизации типов деятельности Д.Б. Эльконина индивид в период студенчества переходит от ведущей деятельности по интимно-личностному общению, направленной на познание себя и окружающих, к учебно-профессиональной деятельности, предполагающей овладение системой научных понятий и приобретение профессионально-ориентированных знаний и умений [87; 161]. Таким образом у будущих преподавателей иностранных языков в рассматриваемом возрасте ведущее место занимают мотивы, связанные с саморазвитием, самоопределением и дальнейшей профессиональной деятельностью.

Э. Эриксон считал юношество самым важным периодом в психосоциальном развитии человека, поскольку именно на этой стадии развития индивид обретает способность сознательно планировать свое дальнейшее будущее и составлять план жизни. Однако период юношества также является кризисным, поскольку состоит из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификации и самоопределения [94; 162]. Мы можем сделать вывод о важности эмоциональной поддержки обучающихся на уровне высшего профессионального образования в такой важный и кризисный для них период юношества.

Помимо исследования психофизиологических, психологических и возрастных особенностей будущих преподавателей иностранных языков, представляется целесообразным провести анализ особенностей референтной группы обучающихся с точки зрения социологической теории поколений. На наш взгляд она остается недооцененной педагогикой высшей школы несмотря на то, что активно используется в таких областях, как социология, реклама, маркетинг, психология и

подбор персонала.

Теория поколений была описана социологами Н. Хоувом и У. Штраусом как концепция о характерных наборах убеждений и ценностей у людей различных возрастных групп по причине влияния на них на раннем жизненном этапе определенных исторических условий. Поколение определяется как совокупность всех людей, родившихся в течение примерно 20–25-летнего периода жизни [184; 185]. Стоит отметить, что разделение поколений, определенное авторами концепции, опиралось на исторический контекст США, однако российские исследователи теории поколений Ю.В. Астахова, А.А. Воскресенский, И.М. Гурова, С.Ш. Евдокимова, Е.П. Звягинцева, М.Р. Мирошкина, Е.А. Мухортова, Е.Л. Никонов, Е.М. Ожиганова, Н. Соколова, К.В. Султанов, Е.И. Хомякова, Е. Шамис и другие скорректировали периодизацию поколений применительно к отечественным реалиям.

На сегодняшний день мы имеем дело с обучающимися уровня высшего профессионального образования 1998–2005 годов рождения, что соответствует поколениям миллениалов и центениалов. Идея использования положений теории поколений и достижений ее исследователей для определения психолого-педагогических условий обучения на уровне высшего профессионального образования представляется перспективной, поскольку позволяет понять ценности представителей этих поколений как источник их истинной внутренней мотивации. Представители поколения Y (1985–2002) отличаются такими ценностными ориентирами, как гражданский долг и мораль, но также скептицизмом и неспособностью подчиняться, а также ожиданием немедленного вознаграждения. Самое молодое на сегодняшний день поколение Z (2003–2023) высоко ценит многозадачность, практичность, доверительные отношения с родителями, техническую и информационную грамотность [15; 129; 156; 157]. Использование педагогикой высшей школы потенциала социологической теории поколений позволило бы, по мнению ряда ученых, адаптировать образовательный процесс к

потребностям представителей этих поколений; создать взаимопонимание между преподавателями и студентами с учетом их различий; повысить мотивацию студентов [15; 131; 156; 157].

Анализ отечественных и зарубежных социологических исследований, а также практический опыт преподавания в высшей школе позволяют выделить следующие психолого-педагогические особенности студентов этих поколения, которые должны быть учтены методистами при организации учебного процесса.

Так, представляется значимым тот факт, что все студенты этого поколения выросли в эпоху мобильных устройств, Интернета и социальных сетей. Их образ жизни, мышление и восприятие информации неразрывно связаны с ними, они проводят за компьютерными устройствами более 8 часов в день, что должно быть учтено методистами, преподавателями, организаторами образовательного процесса при выборе методов, принципов, средств обучения, с возможностью активного использования аппаратных и программных средств ИКТ [15; 49; 131; 156; 157]. Представляется, что в процессе профессиональной подготовки данный факт также играет важную роль.

Исследователи также отмечают, что представители этих поколений являются обладателями клипового мышления, которое является естественным способом приспособления к возросшим объемам информации и темпам жизни в современном мире. Частое переключение внимания, с одной стороны, позволяет им выполнять многозадачные функции, с другой стороны, не способствует фокусированию внимания на проблеме, не формирует логические цепочки, предпочтение отдается просмотрному чтению. Учитывая этот фактор, исследователи предлагают широко использовать аудиовизуальные средства обучения, которые обеспечивают мультимедийность, интерактивность и наглядность (использование инфографики, ярких иллюстраций, схем, моделей) [15; 49; 110; 156; 157]. В рамках профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков данный аспект также должен быть учтен, а использование аудиовизуального инструментария

должно быть методически целесообразным.

Важной особенностью современного образовательного процесса является также тот факт, что сегодня каждый студент может быстро и легко найти любую информацию в Интернете. Преподаватель больше не является единственным источником информации, его роль смещается с позиции лектора на позицию наставника, координатора и помощника. В этом случае исследователи также отмечают необходимость использования аппаратных и программных средств ИКТ в образовательном процессе с опорой на творческие задания и проблемно-поисковый метод [15; 100; 129; 158].

Наряду с этими характеристиками исследователи отмечают, что представители поколений, к которым относятся современные студенты, также стремятся проявить свой творческий потенциал, однако более прагматично, через конкурсы и соперничество. В этом случае методически оправданным является использование творческих заданий, проблемно-поискового и проектного методов, позволяющих удовлетворить указанные потребности [15; 58; 131; 150].

Для того, чтобы представители этих поколений могли формироваться в своей профессиональной области параллельно со всем развитым миром, исследователи подчеркивают необходимость при отборе образовательного контента отдавать предпочтение профессионально-значимым аутентичным иноязычным источникам информации [15; 49; 156; 157].

Проведенный анализ психологических, психофизических и социологических особенностей будущих преподавателей иностранных языков, находящихся в периоде юношества и принадлежащих к поколениям миллениалов и центениалов, позволяет сделать вывод, о том, что в обучении они нуждаются:

- в большей наглядности и интерактивности по причине преобладающего у них клипового типа мышления;

- в ярко-выраженной практико-ориентированности обучения, поскольку у них происходит смена ведущего типа деятельности к учебно-профессиональной

деятельности предполагающей овладение системой научных понятий и приобретение профессионально-ориентированных знаний и умений;

– в получении знаний и умений, способствующих их профессиональной мобильности, поскольку ведущими для них являются мотивы, связанные с саморазвитием, самоопределением и дальнейшей профессиональной деятельностью;

– в заданиях творческого характера, поскольку у них в этом возрастном периоде для них характерны саморефлексия и потребность в положительном поддерживающем эмоциональном опыте;

– в активном и осознанном применении аппаратных и программных средств ИКТ, так как перед ними стоит внутренняя задача планирования своего будущего и путей самореализации в условиях информатизации.

Информатизация и цифровизация образования играют ключевую роль в решении проблемы обеспечения нового качества образования, основанного на сохранении его фундаментальности и удовлетворении потребностей личности, общества и государства. Считаем целесообразным в рамках данного исследования уточнить понятия *информатизации* и *цифровизации*, а также *информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)* и *цифровых технологий (ЦТ)*, применительно к системе образования.

Согласимся с А.П. Тряпицыной, что «поверхностное понимание новых понятий порождает ситуацию, когда одни и те же явления описываются различными терминами» [144], и добавим, что зачастую происходит и обратная ситуация – одним и тем же термином описывают различные явления. Этим наблюдением может быть объяснено то, что ряд авторов считает ИКТ частным случаем ЦТ, а ряд других авторов в противовес им считает ЦТ частным случаем ИКТ.

Специалисты определяют цифровые технологии как электронные инструменты, системы, устройства и ресурсы, которые генерируют, хранят или

обрабатывают данные. Другими словами, цифровые технологии включают в себя все, что связано с электронными вычислениями и преобразованием данных [63]. Ключевыми видами цифровых технологий XXI века являются: гаджеты; Интернет вещей (концепция сети передачи данных между устройствами); беспроводные устройства; беспилотные транспортные средства; искусственный интеллект и машинное обучение; виртуальная и дополненная реальность; 3D-печать; робототехника; облачные технологии (хранение и обработка данных); блокчейн и криптовалюта.

В свою очередь, ИКТ есть совокупность интегрированных с целью сбора, хранения, обработки, отображения и последующего использования информации аппаратных и программных средств. Информатизация же образования, согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», есть процесс обеспечения сферы образования современными информационно-коммуникационными технологиями [18; 197].

Как упоминалось ранее, ряд авторов (А.П. Авраменко, С.В. Титова, N. Hockly, G. Dudeneu, M. Pegum и др.) придерживается мнения о том, что ИКТ являются частным случаем ЦТ. В англоязычной педагогической литературе термин «цифровые технологии» используется как зонтичный термин, включающий облачные, мобильные, смарт-технологии и средства ИКТ [183]. В образовании цифровые технологии присутствуют в виде устройств и программного обеспечения для дистанционного обучения, подготовки и выполнения домашних заданий, составления презентаций, программирования и заданий творческого характера.

Однако существует и противоположное мнение (С.В. Колядко, А. Зуйкова, Ю.А. Хмельницкая, ЮНЕСКО и др.), что ЦТ часто путают с ИКТ, но на практике первое является частью второго. К информационным относят все технологии, связанные с обменом информацией, даже с помощью аналоговых устройств, по этой причине цифровые технологии являются их частным случаем. В качестве примера взаимосвязи ЦТ и ИКТ А. Зуйкова приводит пример со светофором,



который сообщает пешеходам, когда можно и когда нельзя переходить дорогу, иными словами, сообщает им некую информацию. Таким образом светофор является информационным аналоговым средством [63]. В продолжении примера со светофором, информационный сервис, где пользователи могут отслеживать ситуацию на дорогах (аварии, пробки, ремонтные работы и пр.), также является информационным средством, но уже цифровым.

В рамках данного исследования мы будем придерживаться точки зрения, рассматривающей процесс цифровизации системы образования как составную часть процесса её информатизации. Процесс информатизации образования рождает новые требования к профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков, в том числе формирование у них компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

Согласимся с С.В. Колядко, что одним из важных направлений развития информатизации высшего образования является организация разветвленной системы подготовки и переподготовки преподавателей иностранных языков к планированию и реализации учебного процесса, направленного на достижение обучающимися предметных, метапредметных и личностных результатов, с целенаправленным и методически оправданным использованием средств ИКТ [13; 211]. В рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков эти установки представляются чрезвычайно важными.

В научно-методической литературе по теме информатизации образования ИКТ понимается как совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющих знания людей и развивающих их способность управлять социальными процессами [20; 24; 103]. Исследователи видят средства ИКТ как неотъемлемую часть современного постиндустриального общества, в экономике которого доминирует инновационный сектор индустрии знаний [39; 164].

Развитые страны активно интегрируют средства ИКТ в образовательный процесс, поскольку использование средств ИКТ в образовании открывает безграничные возможности. Сегодня все участники образовательного процесса в своей повседневной, образовательной и профессиональной деятельности уже не могут обходиться без помощи средств ИКТ. Например, сегодня, по данным ЮНЕСКО, большая часть информации, которая существует в мире, уже хранится в электронном виде [224]. Исследования Европейской комиссии [222; 223] показывают, что бумажные носители используются все реже, студенты и преподаватели предпочитают загружать необходимые учебные материалы в электронном виде на свои мобильные устройства. Платформы онлайн-обучения, включающие интерактивные упражнения и дистанционное обучение с преподавателями посредством ИКТ, приобретают все большее значение в системе образования [169; 182].

В то же время в педагогической среде продолжается дискуссия о методологии, теоретических основаниях, принципах, содержании, функциях, возможностях информационно-коммуникационных технологий применительно к системе образования. Поскольку средства ИКТ представляют из себя явление не только относительно новое, но и постоянно развивающееся, исследователям потребуется некоторое время, чтобы всесторонне оценить их влияние на образование, психологическое состояние обучающихся и их личностное развитие. Между тем, некоторая современная позиция по существу данного вопроса существует.

Российские исследователи А.Д. Гарцов, О.Н. Гринвальд, М.Н. Евстигнеев, Ф.В. Ивенин, Д.А. Карнаухов, С.В. Колядко, Ю.А. Комарова, И.И. Медведев, А.Л. Назаренко, П.В. Сысоев, С.В. Титова, Н.А. Шегай и другие, рассматривающие вопросы интеграции средств ИКТ в процесс обучения отмечают их высокий образовательный потенциал.

Прежде чем перечислить аргументы в пользу интеграции аппаратных и программных средств ИКТ в образовательный процесс, уточним, что в рамках

данного исследования под интеграцией мы вслед за Ю.А. Комаровой и Н.В. Баграмовой понимаем концептуальное или организационное объединение ранее дискретных элементов образовательной системы в новое, неделимое концептуально-функциональное образование, обладающее своими отличительными признаками и стремящееся к созданию целостности и неделимости [79].

В образовательном процессе интеграция может быть проведена на нескольких уровнях, а именно:

- уровень программы дисциплины, что предполагает общетеоретическое интегративное представление о содержании образования и основывается на понимании интегративных глобальных тенденций и теоретических положений;
- уровень учебной дисциплины, определяемый интегрирующей ролью иностранного языка в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста;
- уровень учебного материала, обеспечивающий фактологическую и информационную интеграцию исторического, современного и перспективного;
- уровень формируемых знаний и умений, которые обладают единой интегративной базой и комплексными взаимообусловленными характеристиками, что позволяет реализовывать сложные профессиональные задачи [79].

Основными аргументами в пользу интеграции аппаратных и программных средств ИКТ в образовательный процесс являются следующие:

1. Возможность реализации концепции обучения lifelong learning (непрерывное образование на протяжении всей жизни). Этот аргумент поддерживается ФГОС. Так согласно требованиям ФГОС ВО 45.04.02 «Лингвистика» и 44.04.01 «Педагогическое образование», выпускник должен обладать такими общепрофессиональными компетенциями как ОПК-6 «способен применять современные технологии при осуществлении сбора, обработки и интерпретации данных эмпирического исследования» и ОПК-7 «способен работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами

представления знаний и обработки вербальной информации» [220; 221]. Интеграция средств ИКТ в образовательный процесс будет способствовать овладению этими напрямую связанными с концепцией непрерывного образования компетенциями.

2. Использование в обучении средств ИКТ позволяет преподавателю заменить роль лектора, который читает только готовую информацию, ролью консультанта, руководителя [211], который осуществляет руководство ходом проектной деятельности обучающихся и предоставляет им возможность самостоятельно овладевать необходимыми знаниями и умениями.

3. Электронные письма, переписка в чатах, комментарии в социальных сетях потребовали от коммуникаторов умений грамотного письменного общения на разных языках, которые были почти забыты во многих развитых странах в 20 веке из-за широкого использования стационарной телефонной связи. Следовательно, в условиях интеграции средств ИКТ, например в процесс обучения иностранным языкам, создаются естественные условия и естественная мотивация к овладению грамотной письменной речью [72].

4. Применение средств ИКТ позволяет оптимизировать процесс преподавания за счет сокращения рутинных непродуктивных операций [159]. Так, например, электронные учебники, онлайн курсы и облачные хранилища данных предоставляют возможность избавить педагога от необходимости распечатывать, копировать и отправлять учебные материалы, поскольку обучающиеся могут получить к ним доступ в любое время с помощью своего компьютерного устройства.

5. Большинство преподавателей иностранных языков, использующих аппаратные и программные средства ИКТ, подчеркивают их мотивирующую функцию и, как следствие, повышение активности за счет большей привлекательности средств ИКТ для современных обучающихся, выросших в условиях повсеместной информатизации [106; 137; 139].

6. Аппаратные и программные средства ИКТ позволяют внедрять модели дистанционного и смешанного обучения и, следовательно, позволяют удовлетворять особые потребности различных категорий студентов, в том числе с особыми потребностями. Обучающимся становится доступно гибкое обучение в подходящее время в подходящем темпе, а также постоянное взаимодействие, независимо от местонахождения.

7. Высокой ценностью для обучения является и доступ к иноязычным аутентичным аудио, видео и текстовым материалам из первоисточников, которые характеризуются ситуативной адекватностью используемых языковых средств, естественностью лексического содержания и грамматических форм [65; 211].

8. В условиях недостаточного количества аудиторных часов контролируемая самостоятельная работа (КСР) становится важной и неотъемлемой частью овладения программой любой дисциплины [98]. Использование средств ИКТ в образовательном процессе может решить проблему организации, мониторинга и контроля за самостоятельной работой студентов.

Соглашаясь с О.Н. Гринвальд, считаем, что, учитывая безусловное негативное влияние на образовательный процесс чрезмерного увлечения современными студентами средствами ИКТ, решением этой проблемы является адекватное целям обучения использование возможностей собственно аппаратных и программных средств ИКТ [9; 47].

В своем учебном пособии С.В. Колядко отмечает, что применение средств ИКТ обеспечивает интенсификацию учебного процесса [211], то есть объем усвоенного учебного материала с использованием информационно-коммуникационных технологий за определенный промежуток времени становится больше, чем при использовании традиционных методов и средств обучения, а уровень усвоения учебного материала не становится ниже того, что может быть достигнуто без средств ИКТ. На наш взгляд, помимо интенсификации важным для образовательного процесса является его оптимизация, которую мы вслед за Ю.А.

Комаровой понимаем как сознательный выбор в каждой отдельной ситуации оптимального варианта работы с учётом результативности и затрат времени и ресурсов [78].

Следовательно, можно заключить, что применение средств ИКТ призвано обеспечивать повышение эффективности и результативности образовательного процесса, а также его интенсификацию и оптимизацию. Однако приходится констатировать, что уровень внедрения средств ИКТ в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков остается недостаточным.

По мнению исследователей, как отечественных (М.Е. Вайндорф-Сысоева, А.Д. Гарцов, О.Н. Гринвальд, М.Н. Евстигнеев, Ф.В. Ивенин, Д.А. Карнаухов, С.В. Колядко, Ю.А. Комарова, И.И. Медведев, А.Л. Назаренко, П.В. Сысоев, С.В. Титова и др.), так и зарубежных (V. Bhatnagar, J. Bravo-Agapito, D. Escribano-Ortiz, F. Guillén-Gámez, R. Gupta, G. Kumar, M. Mayorga-Fernández, B. Mei и др.), внедрению в учебный процесс аппаратных и программных средств ИКТ на регулярной основе препятствуют: недостаточная осведомленность преподавателей иностранных языков об их дидактических возможностях; отсутствие инициативы и мотивации к их интеграции; недостаточная техническая оснащённость образовательных учреждений; а также недостаточный уровень сформированности у преподавателей иностранных языков компетенций, связанных с применением средств ИКТ.

ЮНЕСКО рекомендует готовить в учебных заведениях таких преподавателей иностранных языков, которые будут способны использовать средства ИКТ для решения профессиональных задач и для производства новых знаний [224]. Кроме того, Совет Европы в нормативной документации выделяет новый компонент - *онлайн взаимодействие*, понимаемый как более широкое понятие, связанное с общением в Интернете. В документе подчеркивается, что общение в Интернете всегда будет осуществляться посредством компьютерных устройств и это означает, что оно всегда будет отличаться от общения лицом к лицу [222]. Появляются новые

свойства группового взаимодействия в Интернете, которые будут определять эффективность Интернет-коммуникаций любого специалиста, в том числе, педагога. Из этого следует, что профессиональное онлайн взаимодействие следует рассматривать как важный аспект подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

Обобщая сказанное, результаты анализа исследований психолого-педагогических особенностей обучения будущих преподавателей иностранных языков находящихся в периоде юношества и принадлежащих к поколениям миллениалов и центениалов, а также результаты анализа исследований, посвященных информатизации образования и её влияния на современных преподавателей и обучающихся, позволяют сформировать рекомендации по применению аппаратных и программных средств информационно-коммуникационных технологий в ходе обучения будущих преподавателей иностранных языков на методически целесообразной основе (Рис.1).



Рисунок 1 – Психолого-педагогические аспекты организации обучения будущих преподавателей иностранных языков в условиях информатизации

Представленные рекомендации по организации учебного процесса необходимо учесть при разработке технологии формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия в целях повышения её эффективности.

Таким образом, потребность интеграции средств ИКТ в современный образовательный процесс является социально-обусловленной, однако требует от организаторов образовательного процесса и методистов значительных усилий. В рамках данного исследования мы придерживаемся мнения о том, что современному педагогу для осуществления эффективного профессионального онлайн взаимодействия с обучающимися на иностранном языке в условиях информатизации образования необходимо овладеть специализированными знаниями и умениями, формирующими соответствующую компетенцию.

## **1.2. Структура и содержание компетенции профессионального онлайн взаимодействия**

Как упоминалось ранее, в настоящее время наряду с информатизацией системы образования происходит переход от образовательной культуры, сформированной печатным словом и устной речью, к «новой форме образовательной практики» [130], в которой взаимодействие в рамках образовательного процесса посредством сети Интернет приобретает ключевое значение. В связи с этим необходимо обратиться к понятиям «педагогическое взаимодействие» и «онлайн взаимодействие».

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют *взаимодействие* применительно к речи как коммуникативное качество речи. Среди составных компонентов взаимодействия в речи авторы называют следующие умения: общаться; понимать невербальные и интонационные сигналы; принимать равноправное участие в диалоге, беседе; находить подходящие выражения для взаимодействия с речевыми партнерами; начать, поддержать и



закончить беседу. Коммуникацию авторы определяют как специфический вид деятельности, содержанием которого является обмен информацией для достижения взаимопонимания и взаимодействия [197]. Таким образом можно говорить о том, что взаимодействие в речи рассматривается как широкое понятие, включающее, в том числе, коммуникацию. Подобную же трактовку находим и в современных определениях этих понятий.

Важное для нашего исследования понятие *педагогического взаимодействия*, согласно «Словарю профессионального образования» С.М. Вишняковой, описывает особую форму связи между субъектами образовательного процесса, которая обеспечивает взаимообогащение интеллектуальной и эмоциональной деятельности участников [198]. Этот вид учебного взаимодействия включает в себя вербальные и невербальные контакты, в которые в процессе обучения вступает преподаватель с обучающимися, а также обучающиеся с преподавателем и между собой. Педагогическое взаимодействие представляет собой совместное выполнение учебных действий обучающимися (индивидуально, в парах, группами и т. д.) и обучающих действий преподавателем.

В «Англо-русском терминологическом справочнике по методике преподавания иностранных языков» И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной педагогическое взаимодействие определяется как разнообразные типы социально обусловленных вербальных и невербальных контактов, в которые в процессе обучения вступает преподаватель с группой обучающихся или отдельными обучающимися, а также обучающиеся с преподавателем и между собой [200]. Другими словами, педагогическое взаимодействие является симметричным процессом и представляет собой совместное выполнение учебных действий обучающимися и обучающих действий преподавателем.

Эффективность педагогического взаимодействия, согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, зависит от того, насколько действия преподавателя отвечают интересам и потребностям обучающихся, мотивируют их деятельность и

стимулируют выполнение ими соответствующих учебных действий. Несоответствие целей и обучающих действий преподавателя потребностям обучающихся приводит к непониманию и конфликтам, является барьером для успешного обучения. Модель педагогического взаимодействия обычно включает следующие циклы: инициативное действие преподавателя - реакция обучающегося - оценочное действие преподавателя. Успешность педагогического взаимодействия определяется рядом факторов, основным из которых является речь преподавателя на занятии, ее качественные и количественные характеристики, а также умение преподавателя варьировать свою речь в зависимости от целей обучения и уровня подготовки обучающимися [197; 198].

Как упоминалось ранее, ФГОС ВО 45.04.02 «Лингвистика» и 44.04.01 «Педагогическое образование» описывают типы профессиональной деятельности, к которым готовится будущий преподаватель иностранных языков в рамках профессиональной подготовки: педагогический, консультационный, переводческий, аналитический, научно-исследовательский, и организационно-управленческий. В рамках данного исследования мы фокусируемся на подготовке выпускников к решению задач педагогического типа в условиях информатизации системы образования: общение с обучающимися посредством сети Интернет; разработка и педагогическое сопровождение электронных средств обучения иностранному языку; проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ. Исходя из этого педагогическое взаимодействие рассматривается нами в формате преподаватель-средства ИКТ-обучающиеся.

В профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков взаимодействие играет не менее важную роль, чем в преподавании самих иностранных языков. Авторы упомянутого ранее нормативного документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» заменяют традиционную модель четырех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма) на модель четырех режимов применения языка:

рецепции (reception), продукции (production), взаимодействия (interaction) и медиации (mediation) (Рис.2) [222]. Эту замену авторы аргументируют тем, что традиционная модель все чаще оказывалась неадекватной для отражения сложной реальности общения, а новая модель ближе к использованию языка в реальной жизни, которое основано на взаимодействии, в ходе которого смысл конструируется совместно. Для нашего исследования замена традиционной модели видов речевой деятельности на режимы применения языка в реальной жизни представляется важным методическим ориентиром при организации процесса профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

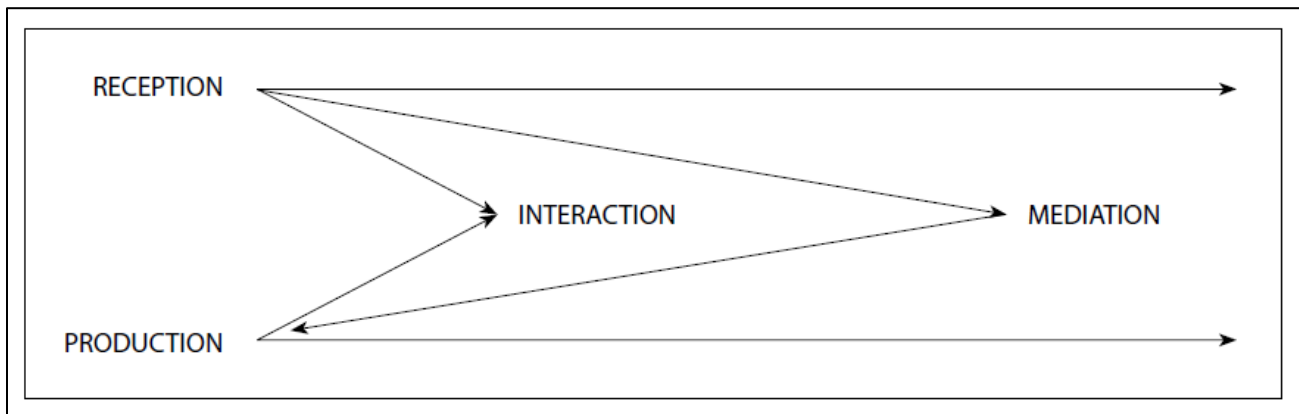


Рисунок 2 - Отношения между рецепцией, продукцией, взаимодействием и медиацией

Коллектив авторов «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» так описывает взаимосвязь между четырьмя режимами применения языка: взаимодействие включает в себя как рецепцию, так и продукцию, но представляет собой нечто большее, чем сумма этих частей, а медиация включает в себя как рецепцию, так и продукцию плюс, зачастую, взаимодействие. Режим взаимодействия в нормативном документе подразделяется на три вида: устное взаимодействие; письменное взаимодействие; онлайн взаимодействие, впервые представленное в обновленной версии от 2018 года [222]. Поскольку предметом данного исследования являются модель и технология, позволяющие сформировать у будущих преподавателей иностранных языков компетенцию профессионального

онлайн взаимодействия, то нам представляется целесообразным рассмотреть подробнее именно онлайн вид взаимодействия.

Согласимся с выводами К.Л. Полупан о том, что новая цифровая реальность полностью меняет как формат образования, так и формат межличностной коммуникации [119]. Н.А. Шегай так же отмечает, что коммуникация в этой новой образовательной реальности «предполагает наличие умений участвовать в электронном дискурсе, соединяющем в себе признаки устной и письменной речи, а именно: умение обмениваться мгновенными сообщениями, переписываться в чатах, участвовать в вебинарах, телемостах, создавать и комментировать записи в соцсетях, блогах, форумах, использовать популярные Интернет-сервисы и др.» [159; 160].

Принципиальное отличие *онлайн взаимодействия* от других видов взаимодействия заключается в том, что оно всегда осуществляется посредством какого-либо аппаратного средства ИКТ. Авторами «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» производится разделение онлайн взаимодействия на такие форматы, как: онлайн беседа; онлайн дискуссия; онлайн транзакции; онлайн сотрудничество. По сравнению с оффлайн взаимодействием, онлайн взаимодействие обладает новыми свойствами, которые затруднительно зафиксировать в традиционных шкалах сформированности знаний, умений, фокусирующихся на поведении человека в устной или в письменной речи. Осуществлению успешного онлайн взаимодействия согласно Л. Чинганотто способствует соблюдение ряда условий: обеспечение большей избыточности сообщений; осуществление проверки правильности понимания сообщения; способность переформулировать сообщение, чтобы облегчить понимание и справиться с недоразумениями; способность справляться с эмоциональными реакциями [175].

Онлайн беседа и онлайн дискуссия в сети Интернет включают в себя случаи синхронного и асинхронного взаимодействия; участие в устойчивом

взаимодействии с одним или несколькими собеседниками; написание сообщений/постов/комментариев с приглашением читателей к обсуждению; комментарии к сообщениям/постам/комментариям других авторов; реакции на встроенные медиа; общение посредством текстовых/аудио/видео сообщений; общение посредством чатов в социальных сетях и в мессенджерах; общение посредством электронной почты; использование символов, изображений и других кодов, чтобы сообщение передало тон, ударение, эмоцию, иронию и т.д.

Процесс осуществления онлайн взаимодействия на иностранном языке требует нового понимания процесса коммуникации и взаимодействия. Для каждого уровня владения иностранным языком (А: элементарное владение; В: самостоятельное владение; С: свободное владение) предлагается определенные дескрипторы для оценки знаний и умений обучающегося. Применительно к онлайн взаимодействию, продвижение вверх по шкале уровней характеризуется следующим образом: переход от низших уровней к более высоким сопровождается переходом от простых социальных обменов и личных новостей онлайн к более широкому спектру компетенций, охватывающих профессиональное и образовательное дискурсивное онлайн взаимодействие [222].

В указанном рамочном нормативном документе предлагаются дескрипторы для оценки уровня сформированности онлайн взаимодействия на иностранном языке (Приложение 1). Высший уровень С считается достигнутым, когда обучающийся может четко и точно выражать свои мысли в онлайн обсуждении в режиме реального времени, предвидеть и эффективно справляться с возможными недопониманиями, а также разрешать недоразумения и эффективно справляться с трениями, возникающими в процессе совместной работы и пр.

Хотя представленные дескрипторы для оценки уровня сформированности онлайн взаимодействия на иностранном языке носят общий характер, не имеют профессиональной специфики, нам представляется возможным определить данную специфику для профессиональной деятельности преподавателей иностранных

языков через определение профессиональных задач, выполняемых ими в процессе профессиональной деятельности согласно ФГОС ВО 3++ [220; 221]. Поэтому считаем методически целесообразным адаптировать предложенные авторами «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» [222] дескрипторы к специфике профессиональной деятельности педагога, актуализированной в процессе профессиональной подготовки.

ФГОС ВО 45.04.02 «Лингвистика» и 44.04.01 «Педагогическое образование» описывают типы профессиональной деятельности, к которым готовятся будущие преподаватели иностранных языков: педагогический, переводческий, консультационный, научно-исследовательский, аналитический, организационно-управленческий. Основываясь на анализе регламентирующих документов, можно сделать вывод, что профессиональная деятельность современного педагога, в целом, и преподавателя иностранных языков, в частности, главным образом направлена на решение задач педагогического типа (Рис.3), а именно: общение с обучающимися на иностранном языке посредством информационно-коммуникационной сети Интернет; разработка электронных средств обучения иностранным языкам и их педагогическое сопровождение; проведение лекций и практических занятий на иностранном языке посредством ИКТ.

Перечисленные задачи педагогического типа актуализируются посредством профессионального онлайн взаимодействия в синхронном/асинхронном, а также устном/письменном/устно-письменном форматах, и включает такие виды деятельности преподавателя, как:

- проведение лекционного или практического занятия на иностранном языке посредством ИКТ;
- проведение лекционного или практического занятия на иностранном языке посредством ИКТ без демонстрационного материала и общения в чате;
- общение на иностранном языке посредством чатов в социальных сетях и в мессенджерах;

- общение на иностранном языке посредством аудиосообщений или видеосообщений в социальных сетях и в мессенджерах;
- общение на иностранном языке посредством коммуникационного блока в электронных средствах обучения;
- общение на иностранном языке посредством электронной почты.



Рисунок 3 – Задачи педагогического типа

Анализ требований нормативных документов, а также практический опыт профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков позволяет выявить дескрипторы для оценки уровня сформированности профессионального онлайн взаимодействия на иностранном языке для преподавателей иностранных языков. В рамках данного исследования нам представляется целесообразным ориентироваться на дескрипторы для оценки уровня сформированности профессионального онлайн взаимодействия для преподавателей иностранных языков высшего уровня С, поскольку именно достижение этого уровня является целью подготовки будущих преподавателей иностранных языков (дескрипторы обобщенных уровней А, В и С приведены в Приложении 1). Поскольку ФГОС ВО не содержит аналогов указанных дескрипторов, но содержит коррелирующие компетенции, то в данном исследовании предлагается номенклатуру дескрипторов, описанных в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком»,

ориентированных на формирование профессионального онлайн взаимодействия на иностранном языке, расширить за счет коррелирующих требований ФГОС, определяющих способность и готовность будущих преподавателей иностранных языков решать актуальные задачи педагогического типа.

В Таблице 1 отражена корреляция видов онлайн взаимодействия, к которым должен быть готов современный педагог в соответствии с требованиями нормативных документов.

Таблица 1 – Виды онлайн взаимодействия посредством сети Интернет

Форматы взаимодейств.	Виды деятельности	Дескрипторы онлайн взаимодействия по CEFR	Коррелирующие компетенции по ФГОС
Синхронное	Проведение лекционного или практического занятия на иностранном языке посредством ИКТ	Может четко и точно выражать свои мысли в онлайн дискуссиях в режиме реального времени, гибко и чутко адаптируя язык к контексту, включая использование эмоций, намеков и шуток	УК-4 «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия» ОПК-1 «способен применять систему теоретических и эмпирических знаний о функционировании системы изучаемого иностранного языка и тенденциях ее развития, учитывать ценности и представления, присущие культуре стран изучаемого иностранного языка»
Асинхронное	Общение на иностранном языке посредством чатов в социальных сетях и в мессенджерах; общение на иностранном языке посредством электронной почты; общение на иностранном языке посредством коммуникационного блока в электронных средствах обучения	Может предвидеть и эффективно справляться с возможными недопониманиями (в том числе культурными), проблемами общения и эмоциональными реакциями в онлайн дискуссиях	УК-5 «способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия»; ОПК-5 «способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме»
Устное	Общение на иностранном языке посредством аудиосообщений или видеосообщений в социальных сетях и в мессенджерах; проведение лекционного или практического занятия на иностранном языке посредством ИКТ без демонстрационного материала и общения в чате	Может легко и быстро адаптировать свой регистр и стиль к различным онлайн средам, коммуникативным целям и речевым актам	ОПК-4 «способен создавать и понимать речевые произведения на изучаемом иностранном языке в устной и письменной формах применительно к официальному, нейтральному и неофициальному регистру общения»; ОПК-2 «способен учитывать в практической деятельности специфику иноязычной научной картины мира и научного дискурса в русском и изучаемом иностранном языках»



Письменное	Общение на иностранном языке посредством электронной почты; общение на иностранном языке посредством коммуникационного блока в электронных средствах обучения	Может разрешать недоразумения и эффективно справляться с трениями, возникающими в процессе совместной работы	УК-2 «способен управлять проектом на всех стадиях его жизненного цикла»; УК-3 «способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели»
Устно-письменное	Общение на иностранном языке посредством чатов в социальных сетях и в мессенджерах; проведение лекционного или практического занятия на иностранном языке посредством ИКТ с демонстрационным материалом и общением в чате	Может предоставить руководство и повысить точность работы группы на этапах редактирования и редактирования совместной работы	УК-2 «способен управлять проектом на всех стадиях его жизненного цикла»; Созвучно, УК-3 «способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели»; ОПК-3 «способен применять в профессиональной деятельности общедидактические принципы обучения и воспитания, использовать современные методики и технологии организации образовательного процесса»

Перечисленные виды деятельности, связанные с профессиональным онлайн взаимодействием, призваны не только обеспечить стратегические векторы деятельности методистов и преподавателей, формирующих способность к осуществлению профессионального онлайн взаимодействия, но и определяют направленность контроля сформированности способности к осуществлению профессионального онлайн взаимодействия на иностранном языке у будущих преподавателей иностранных языков.

Анализ нормативных документов, а также практический опыт профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков позволили нам выявить три группы знаний и умений, которые необходимо сформировать для достижения будущими преподавателями иностранных языков высшего уровня сформированности компетентностной основы профессионального онлайн взаимодействия на иностранном языке, а именно:

1. Знания и умения, связанные с преподаваемым языком в профессиональной коммуникации;
2. Знания и умения, связанные с методикой преподавания иностранных языков;

3. Знания и умения, связанные с применением преподавателями иностранных языков аппаратных и программных средств ИКТ в образовательном процессе.

*Знания и умения, связанные с преподаваемым языком в профессиональной коммуникации*, включают в себя в первую очередь знание преподаваемого иностранного языка на уровне не ниже С, знания базовой и специфической иноязычной педагогической терминологии, а также умения построить целостные, связные и логичные высказывания (дискурсы) на иностранном языке разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании. У будущих преподавателей иностранных языков необходимо сформировать знания вербальных и невербальных стратегий для компенсации дефицита языковых средств, а также умение реализовывать речевое намерение при возникновении затруднений в использовании языковых средств и умение планировать стратегию речевого взаимодействия с его целью и планом. С социокультурной точки зрения важно формирование знаний социолингвистических и социокультурных особенностей преподаваемого иностранного языка, а также умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты. Для преподавателей иностранных языков важным является формирование знаний классификации коммуникативных функций, а также знаний классификации лингвистических средств по типу высказывания, ситуации общения, коммуникативным задачам. Отдельно стоит упомянуть важность формирования знаний функциональных стилей в устной и письменной речи, умения выбрать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач, а также умения использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций [68; 197; 220; 221; 222].

В свою очередь группа *знаний и умений, связанных с методикой преподавания иностранных языков*, включает знания нормативных документов, регулирующих

овладение иностранными языками, а также умение адаптировать содержание обучения под смешанный или электронный формат обучения для целей обучения иностранному языку. Неизменно важным для преподавателей иностранных языков, вне зависимости от практикуемого ими формата преподавания, является формирование знаний компонентов учебного процесса, а также умения планировать результаты, цели, задачи, содержание обучения. Говоря о методике преподавания иностранных языков существенными являются и знание дидактических принципов, а также умение осуществлять отбор оптимальных учебных материалов для развития разных видов речевой деятельности [68; 197; 220; 221; 222].

Третья группа *знаний и умений* связана с применением преподавателями иностранных языков аппаратных и программных средств ИКТ в образовательном процессе и включает в себя знания нормативных документов, регулирующих профессиональную деятельность в части применения средств ИКТ в образовательном процессе, знания способов интеграции средств ИКТ в образовательный процесс, а также умение создавать собственные электронные средства обучения. В условиях информатизации образования важными для формирования являются знания способов асинхронной и синхронной коммуникации при помощи аппаратных и программных средств ИКТ для целей обучения иностранному языку, а также умение организовать такую коммуникацию. Отдельно стоит упомянуть важность формирования у современных преподавателей иностранных языков знания классификации электронных средств обучения для целей обучения иностранному языку, а также умения осуществлять отбор оптимальных электронных средств обучения для развития разных видов речевой деятельности [68; 197; 220; 221; 222].

Перечисленные группы знаний и умений образуют новую компетенцию - *компетенцию профессионального онлайн взаимодействия*. Под этим термином в данном исследовании понимается интегративное качество педагога, позволяющее

ему не только осуществлять профессиональное взаимодействие с обучающимися на иностранном языке в режиме онлайн посредством сети Интернет, но и осуществлять разработку и педагогическое сопровождение различных электронных средств обучения. Данное качество актуализируется на практике в следующих видах деятельности: общение с обучающимися на иностранном языке посредством сети Интернет (в т.ч. посредством чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты); разработка электронных средств обучения иностранным языкам (в т.ч. онлайн курсов, вебсайтов, каналов в мессенджерах, групп в социальных сетях и мессенджерах) и их педагогическое сопровождение; проведение лекций и практических занятий на иностранном языке посредством ИКТ.

Результат формирования указанных групп знаний и умений, а с ними и достижение высшего уровня с сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия преподавателями иностранных языков, может быть визуализирован в виде взаимопроникающих множеств, показывая тем самым их взаимообусловленность (Рис.4).

Таким образом можно определить структуру компетентностной основы компетенции профессионального онлайн взаимодействия. Анализ нормативных документов и работ специалистов в области лингвистики, педагогики и методики (М.Н. Евстигнеев, С.В. Колядко, К.Л. Полупан, П.В. Сысоев, С.В. Титова, Л. Чинганотто, Н.А. Шегай и др.) позволяет утверждать, что для того, чтобы педагог был способен осуществлять профессиональное онлайн взаимодействие на иностранном языке, он должен овладеть структурными компонентами, основанными на иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и информационно-коммуникационной компетенции.

Стоит отметить, что при преобладании в иноязычном профессиональном коммуникативном компоненте *лингвистического аспекта*, а в информационно-

коммуникационном компоненте *информационно-коммуникационного аспекта*, в них обоих присутствует объединяющий их *методический аспект*.

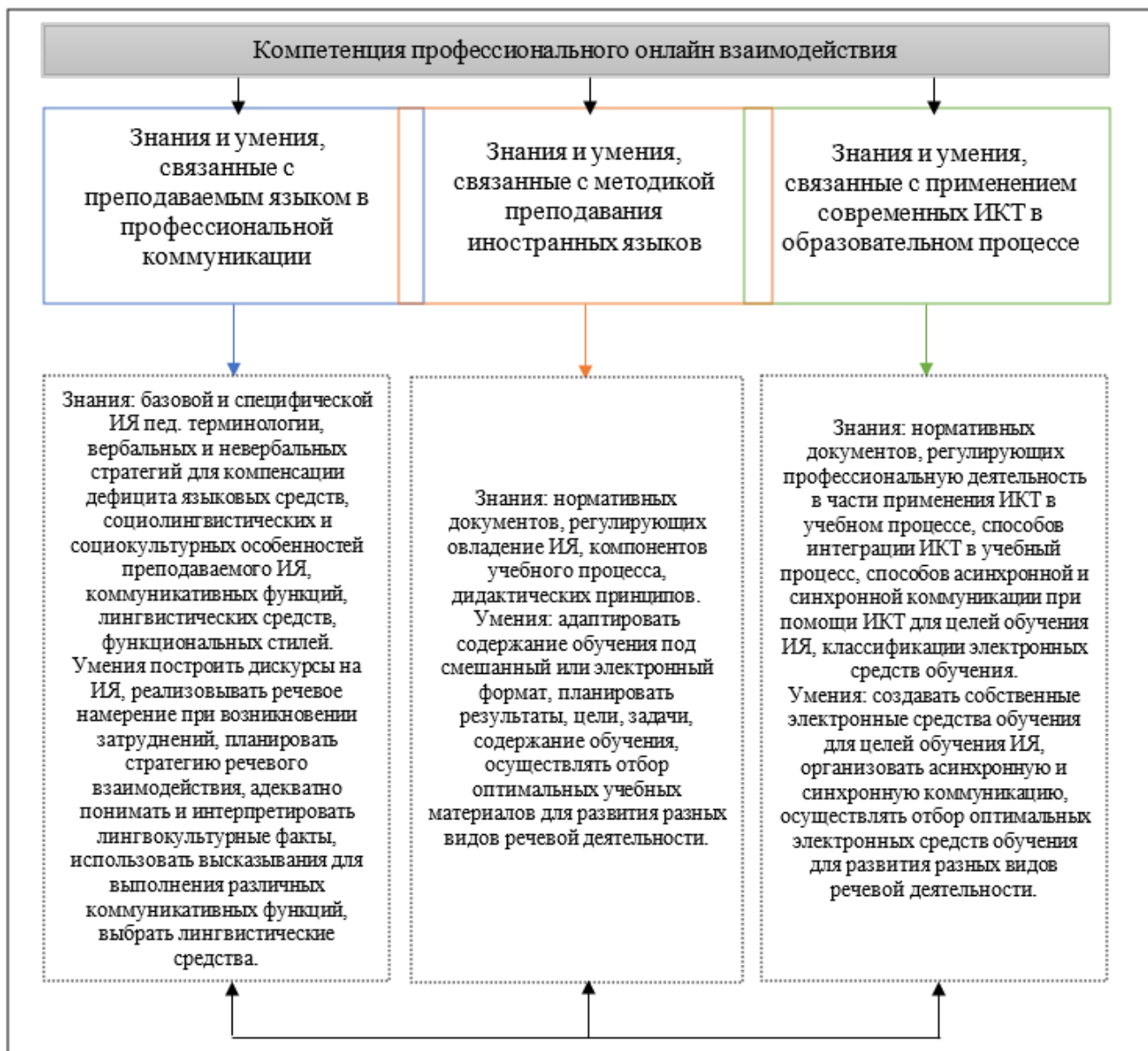


Рисунок 4 – Группы знаний и умений, составляющие компетенцию профессионального онлайн взаимодействия

Интегративное формирование данных компонентов в ходе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков позволит им решать ряд задач профессиональной деятельности. Одной из таких задач является осуществление общения на иностранном языке с обучающимися посредством

чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты и прочих каналов коммуникации в сети Интернет. Другой важной для преподавателя задачей выступает разработка различных электронных средств обучения иностранным языкам и их дальнейшее педагогическое сопровождение. И третьей задачей профессиональной деятельности современного преподавателя иностранных языков является проведение лекций и практических занятий на иностранном языке посредством ИКТ.

Для того, чтобы подробнее изучить структуру и содержание иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, обратимся к базовому для неё термину – *коммуникативная компетенция*. Анализ исследований, посвященных вопросам определения, трактовки и формирования коммуникативной компетенции (Э.Г. Азимов, И.В. Гладкая, Т.В. Жеребило, Е.Е. Жуковская, И.А. Зимняя, Д.И. Изаренков, Ю.А. Комарова, А.В. Матиенко, С.В. Никитина, С.С. Пилосова, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин, L. Bachman, M. Canale, Van Ek, D. Hymes) показывает, что авторами было предпринято множество попыток продемонстрировать авторское видение данной компетенции.

Само понятие коммуникативной компетенции было введено Д. Хаймсом и понималось им как интегративное образование, которое включает в свой состав наряду с лингвистическими и социокультурные компоненты [187]. Т.В. Жеребило, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин развивают эту мысль, говоря о том, что формирование данной компетенции выражается в овладении системой использования языка в зависимости от отношений между говорящими, места, цели высказывания, в овладении фактами языка и речи для реализации целей общения [197; 199]. И.А. Зимняя трактует формирование коммуникативной компетенции как формирование релевантных умений, получение знаний о культурных нормах и ограничениях и овладение ролевым репертуаром в рамках выбранной профессии [60; 61].

В теории и методике преподавания иностранных языков концепция *иноязычной коммуникативной компетенции* была разработана в рамках

исследования, проведенного Советом Европы для определения необходимого уровня владения иностранным языком. Данная компетенция была определена как совокупность лингвистических, социолингвистических, дискурсивных, стратегических, социальных, социокультурных компонентов. Исследователями Ван Эком, М.Н. Вятютневым, Е.Е. Жуковской и Д.И. Изаренковым было сформулировано содержание этих компонентов: знания лексического запаса и правил грамматики, знания, связанные с лингвистикой как наукой (лингвистический); умения использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с контекстом (социолингвистический); умения использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний, а также учитывать функциональные и стилистические разновидности (стратегический); умения понимать и логически конструировать отдельные утверждения с целью семантической коммуникации (дискурсивный); знания, связанные с социокультурным контекстом (социокультурный); умения взаимодействовать с другими, а также справляться с ситуацией (социальный) [34; 66; 193; 194; 197; 208].

При всем многообразии трактовок содержания и структуры феномена коммуникативной компетенции, в рамках данного исследования мы склоняемся к структуре иноязычной коммуникативной компетенции, предложенной А.В. Матиенко. Эта структура кажется нам ценной, поскольку она не противоречит выводам исследователей, а, наоборот, стремится объединить их точки зрения. Таким образом лингвистический компонент содержит знание языковых средств, включая грамматику, лексику и фонетику, и готовность использовать их в устном или письменном общении. Прагматический компонент предполагает реализацию речевых функций и социальное взаимодействие с партнерами по общению. Целью этого компонента коммуникативной компетенции на иностранном языке является коммуникативный результат, например адекватный ответ слушателя/читателя. Дискурсивный компонент реализуется в построении текста в процессе

формулирования собственных мыслей. Этот компонент позволяет создавать связные, содержательные и логически организованные тексты в устной или письменной форме по мере появления идей. Стратегический компонент обеспечивает принятие решения о наилучшем способе достижения коммуникативной цели в ситуации языкового взаимодействия. Функция стратегического компонента выходит за рамки простого устранения языкового дефицита и напрямую связана с разработкой цели, плана, инструментов и коммуникационного курса для предотвращения сбоев в общении. Межкультурный компонент объединяет социолингвистические и социокультурные знания и способствует всестороннему развитию личности обучающихся, укреплению национальной идентичности, обогащению коммуникативного опыта через контакт с другими культурами, формированию толерантного отношения к культурному разнообразию и созданию основы для плодотворного взаимодействия с представителями других культур [95].

Анализ научных исследований (Л.В. Бабиной, Е.М. Верещагина, Е.М. Коломейцевой, Е.И. Пассова, В.В. Фурмановой и др.) позволяет сделать вывод, что *иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция* представляет собой способность и готовность специалиста, осознающего себя языковой личностью, к эффективному осуществлению иноязычного общения и взаимодействия в ситуациях профессионального характера в межкультурном пространстве. Это позволяет нам в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков интерпретировать иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию как способность решать средствами иностранного языка актуальные для преподавателей иностранных языков задачи общения в профессиональной деятельности, состоящую из лингвистического, дискурсивного, прагматического, стратегического и межкультурного компонентов.

В свете обращения в рамках данного исследования к профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков в информационно-



коммуникационной сети Интернет целесообразным представляется обращение к феномену Интернет лингвистики, поскольку современному преподавателю иностранных языков предстоит решать такие профессиональные задачи, как: общение с обучающимися на иностранном языке посредством сети Интернет; разработка электронных средств обучения иностранным языкам и их педагогическое сопровождение; проведение лекций и практических занятий на иностранном языке посредством ИКТ.

Лингвист Д. Кристал [178; 179] указывает на то, что по своему влиянию на общество Интернет стоит в одном ряду с печатью, железными дорогами, телеграфом, автомобилем, электроэнергией и телевидением. Однако, при сравнении его с печатью и телевидением - двумя более ранними технологиями, которые больше всего изменили коммуникационную среду, в которой живут люди, он является потенциально более мощным, поскольку использует интеллектуальные рычаги, которые печать дала человечеству, не будучи ограниченным природой телевидения «один ко многим» [178; 179]. Феномен Интернета заключается не только в появлении новых технологий, но также в появлении радикальных изменений в человеческой жизни и, следовательно, в языке. Исследователи (V. Zaiets, N. Zadorizhna, I. Ilchenko, S. Sablina, H. Udovichenko, L. Zahorodnia) отмечают изменения в орфографии, грамматике, функции знаков препинания, более широкое использование аббревиатур и акронимов и другие явления, появившиеся в языке с появлением Интернета и мобильной связи [196].

Расширение выразительных возможностей, происходящее в языке в ходе онлайн взаимодействия посредством сети Интернет (электронная почта, социальные сети, чаты, блоги, посты, твиты, мгновенные сообщения), Д. Кристал определял как намного превосходящие виды стилистического расширения, рожденные появлением печати и радиовещания. Коммуникацию посредством сети Интернет он описал как характеризующуюся сходством и в то же время отличиями от письменного кода и устного кода, заимствуя некоторые черты у одного,

некоторые у другого, с необходимыми адаптациями [178; 179]. Л. Чинганотто, исследуя орфографические и грамматические аспекты сетевого взаимодействия, утверждает, что изначально они считались менее правильными, сложными и последовательными, чем стандартный письменный язык [175]. Е. Пистолеси описывает широкий спектр форм, которые может принимать онлайн письмо, заимствуя черты, характерные как для письменной, так и для устной речи. Что касается исследования иконических заменителей способов общения речи, таких как эмодзи (emoji), Е. Пистолеси характеризует их как своеобразную «видимую речь» (visible speech) [175; 191].

Проведенный в 2021 году лингвистический анализ частотности новых словесных разновидностей языка в рамках онлайн взаимодействия студентов при реализации дистанционного обучения показал, что при анализе в общей сложности 6340 слов 23,72% обладали лексическими, орфографическими, паралингвистическими и графическими особенностями. При этом чаще всего используются следующие особенности Интернет лингвистики: замена слов, замена букв/слов цифрами, аббревиатура и нетрадиционное написание слов, инициализмы, эмодзи [196].

Лексические, орфографические, паралингвистические и графические особенности языка характерны для общения посредством сети Интернет и педагогу необходимо их знать для целей осуществления успешного профессионального онлайн взаимодействия с обучающимися, находящимися в периоде юношества. Применение преподавателем перечисленных особенностей Интернет языка в рамках профессионального онлайн взаимодействия должно быть уместным с социопрагматической точки зрения [83; 188]. Социопрагматика, являясь учением об уместном социальном речевом поведении, связана с правилами и соглашениями о ситуационном, культурном и социально приемлемом использовании языка. Это включает в себя знание «табу, взаимных прав, обязанностей и общепринятых действий, которые применяются в данном речевом сообществе» [83; 192].

Таким образом Интернет язык уместен в чатах, блогах, соцсетях, мессенджерах, блоке общения в онлайн курсах, демонстрационных материалах на вебинарах, однако не рекомендуется для электронных писем, информационного блока в онлайн курсах, которые следует составлять в научно-деловом стиле. В рамках практической реализации технологии формирования искомой компетенции профессионального онлайн взаимодействия целесообразно уделить внимание данному аспекту через систему продуманных упражнений и видов деятельности.

Однако перечисленные особенности Интернет лингвистики не отражают профессиональной специфики преподавателя иностранных языков, которая выражается скорее в знании технических особенностей взаимодействия посредством сети Интернет. К примеру, в ходе проведения лекции или практического занятия на иностранном языке посредством ИКТ речь преподавателя иностранных языков содержит фразы, не используемые им на традиционных аудиторных лекциях (*Please join our cloud meeting via this link; Please let me know if the interference starts; Try logging out and back into the webinar room again;* и пр.).

Таким образом, особенности, характерные для Интернет лингвистики (лексические, орфографические, паралингвистические/графические и технические) неизбежно влияют на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего педагога, готовящегося к осуществлению профессионального онлайн взаимодействия на иностранном языке.

Возвращаясь к дескрипторам оценки уровня сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия на иностранном языке у преподавателей иностранных языков, уточним перечень знаний и умений, составляющих компоненты иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции:

1) *Лингвистический компонент* состоит из совокупности знаний и умений, касающихся преподаваемого языка, а именно: знания преподаваемого иностранного языка на уровне не ниже С; знания базовой и специфической

иноязычной педагогической терминологии; знания о видах речевой деятельности (с учетом особенностей Интернет языка) [197; 222]. Это созвучно ОПК-1 «способен применять систему теоретических и эмпирических знаний о функционировании системы изучаемого иностранного языка и тенденциях ее развития, учитывать ценности и представления, присущие культуре стран изучаемого иностранного языка» [220; 221].

2) *Дискурсивный компонент* состоит из знаний и умений, относящихся к построению текстов в целях достижения поставленной цели, а именно: знания функциональных стилей в устной и письменной речи; знания классификации лингвистических средств по типу высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач; умения построить целостные, связные и логичные высказывания (дискурсы) на иностранном языке разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания профессионально-ориентированных текстов при чтении и аудировании; умения выбрать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач [114; 197; 207]. Это созвучно ОПК-4 «способен создавать и понимать речевые произведения на изучаемом иностранном языке в устной и письменной формах применительно к официальному, нейтральному и неофициальному регистру общения», а также ОПК-2 «способен учитывать в практической деятельности специфику иноязычной научной картины мира и научного дискурса в русском и изучаемом иностранном языках» [220; 221].

3) *Прагматический компонент* состоит из знаний и умений, касающихся отношения между высказыванием, говорящими и контекстом, а именно: знание классификации коммуникативных функций; знание правил построения высказываний и их построения в профессионально-ориентированный текст; умения использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных профессионально-ориентированных функций; умения последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия [197; 222]. Это

коррелирует с ОПК-5 «способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме» [220; 221].

4) *Стратегический компонент* состоит из знаний и умений, касающихся разработки цели, плана, средств и хода общения, чтобы избежать ошибок в коммуникации, а именно: знания вербальных и невербальных стратегий для компенсации дефицита языковых средств; умения реализовывать речевое намерение при возникновении затруднений в использовании языковых средств (в том числе особенностей Интернет языка); умения планировать стратегию речевого взаимодействия для решения профессиональных задач [95; 197]. Это созвучно с ОПК-1 «способен применять систему теоретических и эмпирических знаний о функционировании системы изучаемого иностранного языка и тенденциях ее развития, учитывать ценности и представления, присущие культуре стран изучаемого иностранного языка», а также УК-3 «способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели» [220; 221].

5) *Межкультурный компонент* включает знания и умения, касающиеся плодотворного взаимодействия с представителями иных культур посредством изучаемого языка, а именно: знание социолингвистических и социокультурных особенностей преподаваемого иностранного языка (в том числе особенностей Интернет языка); знание дидактических принципов; умение адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты [95; 126; 133; 135; 197]. Это коррелирует с ОПК-1 «способен применять систему теоретических и эмпирических знаний о функционировании системы изучаемого иностранного языка и тенденциях ее развития, учитывать ценности и представления, присущие культуре стран изучаемого иностранного языка», ОПК-5 «способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с

правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме», а также УК-5 «способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» [220; 221].

Эти компоненты достаточно широко представлены в современных исследованиях, однако в данном исследовании основной упор делается на возможности актуализации этих компонентов в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков, связанной с тематикой и контентом будущей профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков (тематические тексты, профессиональная лексика, описание профессионально-значимых процедур, связанных с Интернет-коммуникацией, некоторые аспекты Интернет-лингвистики и пр.).

Другими словами, в отличие от традиционных трактовок представленных компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, при ее формировании у будущих преподавателей иностранных языков внимание методиста должно быть сосредоточено на выборе профессионально-ориентированного материала, формирующего не только знаниевую основу будущей профессиональной деятельности, выраженную, прежде всего, в текстовом материале, но также практические умения и навыки, связанные с онлайн взаимодействием на иностранном языке. Следовательно, обязательным компонентом компетенции профессионального онлайн взаимодействия является технический компонент, обозначенный в современных регулятивных документах и исследованиях как *информационно-коммуникационная компетенция*.

Для теоретического обоснования формирования информационно-коммуникационной компетенции обратимся к релевантным исследованиям и актуальным нормативным документам, а именно: ФГОС ВО; ICT CFT; CEFR; а также к структурам информационно-коммуникационной компетенции педагога,

разработанным ведущими отечественными исследователями в этой области (М.Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев, С.В. Колядко, С.В. Титова, И.В. Харламенко).

Рассмотрим один из наиболее авторитетных тематических нормативных документов - ICT CFT [224]. Авторы этого документа утверждают, что всех преподавателей иностранных языков необходимо готовить к тому, чтобы они могли использовать аппаратные и программные средства ИКТ в своей профессиональной деятельности, поскольку преподаватель, обладающий информационно-коммуникационной компетенцией, непосредственно и опосредованно способствует формированию указанной компетенции у своих студентов, что впоследствии будет способствовать формированию успешного постиндустриального общества. Документ предлагает рассматривать структуру информационно-коммуникационной компетенции педагога как совокупность 18 компонентов [224].

Авторы ЮНЕСКО подчеркивают, что информационно-коммуникационная компетенция представляет собой широкое понятие, раскрывающееся на трёх уровнях углубления и включающее в себя шесть аспектов профессиональной деятельности педагога. Применительно к профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков данные аспекты могут быть раскрыты следующим образом: «Понимание роли ИКТ в образовании»: преподаватели должны быть осведомлены о том, как ИКТ применяются в рамках приоритетных направлений развития, закрепленных в государственной образовательной политике; «Учебная программа и оценивание»: указанный аспект предполагает применение преподавателями средств ИКТ для решения конкретных профессиональных задач в рамках учебной программы, а также для организации контроля; «Педагогические практики»: преподаватель от бессистемного использования средств ИКТ в учебном процессе должен двигаться к их регулярному и дидактически обоснованному использованию для решения комплексных задач обучения; «Технические и программные средства ИКТ»: развитие отношений между преподавателем и средствами ИКТ должно

происходить от овладения и ситуативного применения их в обучении, далее к их интеграции в преподавание на регулярной основе и, наконец, к полной трансформации видения преподавателя, при котором он уже не будет мыслить организацию учебного процесса без использования в нём средств ИКТ; «Организация и управление образовательным процессом»: предлагает преподавателю двигаться в своём профессиональном развитии от организации учебного процесса в формате традиционных фронтальных лекций к групповым и проектным видам деятельности; «Профессиональное развитие»: конечной целью профессионального обучения или повышения квалификации преподавателей должно стать превращение преподавателя в инноватора от педагогики [224].

Заявленная тема исследования требует от нас конкретизировать содержание и структуру исследуемой компетенции применительно к специфике профессиональной деятельности педагога. Для уточнения понятия *информационно-коммуникационной компетенции педагога* нам следует обратиться к узкоспециальным нормативным документам и исследованиям, а в первую очередь к ФГОС ВО 45.04.02 «Лингвистика» и 44.04.01 «Педагогическое образование».

Так, согласно требованиям ФГОС ВО, выпускник должен обладать такими компетенциями как УК-4 «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия», что подчеркивает методические требования к преподавателю, способного не только создавать, но и методически интерпретировать и сопровождать обучающихся в учебной деятельности, связанной с использованием средств ИКТ [9]; ОПК-6 «способен применять современные технологии при осуществлении сбора, обработки и интерпретации данных эмпирического исследования» и ОПК-7 «способен работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами представления знаний и обработки вербальной информации» [220], что подчеркивает ориентацию на исследовательский вектор профессиональной подготовки будущих



преподавателей иностранных языков. Интеграция средств ИКТ в обучение способна помочь будущему педагогу овладеть указанными требуемыми компетенциями, напрямую связанными с концепцией непрерывного образования [9].

Проведенный анализ требований нормативных документов позволяет сделать вывод о важности формирования информационно-коммуникационной компетенции у преподавателей всех дисциплин, включая преподавателей иностранных языков. Однако на сегодняшний день в Российской системе профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков пока не существует нормативного документа, целенаправленно определяющего содержание и структуру информационно-коммуникационной компетенции. Несмотря на это, нам представляются релевантными исследования Российских авторитетных специалистов в области подготовки современных преподавателей иностранных языков: С.В. Колядко (представитель Санкт-Петербургской высшей школы), С.В. Титовой и И.В. Харламенко (представителей Московской высшей школы), а также М.Н. Евстигнеева и П.В. Сысоева (представителей Тамбовской высшей школы). Авторы предлагают свои определения (Таб.2) и структуры информационно-коммуникационной компетенции преподавателя иностранных языков [10; 53; 133; 136; 140; 211].

Опираясь на нормативные документы, рассмотренные ранее и на работы И.А. Колесниковой, А.Д. Гарцова, В.С. Швырева, Е.Г. Мирошник, П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева, а также на собственный опыт профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в РГПУ им. А.И. Герцена, С.В. Колядко утверждает, что интегральную структуру информационно-коммуникационной компетенции составляет единство следующих компонентов: когнитивно-конативного; аффективного; аналитического; конструктивно-проектировочного; и рефлексивно-оценочного, который пронизывает все перечисленные компоненты. Структура, предложенная автором, включает знания терминологии, тенденций и

нормативных требований, касающихся применения средств ИКТ в обучении иностранным языкам, а также умения оценивать методическую целесообразность и рационально применять средства ИКТ в учебном процессе с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся [211]. Методические разработки С.В. Колядко представляются ценными для нашего исследования, поскольку подчеркивают важность овладения специфической терминологии, связанной с электронным обучением, а также важность осознанного и обоснованного использования средств ИКТ в обучении.

Таблица 2 - Сводная таблица определений информационно-коммуникационной компетенции преподавателя

№	Авторство	Определение информационно-коммуникационной компетенции
1	С.В. Колядко	целостная профессионально-личностная характеристика будущего преподавателя, отражающую его способность, а также теоретическую и практическую готовность к конструированию и проектированию учебного процесса с использованием ИКТ, адаптируя их к различным профессиональным ситуациям в процессе реализации целей обучения иностранному языку, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетенции и с достижением обучающимися метапредметных и личностных результатов
2	С.В. Титова и И.В. Харламенко	способность использовать учебные Интернет-ресурсы, социальные сервисы Веб 2.0 и другие ИКТ с целью формирования языковых и речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка
3	П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев	конструкт, состоящий из теоретических знаний о современных ИКТ и практических умений создавать и использовать учебные Интернет-ресурсы, социальные сервисы Веб 2.0 и другие ИКТ в процессе формирования языковых и речевых умений студентов при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка
4	ЮНЕСКО	широкое понятие, раскрывающееся на трёх уровнях углубления и включающее в себя шесть аспектов профессиональной деятельности преподавателя

Переходя к изучению структуры информационно-коммуникационной компетенции, разработанной авторами С.В. Титовой и И.В. Харламенко в их исследовании, посвященном профессиональной переподготовке преподавателей иностранных языков, отметим, что авторы в своей разработке опирались на нормативные документы, рассмотренные ранее и на работы М.Н. Евстигнеева, П.В. Сысоева, Н.И. Шевченко, а также на собственный опыт профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в МГУ им. М.В. Ломоносова. Структура, разработанная авторами, включает знания принципов организации

учебного процесса для обучения иностранным языкам на базе средств ИКТ для развития различных видов речевой деятельности, а также умения организовывать образовательный процесс, обеспечивающий достижение планируемых результатов по всем видам речевой деятельности с использованием новейших средств ИКТ [140]. Методические разработки С.В. Титовой и И.В. Харламенко представляются ценными для целей нашего исследования, поскольку подтверждают важность разработки и применения электронных средств обучения в профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков.

Переходя к изучению структуры информационно-коммуникационной компетенции, разработанной авторами М.Н. Евстигнеевым и П.В. Сыроевым в их исследовании, посвященном формированию информационно-коммуникационной компетенции преподавателей иностранных языков, отметим, что авторы в своей разработке опирались на содержание федеральных целевых программ и на работы Н.И. Алмазовой, М.С. Коган, Н.В. Поповой, а также на собственный опыт профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в ТГУ им. Г.Р. Державина. Структура, предлагаемая авторами, состоит из пяти взаимосвязанных компонентов (ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный и рефлексивный компоненты) и включает знания об использовании диапазона современных средств ИКТ в обучении иностранному языку, а также способность преподавателя осуществлять самооценку и самоанализ своей деятельности по использованию средств ИКТ в учебном процессе и пр. [53; 133; 136]. Методические разработки М.Н. Евстигнеева и П.В. Сыроева представляются ценными для нашего исследования, поскольку они подтверждают важность организации преподавателем иностранных языков сетевого взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Определения, представленные исследователями С.В. Колядко, С.В. Титова, И.В. Харламенко, М.Н. Евстигнеев, П.В. Сыроев и специалистами ЮНЕСКО дают развернутое представление о понятии информационно-коммуникационной

компетенции. Однако нам бы хотелось предложить свой вариант определения, дающего не только представление о самом понятии указанной компетенции, но также о том, частью какого структурного образования оно является. Анализ нормативных документов и исследований по теме подтверждает необходимость овладения информационно-коммуникационной компетенцией для современных преподавателей иностранных языков. В условиях информатизации образования данная компетенция становится таким же неотъемлемым компонентом профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков, как коммуникативная, филологическая, методическая, психолого-педагогическая и личностная компетенции [217]. Таким образом мы определяем информационно-коммуникационную компетенцию преподавателя иностранных языков как *комплекс знаний и умений, связанных с использованием средств информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам, входящий в состав профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков* [10]. Особенностью данного исследования является тот факт, что формирование комплекса знаний и умений, связанных с использованием аппаратных и программных средств ИКТ, происходит в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков, направленной на интегративное формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и информационно-коммуникационной компетенции.

Анализ приведенных исследований и нормативных документов, а также практический опыт профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков позволил нам предложить собственную авторскую структуру информационно-коммуникационной компетенции. Поскольку современный преподаватель, создающий и применяющий электронные средства обучения, опирается в своей профессиональной деятельности на знания и умения из разных сфер: управленческой сферы, сферы лингводидактики и сферы информатики, представляется целесообразным представить информационно-коммуникационную

компетенцию преподавателя иностранных языков как междисциплинарное понятие, структурными компонентами (Таб.3) которого являются следующие:

1) *Нормативно-организационный компонент* включает в себя комплекс знаний и умений, ориентированных на использование законов, закономерностей, связанных с образовательным процессом;

2) *Методический компонент* включает совокупность знаний и умений, касающихся методических аспектов использования средств ИКТ в процессе преподавания иностранных языков;

3) *Электронный компонент*, включает знания и умения по использованию существующих и созданию собственных электронных средств обучения.

Таблица 3 – Содержание информационно-коммуникационной компетенции преподавателя иностранных языков

№	Компонент	Знания и умения
1	Нормативно-организационный компонент	Знание нормативных документов, регулирующих профессиональную деятельность в части проектирования и реализации учебного процесса
		Знание нормативных документов, регулирующих профессиональную деятельность в части применения ИКТ в учебном процессе
		Знание базовой терминологии: педагогика, дидактика, лингводидактика, компьютерная лингводидактика, электронная лингводидактика и др.
		Знание специфических терминов и их взаимосвязи: обучение, дистанционное обучение, компьютерное обучение, электронное обучение, мобильное обучение, онлайн обучение, офлайн обучение, смешанное обучение и др.
		Знание компонентов учебного процесса в условиях применения ИКТ: цели обучения, содержание обучения, средства обучения, методы обучения, формы обучения и др.
		Знание сущности, содержания и структуры информационно-коммуникационной компетенции преподавателя иностранных языков
		Умение оценивать собственный уровень сформированности информационно-коммуникационной компетенции преподавателя иностранных языков
2	Методический компонент	Знание способов интеграции ИКТ в учебный процесс
		Умение планировать результаты, цели, задачи, содержание обучения с использованием средств ИКТ
		Умение проектировать и реализовывать учебный процесс с учетом психологических особенностей обучающихся
		Умение осуществлять отбор оптимальных учебных материалов для развития разных видов речевой деятельности
		Умение осуществлять отбор оптимальных электронных средств обучения для развития разных видов речевой деятельности
		Умение адаптировать содержание обучения под смешанный или электронный формат обучения для целей обучения иностранному языку
3	Электронный компонент	Знание классификации электронных средств обучения для целей обучения иностранному языку: инструментов и контейнеров

		Знание видов инструментов для целей обучения иностранному языку: интерактивные плакаты и стены; интерактивные книги и словари; разнообразные интерактивные упражнения; интерактивные тесты и опросы; инфографика и ментальные карты; учебные видео и др.
		Знание видов контейнеров для целей обучения иностранному языку: веб-сайты; блоги в социальных сетях; группы в социальных сетях; мультиссылки; онлайн курсы; чаты и каналы в мессенджерах
		Знание способов асинхронной и синхронной коммуникации посредством ИКТ для целей обучения иностранному языку: вебинары, чаты, группы
		Техническое умение организовать синхронную и асинхронную коммуникацию средствами ИКТ для целей обучения иностранному языку
		Техническое умение создавать собственные электронные средства обучения для целей обучения иностранному языку

Предлагаемая структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя иностранных языков представляет собой взаимосвязанные компоненты, образующие единое целое. Мы считаем целесообразным формировать эти компоненты одновременно, интегративно, то есть в единстве и взаимосвязи в процессе профессиональной подготовки в целях сохранения этого единства. Таким образом, информационно-коммуникационная компетенция преподавателей иностранных языков представляет собой совокупность взаимосвязанных нормативно-организационного, методического и электронного компонентов. Мы считаем возможным утверждать, что формирование всех указанных компонентов на уровне С предоставит возможность педагогу эффективно коммуницировать, создавать собственные авторские образовательные проекты и эффективно преподавать с использованием современных аппаратных и программных средств ИКТ.

Описанные содержание и структура информационно-коммуникационной компетенции предоставляют возможности для разработки контента и организационных условий в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

Подводя итог анализа содержания иноязычной профессиональной коммуникативной и информационно-коммуникационной компетенций, заключим, что выделенные компоненты компетенций (лингвистический, межкультурный,

стратегический, дискурсивный, прагматический, нормативно-организационный, методический, электронный) не противоречат, а дополняют друг друга, образуя целостную компетентностную основу профессионального онлайн взаимодействия преподавателя иностранных языков (Рис.5). При этом методический компонент мы выделяем как ключевое связующее звено между данными компетенциями.

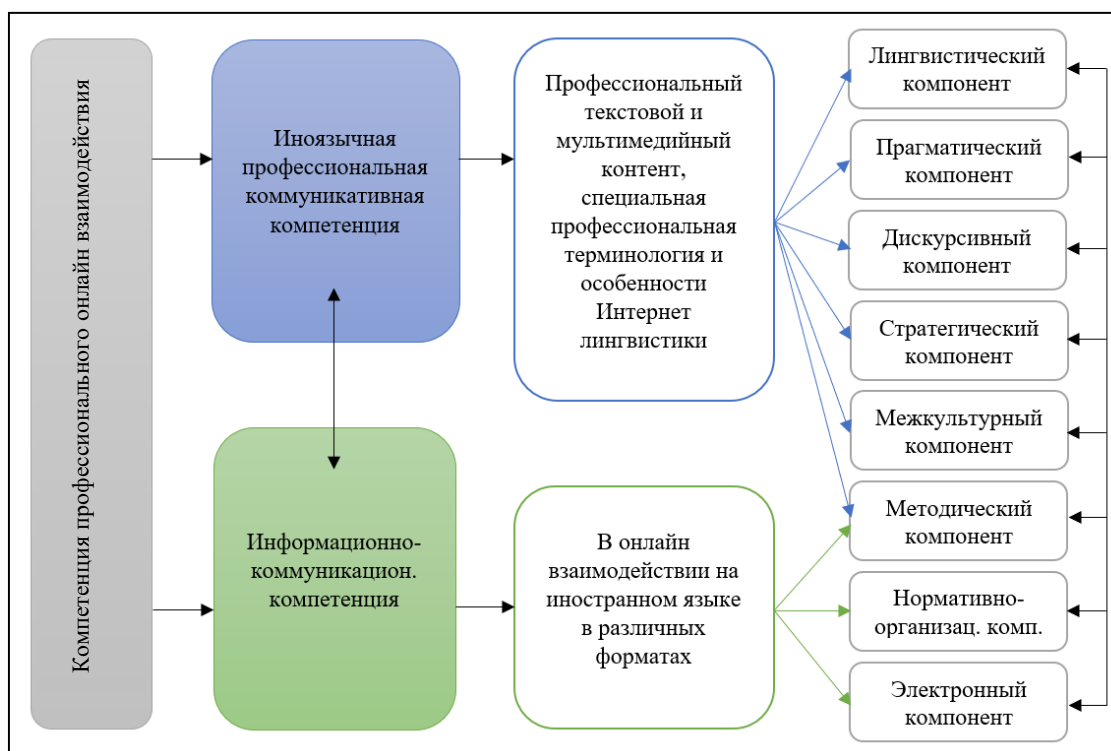


Рисунок 5 - Компетентностная основа профессионального онлайн взаимодействия

Именно интегративное формирование (Рис.6) иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и информационно-коммуникационной компетенции в ходе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков позволит им решать ряд упомянутых ранее задач профессиональной деятельности педагогического типа, а именно: общение с обучающимися на иностранном языке посредством сети Интернет; разработка электронных средств обучения иностранным языкам и их педагогическое сопровождение; проведение лекций и практических занятий на иностранном языке посредством ИКТ.

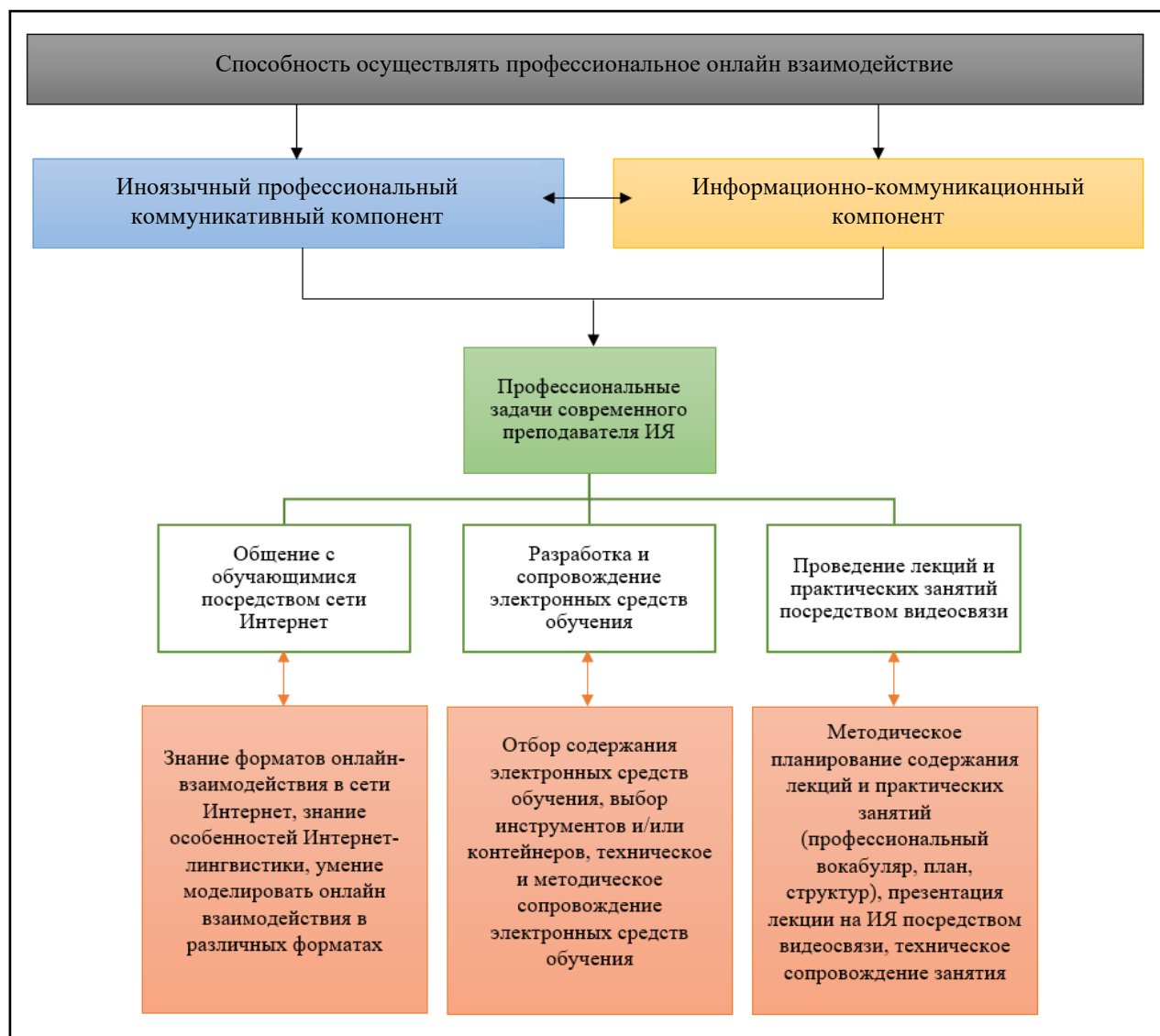


Рисунок 6 – Корреляция компонентов и задач профессиональной деятельности педагогического типа в рамках профессионального онлайн взаимодействия

На Рисунке 6 продемонстрировано, что способность осуществлять профессиональное онлайн взаимодействие на иностранном языке опирается на интегративно сформированные иноязычную профессиональную коммуникативную и информационно-коммуникационную компетенции и позволяет решать профессиональные задачи современного преподавателя иностранных языков в условиях информатизации.

Задача общения с обучающимися посредством сети Интернет требует от педагога знания форматов онлайн взаимодействия в сети, знания особенностей



Интернет лингвистики (лексических, орфографических, паралингвистических/графических и технических), а также умения моделировать онлайн взаимодействия в различных форматах (синхронном и асинхронном). Задача разработки и сопровождения электронных средств обучения требует от педагога осуществления отбора содержания электронных средств обучения, выбора инструментов и/или контейнеров, а также технического и методического сопровождения электронных средств обучения. Задача проведения лекций и практических занятий посредством ИКТ требует от педагога методического планирования содержания лекций и практических занятий (профессиональный словарный запас, план, структура), проведения лекционного или практического занятия посредством ИКТ, а также технического сопровождения такого лекционного или практического занятия.

Описанные структура и содержание компетентностной основы профессионального онлайн взаимодействия преподавателей иностранных языков нуждается в разработке методологической основы ее формирования, включающей в себя конкретные положения и подходы к профессиональной подготовке.

### **1.3. Методологические основы формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия**

Данное исследование методологически строится на основных положениях концепции контекстного обучения, разрабатываемой в отечественной педагогике А.А. Вербицким. В процессе развития этой теории использовались разные определения данного типа образовательной деятельности: она определялась как «контекстный подход», «контекстное обучение», «контекстное образование», однако, в рамках данного исследования мы будем придерживаться термина *контекстное обучение*, поскольку рассматриваем не всю систему высшего образования в целом, а лишь её область, связанную с профессиональной подготовкой будущих преподавателей иностранных языков.

Согласно концепции контекстного обучения, студентам необходимо усваивать теоретические знания в контексте конкретной профессиональной деятельности, чтобы успешно применять их на практике. А.А. Вербицкий утверждает, что контекстное обучение направлено на то, чтобы студенты связывали теоретические знания с профессиональной деятельностью. В основе этого подхода лежит модернизированная теория деятельности. При контекстном обучении ученики рассматриваются как субъекты познавательной, социальной и будущей профессиональной деятельности, а задачи поставлены в виде проблемных ситуаций и целереализаций. Содержание обучения должно отражать науку, профессиональную деятельность и социальную практику общества. Педагогическое управление в условиях контекстного обучения должно быть сотрудничеством и диалогическим общением между педагогом и обучающимися [30].

Теория контекстного обучения основана на деятельностной теории социального опыта А.Н. Леонтьева, которая утверждает, что обучение должно осуществляться через познавательную деятельность обучающегося, а не просто передачей информации. Согласно Леонтьеву, успешное выполнение деятельности зависит от того, насколько она соответствует реальным видам деятельности в будущей профессии, отработанным на практике [213].

Понятие «контекст» в теории контекстного обучения, определяемое как «контекст профессионального будущего» [30], является ключевым и играет роль регулятора познавательной деятельности обучающихся, придавая ей личностный смысл, стимулируя активность и заставляя задуматься о профессиональной мотивации. Считаем целесообразным использование принципов, на которых основывается контекстное обучение, поскольку они определяют действия всех участников образовательного процесса и имеют методическую значимость для нашего исследования.

А.А. Вербицкий считает, что *принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в образовательный процесс* необходим в контексте контроля учебных действий участников. Он рассматривает роль педагога как менеджера образовательного процесса, который должен обеспечить личностное включение студента в процесс обучения, используя технологические решения на разных уровнях содержания и организационной структуры образования. В нашем исследовании мы акцентируем внимание на содержательно-организационной модели формирования компетенции, которая должна мотивировать студентов и обеспечивать их личностное включение в учебный процесс через высокоактивную деятельность, связанную с будущей профессией. Кроме того, исследование включает новые виды деятельности, связанные с профессиональным онлайн взаимодействием, которые стимулируют студентов к более активному участию в учебно-практической деятельности и помогают им формировать соответствующие знания и умения:

*Организационно-содержательное моделирование образовательного процесса* является ещё одним важным принципом, которому уделим внимание в данном исследовании. Принцип предполагает поэтапное внедрение в учебный процесс содержания, форм и условий будущей профессиональной деятельности. Для нашего исследования, направленного на профессиональную подготовку будущих преподавателей иностранных языков, данный принцип является важным направлением для моделирования процесса обучения будущих преподавателей иностранных языков. Этот образовательный процесс должен быть связан не только с педагогическими задачами, но и с формированием ключевых компетенций, которые определяют результативность высшего образования.

Еще одним принципом контекстного обучения является *использование проблемных ситуаций*, которые отражают профессиональную деятельность, в качестве основы для содержания обучения. Студенты становятся

мотивированными и направленными на выполнение поисково-исследовательских задач благодаря соблюдению этого принципа в образовательном процессе.

В данном исследовании большое значение придается также *принципу ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности*. Для соблюдения данного принципа важным является развитие коммуникативных умений студентов. В рамках исследования делаем упор на профессиональную иноязычную подготовку, поскольку это методически оправдано и является важной составляющей современного образования. Взаимодействие студентов и преподавателя должно быть организовано в форме эвристических бесед, дискуссий и учебных взаимодействий.

Также считаем целесообразным соблюдение *принципа педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий*, который становится все более актуальным в свете информатизации системы образования. Онлайн взаимодействие становится все более распространенным в современном образовании, что требует определения условий общения как в аудиторном формате, так и в формате дистанционного обучения. Будущие педагоги должны быть готовы к профессиональному онлайн взаимодействию, поэтому необходимо формировать специализированные компетенции, связанные с этой сферой деятельности.

В данном исследовании придерживаемся утверждения, что содержание профессиональной подготовки должно моделироваться таким образом, чтобы сформировать все компоненты компетенции профессионального онлайн взаимодействия, и при этом учитывать *принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования*. Считаем, что интегративное формирование компонентов данной компетенции будет обладать синергетическим эффектом, который позволит достичь оптимизации, интенсификации и повышения мотивационных установок к будущей профессии у будущих преподавателей иностранных языков.

А.А. Вербицкий в контекстном обучении отмечает значимость *принципа единства обучения и воспитания личности обучающегося*, который также считаем важным в организации образовательного процесса. Необходимо стремиться сформировать такой образовательный контент, который будет способствовать воспитанию у студентов уважения к будущей профессии, а также мотивировать их на изучение новых знаний, саморазвитие и самоорганизацию.

Таким образом в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков необходимо создать новую образовательную систему компетентностного типа, используя контекстное обучение в сочетании с другими подходами. В данном исследовании предполагаем, что компетенция профессионального онлайн взаимодействия будет эффективно формироваться с опорой на положения и принципы контекстного обучения и через взаимодействие ряда релевантных подходов к обучению.

Стратегия обучения позволяет спланировать выбор подходов к обучению, поскольку он определяет сущность предмета, которому надо обучать [197], а также выступает в роли методологической основы исследования в конкретной области знаний [203]. Исследователи отмечают, что интегрировать подходы возможно только в том случае, когда они не противоречат друг другу, а взаимодополняют, являются обоснованными в отношении целевой установки и задач исследования. Более того - в условиях интегративного обучения происходит формирование специалиста более высокого уровня, обладающего определёнными новыми интегративными профессиональными качествами [79; 97].

На наш взгляд, использование тех или иных подходов в данном исследовании обусловлены рядом факторов и методических установок, а именно:

1. Проведение исследования в рамках компетентностной парадигмы, определяющей совокупность компетенций, подлежащих формированию при изучении иностранного языка. Выявленные ранее группы знаний и умений, которые необходимо сформировать для достижения обучающимися высшего

уровня С (знания и умения, связанные с преподаваемым языком в профессиональной коммуникации; знания и умения, связанные с методикой преподавания иностранных языков; знания и умения, связанные с использованием аппаратных и программных средств ИКТ в обучении иностранным языкам) должны усваиваться обучающимися не отдельно друг от друга, а в комплексе, формируя основу искомой компетенции (*компетентностный подход*).

2. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса в коммуникативном формате. Перечисленные ранее задачи профессиональной деятельности педагогического типа, к которым готовится будущий преподаватель иностранных языков, (общение с обучающимися посредством сети Интернет; разработка электронных средств обучения иностранным языкам и их педагогическое сопровождение; проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ) стимулируют его на коммуникативное использование иностранного языка и на формирование у студентов готовности к различным видам деятельности, связанных с речевым взаимодействием, с коммуникацией (*коммуникативный подход*).

3. Необходимость отбора содержания и видов деятельности с ориентацией на будущую профессиональную деятельность в многоаспектном проявлении. Описанное ранее содержание компетентностной основы профессионального онлайн взаимодействия требует интегративного формирования двух компонентов: иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и информационно-коммуникационной компетенции (*предметно-языковой интегрированный подход*).

4. Мотивирующий и развивающий характер видов деятельности, ориентированных на самореализацию, творческую самоактуализацию и профессиональную мобильность. Данная методическая установка указывает на необходимость перейти от установки на запоминание информации к освоению новых видов деятельности (проектных, творческих, исследовательских), в процессе которых и усваивается информация (*когнитивно-деятельностный подход*).

Остановимся на каждом подходе подробнее.

*Компетентностный подход* позволяет обучающимся применить свои знания и умения в смоделированной профессиональной деятельности, что способствует формированию специалиста, владеющего необходимыми для своей профессии компетенциями и готового к дальнейшему профессиональному развитию, что отражает основные положения контекстного обучения.

Исследователи компетентностного подхода в образовании О.В. Акулова, Н.В. Баграмова, В.И. Байденко, В.В. Барабанов, Е.В. Баранова, И.С. Батракова, Р.У. Богданова, А.А. Вербицкий, Е.З. Власова, П.А. Горляков, Ю.В. Еремин, Е.С. Заир-Бек, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, А.Г. Каспржак, Е.Я. Коган, М.К. Колкова, И.П. Мединцева, К.Г. Митрофанов, С.А. Морозова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, С.В. Ривкина, О.В. Соколова, Е.В. Степанова, А.П. Тряпицына, Е.А. Тумалева, А.В. Хуторской и другие отмечают, что внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования способствует повышению конкурентоспособности специалистов. В условиях информатизации образования конкурентоспособность преподавателю иностранных языков обеспечит сформированность компетенции, позволяющей ему решать такие актуальные профессиональные задачи как общение с обучающимися посредством сети Интернет на иностранном языке, разработка и педагогическое сопровождение электронных средств обучения, а также проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ.

Исследователи обращают внимание на разные характеристики компетентностного подхода. Так Д.А. Иванов отмечает, что данный подход ориентирован на результат обучения, и результатом является не объем усвоенной информации, а способность специалиста действовать в различных обстоятельствах [210]. Применительно к подготовке преподавателей иностранных языков такая способность выражается например в: осуществлении отбора оптимальных учебных материалов и электронных средств обучения для развития разных видов речевой

деятельности при проектировании учебного процесса; организации асинхронной и синхронной коммуникации при помощи оптимальных аппаратных и программных средств ИКТ для целей проведения лекционных или практических занятий по иностранному языку; а также создании собственных электронных средств обучения для целей обучения иностранному языку.

Е.Я. Коган считает, что компетентностный подход требует пересмотра отношения как к позиции преподавателя, так и к позиции студентов [74]. Данный тезис находит подтверждение в положениях теории контекстного обучения, определяющего отношение к обучающемуся как к субъекту познавательной, социальной и будущей профессиональной деятельности; при этом ведущая роль в образовательной деятельности отдается межличностному взаимодействию всех её субъектов [30].

Применение компетентностного подхода с целью формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия будет происходить путем создания условий для формирования опыта самостоятельного решения проектных, творческих, исследовательских, коммуникативных, организационных и других проблем, составляющих содержание обучения. Согласно А.В. Хуторскому особенность педагогических целей по формированию компетенций состоит в том, что они формируются не с точки зрения действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучающегося [152]. По А.А. Вербицкому в условиях контекстного обучения целеполагание лежит в проблемных ситуациях и целереализации, что обуславливает способ задания целей [30].

Также согласимся с Е.А. Цицерман, что реализация компетентностного подхода предлагает деятельностную основу обучения, то есть овладение компетенциями через различные способы и средства деятельности [153]. Применительно к профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков такими способами и средствами деятельности являются:



моделирование профессионального онлайн взаимодействия в различных форматах; отбор содержания электронных средств обучения; выбор инструментов и/или контейнеров; техническое и педагогическое сопровождение электронных средств обучения; педагогическое планирование содержания лекций и практических занятий; презентация лекций и практических занятий на иностранном языке посредством ИКТ; а также их техническое сопровождение.

Деятельностный характер обучения, отраженный в целевых ориентирах компетентностного подхода, позволяет утверждать, что при организации образовательного процесса, направленного на формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия, педагог также должен опираться на методические основы *когнитивно-деятельностного подхода*, благодаря его ярко выраженной ориентации на деятельностную парадигму, в которой ключевым компонентом является наличие у студентов мышления, способного действовать в нестандартных условиях. Также исследователи когнитивно-деятельностного подхода Т.И. Акатова, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Р.Х. Гильмеева, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.О. Хамдамова, Д.Б. Эльконин отмечают его влияние на формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию на основе усвоенных ценностей.

Реализация когнитивно-деятельностного подхода для целей формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия будет осуществляться не только путем объяснения ценностно-смысловых целей их обучения иностранному языку, но путем обсуждения содержательных и организационных аспектов учебного процесса. Таким образом студенты не только будут осознавать какие компетенции, знания и умения могут быть сформированы у них в ходе выполнения того или иного задания, но и осознавать их роль, место и вес в будущей профессиональной педагогической деятельности, что также отражает ориентацию на положения контекстного обучения.

Целевые установки профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков направлены, прежде всего, на сформированность коммуникативных компетенций. В условиях контекстного обучения данные компетенции ориентированы на будущий профессиональный формат, на взаимодействие в профессиональном общении и достижение профессионально ориентированных коммуникативных целей. В этом случае преподаватель должен опираться на *коммуникативный подход*, что для целей профессиональной подготовки представляется крайне важным, поскольку в ходе реализации коммуникативного подхода обучение приобретает речевую направленность за счет создания определенных условий и моделирования соответствующих ситуаций [113; 153; 155]. Е.И. Пассов определял коммуникативность не только как процесс взаимодействия в жизни и на занятии, но и как образовательную технологию, подчеркнув необходимость использования коммуникативных опор для развития уровня владения иностранным языком [215].

Исследователи коммуникативного подхода А.В. Банарцева, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Н.Е. Кузовлева, Е.И. Пассов, К.Г. Чикнаверова, Е.А. Цицерман, М. Canale, М. Swain и другие отмечают, что в ходе применения коммуникативного подхода результаты достигаются за счет сведения к минимуму использования родного языка обучаемых. В связи с этим в рамках коммуникативного подхода используются аутентичные материалы, что в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков указывает на целесообразность обращения к иноязычным научным статьям, иноязычным нормативным документам, а также к иноязычным тематическим вебинарам.

Ключевой характеристикой коммуникативного подхода является взаимодействие во время общения и достижение коммуникативной цели [19]. Поскольку составными компонентами взаимодействия в речи являются такие умения, как построить целостные, связные и логичные высказывания (дискурсы) разных функциональных стилей, реализовывать речевое намерение при

возникновении затруднений в использовании языковых средств, а также планировать стратегию речевого взаимодействия с его целью и планом, то в рамках формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия именно коммуникативный характер моделируемой технологии обучения представляется предпочтительным для подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

В рамках коммуникативного подхода традиционно фокус внимания находится не на теоретических, а на практических аспектах языка [19], что отражает целевую установку профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков на овладение практико-ориентированным языком для осуществления профессиональной деятельности. Стоит отметить, что в рамках данного исследования мы имеем дело с ситуацией, когда действующий практик - педагог обучает будущих преподавателей иностранных языков и может поделиться с ними примерами из практической работы. Обсуждение практических кейсов из профессиональной деятельности преподавателя привлекает будущих преподавателей иностранных языков, вызывает у них интерес и желание поделиться своими мыслями.

В рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков обучение должно не только иметь коммуникативную направленность, но и способствовать решению профессиональных задач. В условиях информатизации языкового образования и перехода к новым формам взаимодействия с обучающимися этими задачами являются: иноязычное общение с обучающимися посредством сети Интернет; разработка и сопровождение электронных средств обучения иностранным языкам; проведение лекций и практических занятий на иностранном языке посредством ИКТ.

Применение перечисленных традиционных подходов (*компетентностного, когнитивно-деятельностного и коммуникативного*) в образовательном процессе для целей интегративного формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия возможно в

условиях контекстного обучения, поскольку благодаря ему овладение иностранным языком, происходит естественно в процессе обсуждения и изучения профессионально-значимых тем [30; 147].

Не лишним будет отметить характерную особенность, присущую профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков: опыт преподавания показывает значительную неоднородность теоретической и практической языковой подготовки, а также методической подготовки будущих преподавателей иностранных языков, поскольку лишь некоторые из них осваивают профильную программу бакалавриата, другие же (переводчики, инженеры, политологи, рекламисты, математики и т.д.) не имеют базовой профильной подготовки, что дополнительно указывает на важность формирования у них интегративных компетенций, связанных с языковым, методическим и техническим аспектами.

В рамках данного исследования *предметно-языковой интегрированный подход* представляется нам частным проявлением контекстного обучения, применительно к профессиональной подготовке поскольку он относится к любому сфокусированному на двух аспектах (иноязычном и профессиональном) образовательному контексту [145]. Автор предметно-языкового интегрированного подхода, Д. Марш, отмечал особенность этого подхода в двойственной цели обучения, поскольку с одной стороны иностранный язык является целью обучения, а с другой иностранный язык является средством овладения профильной специальностью [189]. Современные отечественные исследователи подтверждают актуальность предметно-языкового интегрированного подхода и отмечают его одновременный фокус на язык и аутентичные материалы содержания, стимуляцию интеракции, реализуемой в рамках совместного и активного обучения с одновременным предоставлением студентам максимальной автономии [153]. В работах П.В. Сысоева рассматриваются вопросы применения предметно-языкового подхода в вузе и высказывается уверенность в его эффективности при подготовке

современных конкурентоспособных специалистов [132]. С.П. Фирсова отмечает, что предметно-языковой интегрированный подход — это не просто подход к обучению иностранному языку или предмету, а интегрированная форма обучения и тому, и другому [145].

Говоря о психолого-педагогических предпосылках к применению контекстного обучения через предметно-языковой интегрированный подход в рамках профессиональной подготовки, нам представляется целесообразным обратиться к таким особенностям современных студентов, как: потребность в практико-ориентированности образовательного процесса, их стремление к профессиональной мобильности, а также потребность в творческих заданиях как возможности проявить себя. Л.Л. Салехова относит к характеристикам предметно-языкового интегрированного подхода: опору на предметное содержание обучения профильных дисциплин; опору на тексты с профессионально-ориентированной лексикой; мотивацию студентов принимать участие в обучении через учет их потребностей и интересов; восприятие иностранного языка одновременно как цели обучения, и как средства овладения профильной дисциплиной [124]. Иными словами, существует запрос на организацию такой профессиональной подготовки, которая уже на уровне высшего профессионального образования будет позволять имитировать будущую профессиональную деятельность будущих преподавателей иностранных языков и позволит им самореализоваться. Эти потребности являются дополнительным аргументом в пользу обращения к предметно-языковому подходу как основы формирования у будущих преподавателей иностранных языков искомой компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

Применение предметно-языкового интегрированного подхода в высшей школе в рамках профессиональной подготовки также нашло отражение в диссертационных исследованиях Е.А. Цицерман и Ю.В. Токмаковой. Ю.В. Токмакова в своем исследовании подтверждает наличие психолого-педагогических предпосылок к применению предметно-языкового интегрированного подхода.

Автор отмечает мотивирующий эффект учета специфики профиля обучения при отборе предметного содержания профессиональной подготовки, а также учета специфики профессиональной деятельности при разработке комплекса профессиональных иноязычных заданий [141].

Е.А. Цимерман отмечает, что концепция предметно-языкового интегрированного подхода позволяет формировать междисциплинарные знания, однако в своем диссертационном исследовании подчеркивает, что в ходе применения предметно-языкового интегрированного подхода речь не идет о серьезном усвоении предметных знаний, а подразумевает лишь формирование первичных знаний, «вхождение» в тему или активизацию существующих знаний, но на иностранном языке [153]. Однако в нашем исследовании не согласимся с данной точкой зрения, поскольку в ходе формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия с опорой на предметно-языковой интегрированный подход усвоению будущими преподавателями иностранных языков предметных знаний может и будет уделено значительное внимание.

Важность междисциплинарной основы в разработке профессиональных языковых дисциплин также отмечают Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина [5] и Н.В. Попова, М.С. Коган и Е.К. Вдовина [120]. Авторы приводят опыт СПбПУ в разработке подобных языковых курсов на основе концепции предметно-языкового интегрированного подхода. Исследователи справедливо отмечают, что, как правило, преподаватель иностранных языков не может в полной мере обучить студентов специальным дисциплинам, поскольку не является компетентным в их профессиональной области, поэтому преподаватель иностранных языков в современном вузе может адаптировать предметно-языковой интегрированный подход только в формате введения в тему или специальность [120]. Однако в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков сам преподаватель компетентен в изучаемой предметной области. Этот аргумент дополнительно говорит в пользу применения предметно-языкового

интегрированного подхода для целей формирования у будущих преподавателей иностранных языков искомой компетенции.

Исследователи Ю.В. Токмакова и Л.Л. Салехова отмечают, что достижение поставленной цели возможно исключительно при внесении качественных изменений в предметное содержание обучения, отражающее особенности профессиональной работы выпускников вуза. Только в этом случае иностранный язык сможет выступать средством профессиональной подготовки обучающихся [124; 141]. Соглашаясь, считаем необходимым включать в процесс профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков методический и технический аспекты наравне с языковым аспектом их будущей профессиональной деятельности.

Рассматривая вопрос эффективности обучения с опорой на предметно-языковой интегрированный подход, Ю.В. Токмакова утверждает, что она достижима при соблюдении ряда условий. Добавим, что предложенные условия коррелируют с положениями контекстного обучения. Так в ходе применения предметно-языкового интегрированного подхода учитываются цели профессиональной подготовки, ориентированные на овладение целостной общекультурной и профессиональной деятельностью. Тематическое содержание обучения должно отражать особенности будущей профессиональной деятельности обучающихся, а также содержание наук и социальной практики общества. Должны быть учтены психолого-педагогические особенности и потребности современных обучающихся в рамках теории деятельности [30; 141]. Поскольку, согласно положениям контекстного обучения, целеполагание лежит в проблемных ситуациях и целереализации, то средствами обучения выступают профессионально-ориентированные иноязычные задания и упражнения.

Обобщая сказанное можно утверждать, что концепция контекстного обучения и актуализирующие её подходы к обучению (Рис.7) наиболее полно учитывают

профессиональные интересы и потребности будущих преподавателей иностранных языков в рамках профессиональной подготовки.

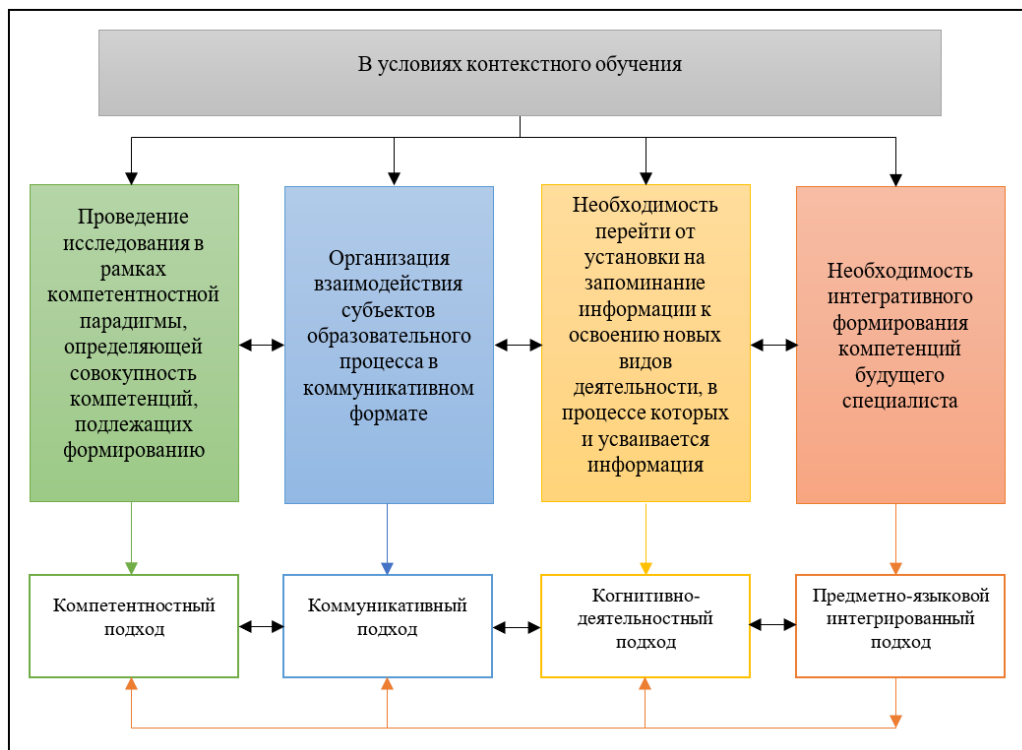


Рисунок 7 – Связь методических установок и подходов к обучению в процессе формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия

Говоря о будущих преподавателях иностранных языков, в рамках профессиональной подготовки изучаемый иностранный язык выступает одновременно и целью обучения, и средством интегративного овладения компетенцией профессионального онлайн взаимодействия, включающей иноязычный профессиональный коммуникативный компонент и информационно-коммуникационный компонент.

Представленная связь отражает характеристики будущей профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков, способного осуществлять профессиональное онлайн взаимодействие всех участников образовательного процесса на иностранном языке.



## Выводы по главе 1

На основе анализа исследовательских работ, регулятивных документов, образовательной практики и существующих лакун в образовательной практике при профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков были сделаны следующие выводы:

1. На основе анализа психологических, психофизических и социологических характеристик были сформулированы методические рекомендации по организации современных студентов, а именно: обеспечение большей наглядности и интерактивности по причине преобладающего у них клипового типа мышления; обеспечение ярко-выраженной практико-ориентированности обучения, поскольку в этом возрастном периоде ведущим типом деятельности является учебно-профессиональная деятельность, предполагающая овладение системой научных понятий и приобретение профессионально-ориентированных знаний и умений; фокусирование на знаниях и умениях, ориентированных на повышение их профессиональной мобильности, поскольку ведущими для них являются мотивы, связанные с саморазвитием, самоопределением и дальнейшей профессиональной деятельностью; применение заданий творческого характера, поскольку для обучающихся в этом возрастном периоде характерны саморефлексия и потребность в положительном поддерживающем эмоциональном опыте; обеспечение активного применения аппаратных и программных средств информационно-коммуникационных технологий, поскольку перед обучающимися стоит внутренняя задача планирования своего будущего и путей самореализации в условиях информатизации.

2. В качестве целеполагания в ходе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков методически обоснованной представляется целевая установка на интегративное формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия. В качестве компетентностной основы выступают лингвистический, межкультурный, стратегический, дискурсивный,

прагматический, нормативно-организационный, методический, и электронный компоненты. Данные компоненты не противоречат друг другу, а, напротив, дополняют друг друга, образуя целостную структуру. Содержательно компоненты представлены тремя взаимосвязанными группами знаний и умений, которые необходимо сформировать в процессе профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков для достижения ими высшего уровня сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия, включающей: знания и умения, связанные с языком; знания и умения, связанные с методикой преподавания иностранных языков; знания и умения, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий в обучении.

3. Контекстное обучение является основой технологии, определяющей методологические принципы образовательного процесса, который соответствует будущей профессиональной деятельности студента. Будущие преподаватели иностранных языков должны находиться в активной деятельностной позиции на протяжении всего периода обучения в процессе квазипрофессиональной деятельности. Организационно-содержательное моделирование образовательного процесса осуществляется через связывание процесса обучения будущих преподавателей иностранных языков с педагогическими задачами и формированием соответствующих компетенций. Для эффективности обучения ключевое значение имеют учебные проблемные ситуации, задачи и активности, которые отражают профессиональный формат. Коммуникативный формат обучения является традиционным для современного иноязычного образования и позволяет реализовать принцип ведущей роли совместной деятельности и межличностного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности. В рамках данного исследования актуализируется принцип сочетания новых и традиционных педагогических технологий в контекстном обучении с использованием цифровой образовательной среды. Уделяется особое внимание

гуманизации образовательного процесса, центром которого является развивающаяся личность и индивидуальность будущего педагога.

4. В качестве подходов к обучению, актуализированных в условиях контекстного обучения в данном исследовании, выступают: компетентностный, когнитивно-деятельностный, коммуникативный, предметно-языковой интегрированный. Целесообразность интеграции нескольких подходов к обучению обусловлена необходимостью формировать и контролировать сформированность компетенции (компетентностный подход); необходимостью стимулирования коммуникативной деятельности обучающихся при выполнении задач профессиональной деятельности педагогического типа (коммуникативный подход); необходимостью перехода от установки на запоминание информации к освоению новых видов деятельности, в процессе которых и усваивается информация (когнитивно-деятельностный подход). Целесообразность применения предметно-языкового подхода в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков в полной мере позволяет учесть профессионально-ориентированные потребности студентов в современных условиях, т.к. в этом случае овладение иностранным языком происходит естественным образом в процессе обсуждения и изучения профессиональных тем.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОНЛАЙН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Данная глава фокусируется на вопросах разработки и реализации технологии формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия в рамках профессиональной подготовки. В главе приводится обоснование содержательных аспектов структурно-содержательной модели формирования искомой компетенции. Описывается содержание и организационная структура дидактических ресурсов нового типа. В завершении главы приводится описание педагогического эксперимента и анализ его результатов.

### **2.1. Содержательное наполнение структурно-содержательной модели формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия**

Описанные в первой главе подходы к обучению являются категорией, которая определяет стратегию обучения и представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать, в то время, как *принципы обучения* вслед за А.Н. Щукиным мы понимаем как исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим. Система принципов, будучи открытой, допускает включение новых принципов и переосмысление существующих. Наложение различных принципов демонстрирует их интегративность [219]. Согласно М.К. Гетманской и Н.В. Баграмовой построение образовательного процесса в рамках профессиональной подготовки выдвигает требования учета как общедидактических принципов, так и частнометодических [42]. Согласимся с Е.А. Цимерман, что, не умаляя важности в профессиональной подготовке дидактических принципов, в разработке технологии обучения целесообразно опираться на частнометодические принципы, наиболее

полно отражающие специфику исследования [153]. Нам представляется возможным утверждать, что процесс формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия базируется на четырех группах принципов: принципах контекстного обучения, дидактических и частнометодических принципах.

Один из частнометодических обозначается в данном исследовании как *принцип микромодульного обучения*, а сам термин определяется как «зонтичный» для всех остальных частных принципов, поскольку он связан с организационным процессом профессиональной подготовки с целью формирования компетенции онлайн взаимодействия. Данный принцип является отражением основных положений модульного и микромодульного обучения.

На сегодняшний день научно-технический прогресс предъявляет ряд требований к высшему образованию, актуализированных в таких понятиях, как информатизация, цифровизация, оптимизация, гибкость, адаптивность и т.д. Одним из ответов на выдвигаемые требования является модульное обучение. Согласимся с О.Ф. Пираловой, что модульная система обучения в высшей школе предоставляет возможность многоуровневой подготовки, обеспечивает индивидуальный подход к студенту, а также создает условия для более осознанного изучения профессионально значимых дисциплин [115]. Е. Семёнова в качестве главного отличия модульной формы обучения от традиционной называет самостоятельную работу студента: он изучает содержание обучения, а преподаватель координирует и контролирует его деятельность, организовывая учебный процесс, консультируя и мотивируя. Новая информация преподаётся в виде блоков, при осознанном освоении которых и достигается конкретная педагогическая цель [127]. Таким образом, модульное обучение является одним из направлений реализации когнитивно-деятельностного подхода в обучении.

Сущность дидактического процесса на основе модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-

методические блоки (модули). Содержание и объем модулей варьируется в зависимости от профильной и уровневой дифференциации студентов и дидактических целей. Такой подход позволяет создать условия для выбора индивидуальной траектории движения по учебному курсу. О.Ф. Пиралова рекомендует начинать каждый модуль с входного контроля знаний, умений, и заканчивать его так же контролем на выходе [115]. Среди преимуществ модульного обучения Е. Семёнова называет его неоспоримую эффективность; индивидуализацию обучения; формирование хода обучения исходя из личных потребностей обучающегося; адаптацию учебного материала согласно индивидуальным возможностям и педагогическим целям; равномерное распределение учебной нагрузки; балльное оценивание знаний по итогам проделанной работы, которое исключает субъективное отношение преподавателя; сокращённые сроки обучения; возможность удалённого обучения [127].

Концепция модульного обучения получила своё дальнейшее развитие в идеях микрообучения. Обучающий микромодуль сфокусирован на конкретной теме и имеет небольшой размер. Однако несмотря на малый размер, микромодуль представляет из себя закрытую «экосистему», он не требует доступа к другим микромодулям, но из-за ограниченного объема микромодуль как правило входит в состав целого курса обучения. Микромодульное обучение дает краткую, доступную и необходимую информацию в нужный момент. Однако следует ограничить его использование там, где оно менее эффективно [101]. Принцип микромодульного обучения определяет ряд условий, соблюдение которых способствует оптимизации и повышению эффективности учебного процесса: микромодуль должен быть максимально кратким и способствовать формированию конкретных знаний, умений; содержание микромодуля должно быть конкретным и по существу; микромодуль должен быть содержательно и организационно независим и самодостаточен; содержание микромодуля должно быть разнообразным, включать

в себя различные виды средств обучения; микромодульное обучение должно быть гибким.

Принцип микромодульного обучения как нельзя гармонично сочетается с идеей о реализации индивидуальной траектории или же маршрута получения высшего образования, позволяющего реализовывать личностный потенциал и формировать уникальный компетентностный профиль [69]. Обучение с применением индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) также основывается на когнитивно-деятельностном подходе, при котором студент может самостоятельно формировать свою образовательный путь с учетом собственных интересов, целей и возможностей. Как правило, для реализации индивидуальных образовательных траекторий вузы делят программу обучения на несколько блоков, часть из которых обязательные, а часть элективные. К.Л. Полупан отмечает, что проектирование индивидуальных образовательных траекторий представляет сложный многоплановый процесс, определяющий эффективность работы вуза и реализующий стратегическую задачу высшего образования – повышение его качества и конкурентоспособности [119].

В СПбПУ Петра Великого реализация построения индивидуальных образовательных траекторий осуществляется посредством инновационного программного обеспечения - конструктора индивидуальных образовательных траекторий (КИОТ). Данный проект основан на методике системного инжиниринга мультидисциплинарных образовательных программ для научных организаций и промышленных предприятий. Подход СПбПУ заключается в формировании микромодулей и предоставлении новых возможностей для тех, кто хочет повысить уровень своих знаний и умений. При выборе модуля у пользователя появляется четкое представление о том, какие определенные компетенции ему удастся получить. Формирование траекторий реализуется посредством конструктора индивидуальных образовательных траекторий [68]. Для данного исследования конструктор предоставляет технические возможности, благодаря которым

заявленные целевые установки могут быть достигнуты и проконтролированы на базе созданного авторского дидактического ресурса, ориентированного на формирование искомой компетенции с применением принципа микромодульного обучения и технических возможностей конструктора.

Помимо описанного принципа микромодульного обучения, определяющего всю структурную организацию процесса профессиональной подготовки, нацеленной на формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия, остальные принципы обучения, релевантные для данного исследования, будут рассмотрены в рамках отобранных методов обучения их актуализирующих.

Согласно Л.В. Московкину на всех этапах развития представлений о *методе обучения* существовало двойственное понимание этого понятия. Исследователи И. Автухов, А.Н. Алексюк, Ю.К. Бабанский, Б.В. Всесвятский, М.Н. Вятютнев, Е.Я. Голант, Е.О. Гугель, М.А. Данилов, П.В. Евстафиев, П.А. Зайченко, Т.И. Капитонова, Р.Г. Лемберг, И.Я. Лернер, М.М. Рубинштейн, И.А. Рудакова, И.Л. Садовская, Н.М. Шульман, А.Н. Щукин на разных этапах развития представлений о методе обучения определяли его как целостное видение процесса обучения, так и проект действий преподавателя на занятии [105]. В рамках данного исследования вслед за А.Н. Щукиным понимаем метод обучения как совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, направленных на достижение целей образования и развития [219].

В целях формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия представляется целесообразным отобрать в качестве ведущих такие методы обучения, актуализирующие отобранные подходы к обучению и принципы обучения, как: *метод дискуссии, метод эвристической беседы, проблемно-поисковый метод и проектный метод обучения.*

**1. Метод дискуссии** в профессиональной подготовке предлагает обсуждение и разрешение спорных вопросов на иностранном языке, что актуализирует принцип



проблемности содержания обучения, отраженный в перечне принципов контекстного обучения [30], принцип коммуникативной направленности обучения в целом [111; 146; 165; 206; 212]. Исследователи метода дискуссии Е.М. Ибрагимова, М.А. Ковальчук, Л.М. Бояркина, А.А. Нелькина утверждают, что дискуссия представляется одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей у обучающихся саморефлексию, креативное мышление и творчество, что соответствует принципу педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность, отраженного в системе принципов контекстного обучения [30]. Стоит отметить, что существенным отличием дискуссии от беседы является столкновение точек зрения и спор [26; 64; 73].

Данный метод обучения целесообразно использовать с будущими преподавателями иностранных языков, поскольку они уже обладают значительной степенью зрелости и самостоятельностью мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Методически адекватно проведенная дискуссия имеет не только обучающую, но и воспитательную ценность поскольку учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, а также считаться с мнением оппонентов, что соответствует принципу единства обучения и воспитания личности обучающегося [30] (принцип контекстного обучения).

В рамках профессиональной подготовки умения участвовать в дискуссии, построить целостные, связные и логичные высказывания (дискурсы) на иностранном языке разных функциональных стилей, а также планировать стратегию речевого взаимодействия являются важными для формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия. Особенностью метода дискуссии в обучении также является формирование умений не только говорения, но и аудирования. Применительно к формированию компетенции профессионального онлайн взаимодействия — это умение использовать

высказывания для выполнения различных коммуникативных функций, умение выбрать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач, а также умение понимать смысл профессионально-ориентированных текстов при аудировании.

С методической точки зрения приоритетными в рамках метода дискуссии являются иноязычные речевые упражнения, которые должны быть снабжены корректно сформулированным заданием. Именно такие упражнения, по мнению Е.М. Ибрагимовой, смогут приблизить смоделированную учебную ситуацию на занятии к естественной ситуации профессионального иноязычного общения, что соответствует контекстному принципу последовательного интегрирования в учебную деятельность содержания, форм и условий будущей профессиональной деятельности по А.А. Вербицкому [30; 64]. В этом случае дискуссия выступает не только в качестве цели, но в качестве средства профессиональной подготовки, что соответствует частнометодическому принципу интегрированности предметного и профессионально-ориентированного языкового взаимодействия. Корреляция характерных признаков метода дискуссии и принципов обучения при обучении иностранному языку представлена в Таблице 4.

В рамках формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия метод дискуссии реализован через *профессионально-ориентированные иноязычные речевые упражнения*: чтение и обсуждение профессионально-ориентированных англоязычных текстов; просмотр и обсуждение профессионально-ориентированных англоязычных вебинаров; работа с профессионально-ориентированной иноязычной лексикой (составление глоссария англоязычной педагогической терминологии; перифраз терминов и выражений профессионального словарного запаса и пр.); развернутые иноязычные монологические высказывания на профессиональные темы (рассказ, доклад,

презентация); ведение иноязычного письменного диалога на профессиональные темы.

Таблица 4 – Корреляция признаков метода дискуссии и принципов обучения

Характерный признак метода	Принцип обучения
групповая работа участников дискуссии	принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности (принципы контекстного обучения)
активное общение участников в процессе профессионально ориентированной дискуссии	принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность (принцип контекстного обучения); принцип активности (дидактический принцип)
столкновение точек зрения, оппонирование, спор	принцип проблемности содержания обучения (принцип контекстного обучения)
сочетание образовательной и воспитательной ценностей	принцип воспитывающего обучения (дидактический принцип); принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося (принцип контекстного обучения)
обсуждение и решение профессионально значимых задач	принцип интегрированности предметного и профессионально-ориентированного языкового взаимодействия (частнометодический принцип)

2. Следующий метод обучения, к которому мы обратились в рамках данного исследования - **метод эвристической беседы**. Беседа, как и дискуссия, является диалогическим методом обучения, однако проблемное содержание в ней реализуется не путем спора и столкновения мнений, а путем постановки перед обучающимися продуманной системы вопросов с целью подвести их к пониманию нового материала или проверить усвоение уже изученного. В зависимости от цели занятия применяются различные виды беседы: эвристическая, воспроизводящая, систематизирующая.

И.Я. Лернер определяет эвристическую беседу как взаимосвязанную серию вопросов, большая или меньшая часть которых является небольшими проблемами, в совокупности ведущих к решению поставленной проблемы [91; 92], что соответствует дидактическому принципу проблемности содержания обучения. Согласно Н.М. Плескацевич, эвристическая беседа — это создаваемая преподавателем система логически взаимосвязанных вопросов, каждый из которых составляет логический шаг, ведущий обучающихся на основе фоновых знаний к

самостоятельному нахождению новых знаний [116], что актуализирует дидактический принцип систематичности и последовательности [82; 197].

Зачастую метод эвристической беседы путают с проблемно-поисковым методом обучения, однако, в то время как второй метод направляет обучающихся на получение заранее определенного результата (с определенной степенью вариативности), первый метод ориентирует преподавателя и обучающихся на достижение зачастую неизвестного никому из них заранее результата [116; 151]. Другими словами, в ходе эвристической беседы преподаватель не всегда может предвидеть, какое решение выберут обучающиеся, поскольку они самостоятельно выдвигают возможные гипотезы решения задачи, проверяют их и могут получить новый неожиданный результат [116]. Такой вид учебной деятельности актуализирует принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность, входящий в систему принципов контекстного обучения. Стоит отметить, что объектами познавательной деятельности в ходе эвристической беседы являются не только задачи, но и сами участники эвристической беседы, узнающие больше о себе и о собеседниках [151], что соответствует принципу контекстного обучения, определяемого как принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося [30]. В Таблице 5 представлены характерные признаки данного метода применительно к профессиональной подготовке и соответствующие им принципы обучения.

В рамках формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия метод эвристической беседы реализован через *практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов*: чтение тематических англоязычных научных публикаций и их анализ; изучение англоязычных нормативных документов и их анализ; просмотр тематических англоязычных вебинаров и их анализ; синтез сопоставительной работы в форме инфографики, ментальной карты и пр. на основе анализа англоязычных

нормативных документов; синтез обзорной работы в форме аннотации, описания, плана и пр. на основе анализа тематических англоязычных вебинаров.

Таблица 5 – Корреляция признаков метода эвристической беседы и принципов обучения

Характерный признак метода	Принцип обучения
активизирует обучающихся	принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность (принцип контекстного обучения); принцип активности (дидактический принцип)
развивает память и речь	принцип прочности усвоения знаний (дидактический принцип)
делает открытыми знания собеседников	принцип сознательности (дидактический принцип)
имеет значительную воспитательную силу	принцип воспитывающего обучения (дидактический принцип); принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося (принцип контекстного обучения)

3. Содержанием **проблемно-поискового метода обучения**, реализованного в данном исследовании, является постановка перед обучающимися вопроса (проблемы), на который они ищут ответ, в процессе сами создают новые знания, совершают управляемые открытия, формулируют теоретические выводы, что соответствует дидактическому принципу активности [82; 197] принципам контекстного обучения, включающим принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность и принцип проблемности содержания обучения [30]. Проблемно-поисковый метод в отличие от методов дискуссии и эвристической беседы имеет заранее известное решение (с определенной долей вариативности) проблемной профессионально-ориентированной задачи. В рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков решение проблемной профессионально-ориентированной задачи осуществляется средствами изучаемого языка.

Исследователи Т.С. Томина, А.М. Матюшин, Т. Хилл отмечают, что проблемно-поисковый метод обучения требует активной мыслительной деятельности обучающихся, творческого поиска, анализа собственного опыта и накопленных знаний, умения обобщать частные выводы и решения [96; 143; 149],

что актуализирует дидактические принципы сознательности, активности и прочности усвоения [82; 197].

С педагогической точки зрения проблемной является не всякая задача. А.А. Вербицкий предлагает определение проблемной ситуации как психического состояния мыслительного взаимодействия субъекта с объектом познания, характеризующееся потребностью и усилиями студента усвоить новое для него знание, содержащееся в учебном предмете и необходимое для решения поставленной преподавателем задачи [32]. Другие исследователи отмечают, что учебная проблемная задача имеет четкие параметры, которым должно отвечать решение, проблема же их не содержит [143; 214]. При формировании компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки проблемно-поисковый метод актуализируется в рамках решения профессиональных задач будущих преподавателей иностранных языков. Так, стандартная профессиональная ситуация может быть переведена в статус проблемной путем формулирования определенных ограничений (например, в виде возрастных особенностей обучающихся, ограниченного количества аудиторных часов, разного уровня лингвистической компетенции, отсутствия мотивации и т.п.), которые студенты решают, оперируя языковыми, методическими и техническими знаниями и умениями. В рамках данного исследования такими проблемными профессиональными задачами для будущих преподавателей иностранных языков, на которые должны быть направлены контент и виды деятельности в процессе обучения иностранному языку, служат: обеспечение способности компенсировать незнание языковых средств при реализации иноязычного речевого намерения; обеспечение адаптации содержания обучения иностранному языку под смешанный или электронный формат обучения; планирование результатов, целей, задач и содержания иноязычного обучения; отбор оптимальных учебных материалов для развития разных видов иноязычной речевой деятельности; отбор оптимальных электронных средств обучения для развития разных видов иноязычной речевой

деятельности; организация асинхронной и синхронной коммуникации при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку; а также создание собственных электронных средств обучения для целей обучения иностранному языку и другие. Финальный этап работы над профессионально-ориентированной проблемной задачей предполагает высказывание на иностранном языке в виде решения указанной проблемы с учетом налагаемых ограничений, аргументируя выбор того или иного вида электронных средств обучения, что потребует от обучающихся знания базовой англоязычной педагогической терминологии, знания специфической англоязычной педагогической терминологии, знания классификации электронных средств обучения для целей обучения иностранному языку и др. В Таблице 6 представлены характерные признаки данного метода применительно к профессиональной подготовке и соответствующие им принципы обучения.

В рамках формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия проблемно-поисковый метод будет реализован через *индивидуальные и групповые практические задания по применению средств ИКТ в обучении иностранным языкам*: разработка концепции адаптации традиционного дидактического учебного пособия для электронного, смешанного форматов или формата обучения по индивидуальным образовательным траекториям; оценка возможностей существующих электронных средств обучения для целей обучения иностранным языкам; разработка различных электронных средств обучения, описание их возможностей для целей обучения иностранным языкам; разработка методической концепции электронного образовательного проекта.

Таблица 6 – Корреляция признаков проблемно-поискового метода и принципов обучения

Характерный признак метода	Принцип обучения
создание обучающимися новых знаний, управляемых открытий, теоретических	принципы активности, сознательности, принцип активности, принцип прочности усвоения (дидактические принципы); принцип

выводов, активная мыслительная деятельность, творческий поиск, анализ собственного опыта и накопленных знаний	педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность, принцип проблемности содержания обучения (принципы контекстного обучения)
аргументированное высказывание на иностранном языке в виде решения указанной проблемы	принцип интегрированности предметного и профессионально-ориентированного языкового взаимодействия (частнометодический принцип); принцип проблемности содержания обучения (принципы контекстного обучения)

4. В работе также используется **проектный метод обучения**, который широко применяется в настоящее время в высшей школе. Данный метод предоставляет возможность обучающимся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо проектного продукта [28], что отвечает принципу контекстного обучения, определяемому как принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность [30] и дидактическим принципам сознательности, активности, и индивидуализации обучения [82; 197]. В рамках данного исследования целесообразно обратиться к частному случаю проектного метода – к методу электронных проектов, который направлен на создание обучающимися иноязычных профессионально-ориентированных образовательных проектов при помощи аппаратных и программных средств ИКТ [128]. Данный вид деятельности актуализирует принципы, которые можно обозначить как референтные для данного исследования, в именно: принцип мотивирующего характера электронной информационно-образовательной среды, принцип цифровой насыщенности дидактических ресурсов, принцип интегрированности предметного и профессионально-ориентированного языкового взаимодействия (частнометодические принципы).

Под проектом понимается самостоятельно планируемая и реализуемая работа, имеющая ограниченные временные рамки. Исследователи проектного метода обучения В.А. Кальней, Т.М. Матвеева, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, Дж. Джонс отмечают, что работа над проектом позволяет повысить активность и самостоятельность обучающихся на основе самостоятельного комплексного



решения учебных или квазипрофессиональных задач. В рамках формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия работа над электронным проектом потребует от будущих преподавателей иностранных языков демонстрации умений осуществлять отбор оптимальных электронных средств обучения для развития разных видов речевой деятельности, организовать асинхронную и синхронную коммуникацию при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку, а также создавать собственные электронные средства обучения для целей обучения иностранному языку.

Цель данного метода заключается в том, чтобы перейти от школы памяти к школе мышления, перенести акцент с обучающего преподавателя на познающего студента [51; 70; 118; 216], что соответствует принципу контекстного обучения, определяемого как принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности [30]. В рамках формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия перед каждым обучающимся стоит задача разработать собственный электронный образовательный проект для целей обучения иностранным языкам.

Согласимся с Е.С. Полат в том, что метод проектов отражает современную тенденцию в образовании, а именно ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения, что актуализирует дидактические принципы научности и активности [82; 197]. Эта модель включает использование приемов работы с разнообразными источниками информации, приучает обучающихся творчески мыслить, находить возможные варианты решения поставленной в проекте задачи, выбирать способы и средства их реализации [118], что отвечает дидактическому принципу сознательности [82; 197]. В Таблице 7 представлены характерные признаки данного метода применительно к профессиональной подготовке и соответствующие им принципы обучения.

В рамках формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия метод проектов реализован через *проектные задания по разработке электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам*: разработка и презентация выступления на профессиональную тему; разработка и проведение вебинара на профессиональную тему; разработка и презентация электронного образовательного проекта для целей обучения иностранным языкам.

Таблица 7 – Корреляция признаков метода проектов и принципов обучения

Характерный признак метода	Принцип обучения
проявление самостоятельности в планировании, организации и контроле при работе над проектом	принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность (принцип контекстного обучения); принцип сознательности, принцип активности, принцип индивидуализации обучения (дидактические принципы)
создание обучающимися профессионально ориентированных образовательных проектов при помощи аппаратных и программных средств ИКТ	принцип мотивирующего характера электронной информационно-образовательной среды, принцип цифровой насыщенности дидактических ресурсов, принцип интегрированности предметного и профессионально-ориентированного языкового взаимодействия (частнометодические принципы); принцип наглядности, принцип активности (дидактические принципы)
переход от школы памяти к школе мышления, перенос акцента с обучающего преподавателя на познающего студента	принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности (принципы контекстного обучения)
ориентация на исследовательскую, поисковую модель обучения	принцип научности, принцип активности (дидактические принципы)
творческое осмысление, нахождение возможных вариантов решения задачи, выбор способов и средств их реализации	принцип сознательности, принцип активности (дидактические принципы)

Обобщая сказанное, в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков представленные методы обучения актуализируют четыре группы принципов обучения, способствующих формированию компетенции профессионального онлайн взаимодействия:

- принципы контекстного обучения;
- дидактические принципы обучения;
- частнометодические принципы обучения.

**Принципы контекстного обучения**, описанные ранее, отражают специфику формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия в условиях контекстного обучения и включают в себя: *принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; принцип последовательного интегрирования в учебную деятельность содержания, форм и условий будущей профессиональной деятельности; принцип проблемности содержания обучения; принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности; принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося* [30].

Таким образом, организация образовательного процесса, направленного на формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков, строится на актуализации в различных видах деятельности различных групп принципов: дидактических и контекстного обучения. Особую группу составляют принципы частнометодические, которые актуальны для данного исследования и отражают его специфику.

Интегративному формированию трех групп знаний и умений, составляющих компетентностную основу профессионального онлайн взаимодействия способствует *принцип интегрированности предметного и профессионально-ориентированного языкового взаимодействия* (в качестве предметного (content) компонента выступает теория и методика обучения иностранным языкам с применением аппаратных и программных средств ИКТ, а в качестве языкового (language) компонента выступает профессионально-ориентированный английский язык для преподавателей иностранных языков), актуализирующий на практике предметно-языковой интегрированный подход и коррелирующий с принципом

последовательного интегрирования в учебную деятельность содержания, форм и условий будущей профессиональной деятельности по А.А. Вербицкому [30].

Поддержанию мотивации обучающихся к профессиональной подготовке, в рамках которой формируется компетенция профессионального онлайн взаимодействия, осуществляется за счет применения электронных средств обучения в рамках электронной информационно-образовательной среды, что позволяет говорить о *принципе мотивирующего характера электронной информационно-образовательной среды*, опирающийся на когнитивно-деятельностный подход и принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность по А.А. Вербицкому [30].

Информатизации и цифровизации дидактических ресурсов и, как следствие, оптимизации образовательного процесса служит *принцип цифровой насыщенности дидактических ресурсов*, опирающийся на компетентностный подход и указывающий на важность разработки дидактических ресурсов нового типа в условиях информатизации и цифровизации образования, а также коррелирующий с принципом адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования по А.А. Вербицкому [30].

Достижению эффективности и результативности профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков за счет применения разработанной технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия способствует *принцип технологичности образовательного процесса*, коррелирующий с принципом педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий по А.А. Вербицкому [30].

Активизации внутренней мотивации будущих преподавателей иностранных языков, находящихся в периоде юношества и принадлежащих к поколениям миллениалов и центениалов, благодаря учету релевантных для них ценностей и потребностей способствует *принцип учета психолого-педагогических характеристик обучающихся*, актуализирующий коммуникативный подход и

коррелирующий с принципом ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности по А.А. Вербицкому [30].

Оптимизации и повышению эффективности учебного процесса за счет организации содержания обучения в формате микромодулей служит *принцип микромодульного обучения*, опирающийся на когнитивно-деятельностный подход и принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования по А.А. Вербицкому [30]. В Таблице 8 представлены все отобранные в рамках данного исследования принципы обучения, объединенные в четыре группы.

Таблица 8 - Принципы формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия

№	Группа	Принципы
1	Принципы контекстного обучения	принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность
		принцип последовательного интегрирования в учебную деятельность содержания, форм и условий будущей профессиональной деятельности
		принцип проблемности содержания обучения
		принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности
		принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий
		принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования
		принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося
2	Дидактические принципы обучения иностранным языкам	принцип научности
		принцип воспитывающего обучения
		принцип сознательности
		принцип активности
		принцип наглядности
		принцип систематичности и последовательности
		принцип прочности усвоения знаний
		принцип доступности (посильности)
		принцип индивидуализации обучения
		принцип интерактивности, то есть речевого взаимодействия студентов друг с другом, а также группы студентов с преподавателем
принцип интернационализации профессиональной подготовки специалистов		
3	Частнометодические принципы	принцип интегрированности предметного и профессионально-ориентированного языкового взаимодействия
		принцип мотивирующего характера электронной информационно-образовательной среды
		принцип цифровой насыщенности дидактических ресурсов
		принцип технологичности образовательного процесса
		принцип учета психолого-педагогических характеристик обучающихся

Таким образом, актуализирующие указанные принципы обучения метод дискуссии, метод эвристической беседы, проблемно-поисковый метод и метод проектов будут способствовать формированию у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия за счет своей ориентации на активную самостоятельную творческую работу с применением средств ИКТ. На основании анализа положений рассмотренных подходов, принципов, методов обучения, а также практического опыта подготовки преподавателей иностранных языков, представляется целесообразным смоделировать формат организации учебного процесса в целях формирования у будущих преподавателей иностранных языков искомой компетенции следующие типы упражнений и виды работ (Таб.9).

Таблица 9 – Корреляция методов обучения, типов упражнений и видов работ и их направленности на формирование компонентов искомой компетенции

Метод обучения	Тип упражнений	Виды работ
Метод дискуссии	Профессионально-ориентированные иноязычные речевые упражнения	Работа с профессионально-ориентированной лексикой и особенностями Интернет языка
		Развернутые монологические высказывания на профессиональные темы (рассказ, доклад, презентация)
		Ведение письменного диалога на профессиональные темы
Метод эвристической беседы	Индивидуальные и групповые практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов	Чтение тематических англоязычных научных публикаций и их анализ
		Изучение англоязычных нормативных документов и их анализ (поиск общего и различного, самодиагностика соответствия требованиям)
		Просмотр тематических англоязычных вебинаров и их анализ
		Создание сопоставительной работы в форме инфографики, ментальной карты и пр. на основе анализа англоязычных нормативных документов
		Создание обзорной работы в форме аннотации, описания, плана и пр. на основе анализа тематических англоязычных вебинаров
Проблемно-поисковый метод	Индивидуальные и групповые практические задания по	Разработка концепции адаптации традиционного дидактического учебного пособия для электронного, смешанного форматов или формата обучения по индивидуальным образовательным траекториям

	применению средств ИКТ в обучении иностранным языкам	Оценка возможностей существующих электронных средств обучения для целей обучения иностранным языкам; разработка различных иноязычных электронных средств обучения, описание их возможностей для целей обучения иностранным языкам
		Разработка методической концепции электронного иноязычного образовательного проекта
Метод проектов	Проектные задания по разработке электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам	Разработка и презентация выступления на профессиональную тему на иностранном языке
		Разработка и проведение вебинара на профессиональную тему на иностранном языке
		Разработка и презентация электронного образовательного проекта для целей обучения иностранным языкам

В качестве типологического признака в создании классификации упражнений для целей формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия выступают характеристики методов обучения, лежащих в их основе.

Представленная типология упражнений для целей формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия предполагает поэтапную работу с каждым упражнением и заданием. Нам представляется целесообразным выделить три взаимосвязанных этапа (Рис.8):

– *когнитивный этап*, на котором осуществляется формирование знаниевой основы целевых ориентиров будущей профессиональной деятельности на иностранном языке;

– *деятельностно-имитативный этап*, актуализирующий имитативное формирование умений профессионального онлайн взаимодействия;

– *деятельностно-творческий этап*, на котором происходит применение всех трех групп сформированных знаний и умений, связанных с преподаваемым иностранным языком в профессиональной коммуникации; с теорией и методикой преподавания иностранных языков; с применением средств ИКТ в процессе обучения иностранным языкам.

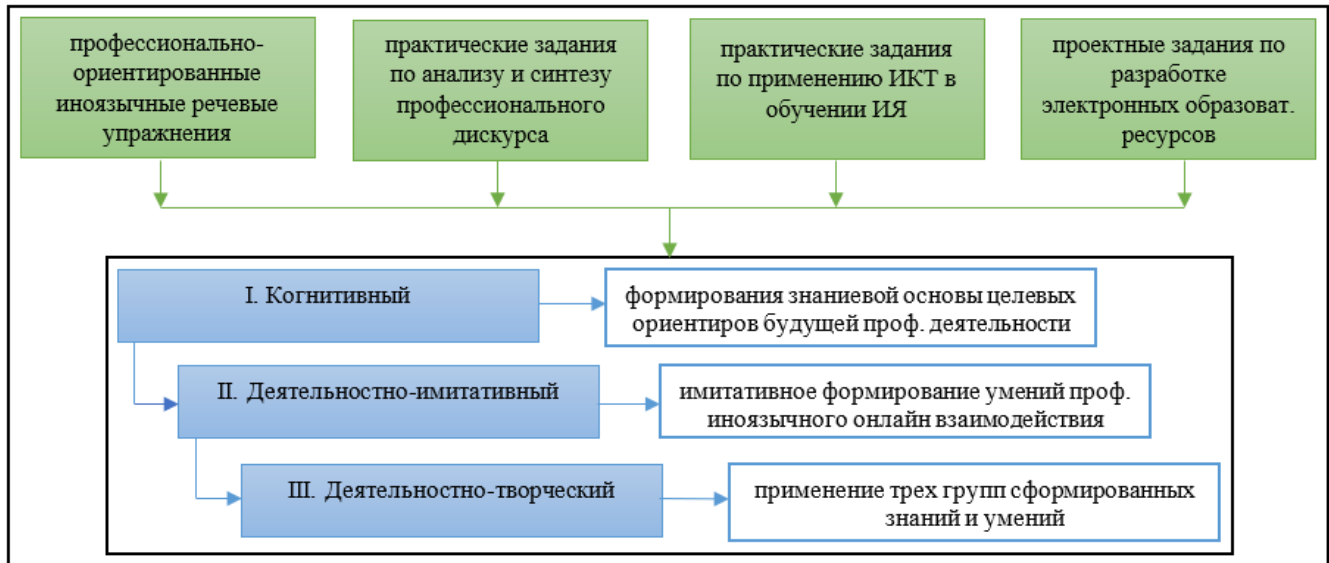


Рисунок 8 – Поэтапная реализация типов упражнений

Выделенные этапы работы с упражнениями и заданиями соответствуют уровням когнитивных действий в таксономии Блума, являющейся концепцией иерархии учебных целей, задающей рамку хода и результатов обучения (Таб.10) [170]. На когнитивном этапе происходит запоминание и воспроизведение учебного материала, а также осознание сути учебного материала и его интерпретация. На деятельностно-имитативном этапе осуществляется применение сформированных знаний на практике, а также понимание структуры учебного материала. На заключительном деятельностно-творческом этапе происходит оценка значения учебного материала для будущей профессиональной деятельности, а также применение сформированных знаний и умений для создания творческого продукта.

Реализация всех видов деятельности в данном исследовании осуществляется в условиях электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС). Обращение к данному инструменту обосновано положениями регулятивных документов и теми целевыми установками, которые связаны с формированием компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков. Согласно ФГОС ВО каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронной



информационно-образовательной среде учебного заведения из любой точки, в которой имеется доступ к сети Интернет, как на территории учебного заведения, так и вне ее [220; 221]. Вслед за Н.А. Шегай и О.И. Трубицыной мы понимаем электронную информационно-образовательную среду как совокупность электронных образовательных ресурсов, аппаратных и программных средств ИКТ, используемых в образовательных целях [160]. Электронная информационно-образовательная среда должна обеспечивать: доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), программам практик, электронным учебным изданиям и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах дисциплин (модулей), программах практик; формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение его работ и оценок за эти работы.

Формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия может эффективно осуществляться в смоделированной электронной информационно-образовательной среде, при условии обеспечения достижимости нескольких целевых установок: формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и формирование информационно-коммуникационной компетенции. В качестве компонентов электронной информационно-образовательной среды при профессиональной подготовке с заданными целевыми установками в данном исследовании выступают (Рис.9): субъекты образовательного процесса (преподаватель и обучающиеся); технический инструментарий (аудитории, оборудованные персональными компьютерами с выходом в Интернет и демонстрационным экраном); дидактические ресурсы (в конструкторе индивидуальных образовательных траекторий в системе дистанционного обучения (СДО) на платформе Moodle); контент образовательного процесса (лекционные материалы, аутентичные англоязычные профессионально-ориентированные научные статьи, нормативная документация, методические вебинары); временные и контрольные параметры

(электронное автоматизированное тестирование на входе и выходе из каждого микромодуля дидактического ресурса, а также итоговое комплексное диагностическое задание).



Рисунок 9 – Компоненты и функции электронной информационно-образовательной среды

Данная электронная информационно-образовательная среда выполняет ряд функций: доступ к материалам по дисциплине и видам контроля в электронном формате (иноязычные профессионально-ориентированные аутентичные тексты, электронное анкетирование, электронное автоматизированное тестирование, записи вебинаров, гиперссылки и QR коды); возможность формирования электронного портфолио будущих преподавателей иностранных языков (собственные иноязычные электронные средства обучения иностранным языкам, а также электронный образовательный проект в формате вебсайта, мультиссылки, блога, онлайн курса и т.п.); обязательную фиксацию хода образовательного

процесса в целях рефлексии, саморефлексии и коррекции образовательного результата (цифровой след студентов и преподавателя в системе дистанционного обучения образовательного учреждения, результаты анкетирования и тестирования); возможность проведения учебных занятий в различных форматах и режимах (занятия онлайн посредством ИКТ, гибридные занятия оффлайн в аудитории с подключением отсутствующих студентов онлайн посредством ИКТ, записи вебинаров и видеолекций); возможность стимулировать взаимодействие между участниками образовательного процесса через регламентируемые электронные сервисы (обсуждение посредством коммуникационного блока, групповая работа посредством ИКТ).

Указанные компоненты электронной информационно-образовательной среды должны содержательно и организационно участвовать в формировании и развитии лингвистических и профессионально-ориентированных (педагогических, методических) поведенческих паттернов, обеспечивающих эффективное профессиональное онлайн взаимодействие будущих преподавателей иностранных языков.

В качестве базового компонента электронной информационно-образовательной среды целесообразным представляется разработка иноязычного дидактического ресурса, который должен включать не только типологию заданий и видов деятельности, связанных с формированием иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, но и предметную информацию содержащую виды заданий методического и технического характера, определяющих возможности формирования информационно-коммуникационной компетенции будущего преподавателя иностранных языков. Содержание иноязычного дидактического ресурса должно определяться требованиями современных образовательных стандартов и программ к профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков.

Анализ отобранных сообразно заявленным целям обучения и систематически выстроенных подходов к обучению (компетентностный, коммуникативный, когнитивно-деятельностный и предметно-языковой интегрированный), принципов обучения (контекстного обучения, дидактические и частнометодические), а также методов обучения (дискуссии, эвристической беседы, проблемно-поисковый и проектов), актуализированных в данном исследовании в электронной образовательной среде, определение требований к содержанию дидактического ресурса, выступающим дидактическим ядром организационного процесса, позволил определить структурно-содержательные аспекты авторских структурно-содержательной модели и технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

Говоря о моделях и технологиях в образовании, поясним, что в настоящем исследовании термин *педагогическая модель* с опорой на Е.А. Лодатко понимается как мысленная система, отражающая определенные признаки, характеристики объекта исследования, принципы его внутренней организации или функционирования, и презентующаяся в виде формы [93], а *технология обучения* используется в понимании А.А. Вербицкого и О.А. Григоренко как конкретная система действий, направленная на достижение конкретного результата в заданных условиях [215]. Признаками технологии в педагогическом процессе по В.П. Беспалько являются: четкая, последовательная методическая разработка целей обучения; структурирование учебной информации для усвоения обучающимися; комплексное применение дидактических средств обучения, методов оценки и контроля; усиление диагностической функции в обучении; гарантированность качества обучения при соблюдении предписаний технологии [22].

Формирование у будущих преподавателей иностранных языков искомой компетенции требует постановки четкой цели и уточнения задач; анализа психолого-педагогических характеристик обучающихся; выбора подходов, принципов, дидактических средств, которые будут эффективно раскрывать

содержательный аспект и мотивировать обучающихся; описания системы контроля полученных результатов. Иными словами, структурно-содержательная модель и технология, ориентированные на формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия, должны включать все перечисленные компоненты и работать на пяти уровнях: мотивационно-целевом, методологическом, содержательно-дидактическом, процессуальном и оценочном.

Разрабатываемые в рамках данного исследования структурно-содержательная модель и технология организационно опираются на известную и часто используемую исследователями уровневую структуру, а именно: *мотивационно-целевой уровень* отражает внешние мотивы и внутренние мотивы, обусловившие целевые ориентиры данного исследования; *методологический уровень* отражает теоретико-методологическую основу исследования, включающую подходы к обучению, принципы и методы обучения, на которые опираются структурно-содержательная модель и технология; *содержательно-дидактический уровень* включает информацию о содержании дидактических ресурсов, обеспечивающих формирование искомой компетенции; *процессуальный уровень* включает организационные формы и виды деятельности; *оценочный уровень* отражает формы контроля, фонд оценочных средств и критерии оценки сформированности у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия. Уникальность структурно-содержательной модели и технологии формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия будет заключаться в содержательном наполнении указанных уровней.

Исходя из целевых ориентиров и методологической базы, представленной в Главе 1, считаем, что данные компоненты должны быть представлены в структурно-содержательной модели и технологии комплексно и взаимосвязанно, а

также интегрированы в образовательный процесс с учетом детальной проработки и содержательного наполнения каждого компонента.

Разработка структурно-содержательной модели, ориентированной на формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия, опирается в данном исследовании на положения контекстного обучения, а также взаимодействие предметно-языкового интегрированного подхода с традиционными подходами в иноязычном образовании (компетентностным, коммуникативным, когнитивно-деятельностным) на мотивационно-целевом, методологическом, содержательно-дидактическом, процессуальном и оценочном уровнях (Рис.10). Предлагаемая структурно-содержательная модель отражает целевую установку на формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков. Все описываемые уровни и их компоненты существуют в рамках электронной информационно-образовательной среды.

**Мотивационно-целевой уровень** отражает выявленные ранее мотивы обучающихся, которые определяются как побудительные причины к достижению целей обучения. Внутренние мотивы, базирующиеся на текущем запросе государства и социума, а также на требованиях нормативных документов, регулирующих профессиональную иноязычную подготовку современных преподавателей иностранных языков. Внешние мотивы обучающихся, выявленные в рамках данного исследования ранее, заключаются в запросе самих обучающихся на конкурентоспособность на рынке труда, в запросе на академическую и профессиональную мобильность, в запросе на соответствие международным стандартам современного преподавателя иностранных языков, а также в запросе на практико-ориентированность обучения в высшей школе.

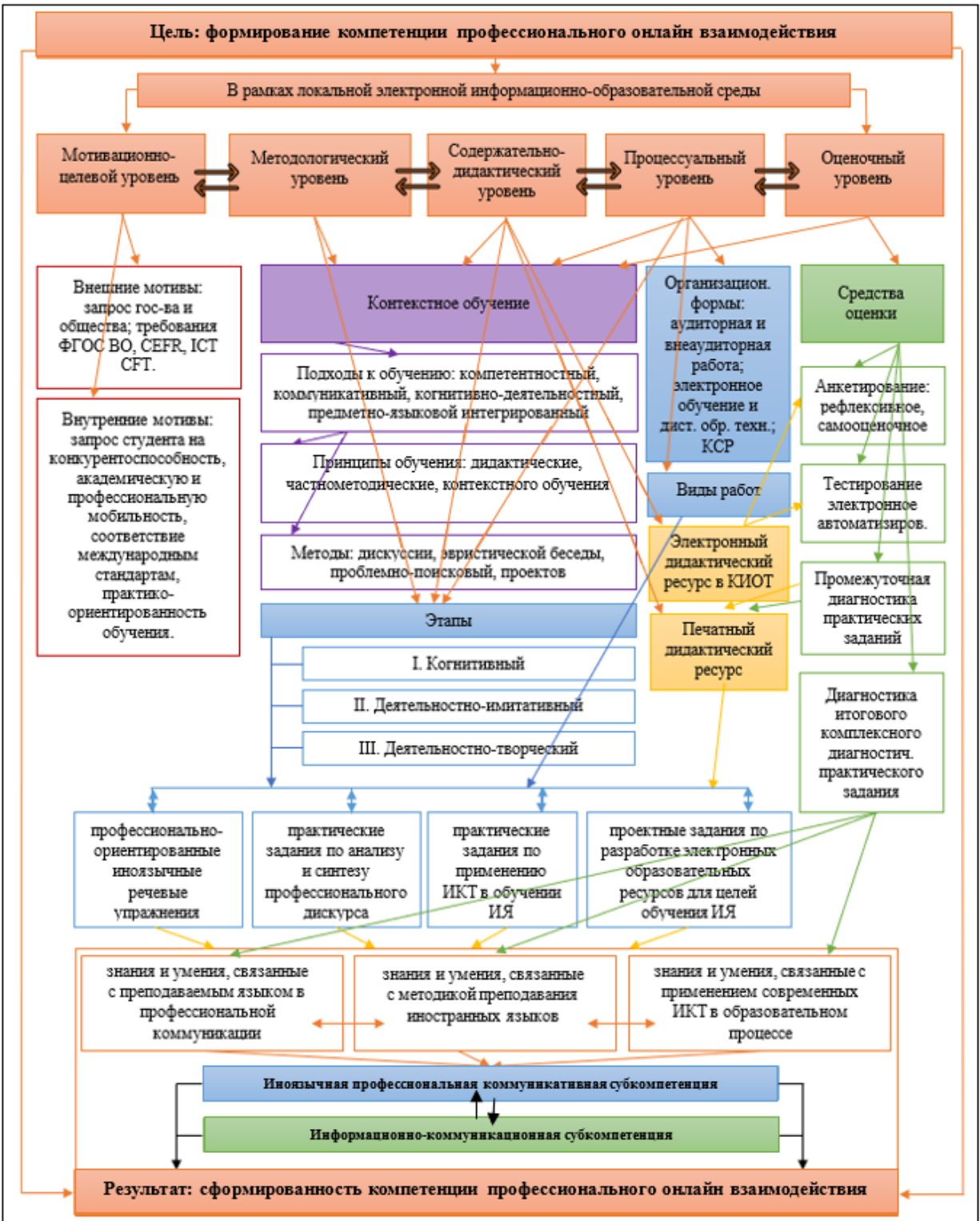


Рисунок 10 – Структурно-содержательная модель формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия

**Содержательно-дидактический уровень** также опирается на положения контекстного обучения и включает информацию о содержании электронного и дополняющего его традиционного печатного авторских дидактических ресурсов нового типа для целей формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия. Электронный ресурс представлен в конструкторе индивидуальных образовательных траекторий в системе дистанционного обучения и содержит электронные анкеты (рефлексивную и для целей самооценки), лекционные материалы в электронном виде, а также автоматизированные тесты. Дополняющий печатный ресурс содержит гиперссылки на все элементы электронного ресурса, а также упражнения и задания комплексного характера для фазы присутствия, а именно: профессионально-ориентированные иноязычные речевые упражнения; практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса; практические задания по применению средств ИКТ в обучении иностранному языку; а также проектные задания по разработке электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам.

**Процессуальный уровень** также связан с положениями контекстного обучения и включает в себя организационные формы и виды работ в процессе обучения иностранному языку. К организационным формам относятся аудиторная работа, работа с будущими преподавателями иностранных языков, работа с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также контролируемая самостоятельная работа.

**Оценочный уровень** формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия опирается на положения контекстного обучения и представляет средства оценки сформированности искомой компетенции, а именно: входное электронное автоматизированное тестирование сформированности иноязычной коммуникативной компетенции; рефлексивное анкетирование, определяющее уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка в рамках электронной образовательной среды и в формате смешанного обучения;



анкетирование, направленное на самооценку сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия; промежуточное электронное автоматизированное тестирование, направленное на контроль сформированности компонентов компетенции профессионального онлайн взаимодействия; итоговая комплексная диагностика сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия на основе анализа сформированности индикаторов достижения компетенции.

Методологический, содержательно-дидактический и процессуальный уровни указывают на последовательные этапы формирования искомой компетенции, а именно: когнитивный этап, на котором осуществляется формирование знаниевой основы целевых ориентиров будущей профессиональной деятельности; деятельностно-имитативный этап, актуализирующий формирование умений профессионального онлайн взаимодействия на уровне усвоенных знаний и их применения в репродуктивно-продуктивном формате; а также деятельностно-творческий этап, на котором происходит продуктивное, творчески осмысленное применение всех трех групп сформированных знаний и умений.

Перечисленные формы работ и средства оценки нацелены на формирование и диагностику трех групп знаний и умений, а именно: знания и умения, связанные с изучаемым иностранным языком в профессиональной коммуникации; знания и умения, связанные с методикой преподавания иностранных языков; знания и умения, связанные с использованием средств ИКТ в обучении иностранным языкам. Указанные взаимосвязанные группы знаний и умений составляют иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию и информационно-коммуникационную компетенцию преподавателя иностранных языков. Отраженная в структурно-содержательной модели интегративность указанных компетенций, связанных также с методическими аспектами будущей профессиональной деятельности, формирует новое понятие - компетенцию профессионального онлайн взаимодействия.

## **2.2. Дидактический компонент технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия**

В структуре электронной информационно-образовательной среды одно из центральных мест занимают дидактические ресурсы, нацеленные на профессиональную иноязычную подготовку будущих преподавателей иностранных языков.

Разработка дидактических ресурсов нового типа всё чаще становится предметом научного осмысления исследователей. Так в работах В.Н. Гуляева, В.С. Мордвинцевой, Н.Е. Поповой, И.Ю. Низовой и других авторов ключевой является мысль о том, что современный уровень развития аппаратных и программных средств информационно-коммуникационных технологий ставит вопрос о создании новой среды обучения, новых средств обучения, отвечающих запросам времени [48; 102; 107; 121]. Дидактические ресурсы нового типа призваны ответить этим запросам и предоставляют преподавателю следующие возможности: осуществлять индивидуальный подход к студенту; регулировать индивидуальный темп выполнения заданий; рассчитывать минимум или максимум объема усвоения программы; осуществлять промежуточный и итоговый контроль уровня сформированности различных компетенций; способствовать дополнительной мотивации обучающихся к активному отношению к учебному процессу [8; 11]. Данный подход к разработке дидактических ресурсов соответствует положению И.Л. Бим о том, что учебное пособие является по сути организующим дидактическим ядром, определяющим деятельность как обучающегося, так и преподавателя [23; 104].

Определяя разработанный ресурс как ресурс нового типа, мы исходим из следующих характеристик, определяющих структуру и содержание данного ресурса, а именно: наличие типологии заданий и видов деятельности на иностранном языке, ориентированных на формирование компетенции

профессионального онлайн взаимодействия, что согласуется с принципом адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; наличие предметной информации, представленной на иностранном языке и связанной с будущей практической деятельностью преподавателя иностранных языков, что соответствует принципу последовательного интегрирования в учебную деятельность содержания, форм и условий будущей профессиональной деятельности; наличие электронной образовательной среды, ориентированной на автономное знакомство с иноязычным текстовым профессионально-ориентированным содержанием, на иноязычное взаимодействие в различных форматах общения, на возможность контроля сформированности искомой компетенции, что соответствует принципу цифровой насыщенности дидактических ресурсов, а также принципу мотивирующего характера электронной информационно-образовательной среды; содержание ресурса должно определяться требованиями современных образовательных стандартов и программ, а также учитывать профессиональные потребности молодых специалистов, осуществляющих профессиональное онлайн взаимодействие, что согласуется с принципом интегрированности предметного и профессионально-ориентированного языкового взаимодействия.

Теме «English for teaching purposes» посвящено значительное количество дидактических ресурсов, печатных или электронных, выпускаемых различными вузами, образовательными организациями и издательствами. К таким ресурсам относятся: онлайн курс на платформе Coursera «English for teaching purposes» от Испанского The Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (<https://www.coursera.org/learn/teaching-english>); онлайн курс «Language for Teaching» от Cambridge University Press and Assessment (<https://www.cambridge.org/ru/cambridgeenglish/news/teacher-competition-elephant>); онлайн курс «English for the Teacher» от Language Link ([https://www.languagelink.ru/services/teacher/english\\_for\\_teachers/english-for-the-](https://www.languagelink.ru/services/teacher/english_for_teachers/english-for-the-)

[teacher-advanced.php](http://teacher-advanced.php)); а также печатное учебное пособие «English for Teachers (Английский язык для педагогов): учебное пособие» авторов А.Ф. Артемовой и О.А. Леонович [202]. Изучение содержательного наполнения перечисленных дидактических ресурсов позволило проанализировать их релевантность для целей формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки.

Исследователи И.Б. Государев, А.Л. Назаренко, С.В. Титова, Н.А. Шегай отмечают, что дидактические ресурсы нового типа должны характеризоваться возможностью использования как в фазе присутствия в аудитории, так и в онлайн фазе самостоятельной контролируемой работы для того, чтобы они способствовали организации образовательного процесса в формате смешанного обучения [45; 46; 159], что отвечает принципу цифровой насыщенности дидактических ресурсов. Отличительной особенностью дидактических ресурсов нового типа является сочетание электронного и поддерживающего его печатного форматов. На основе данных установок и принципов в рамках данного исследования был разработан дидактический ресурс в двух частях, позволяющих реализовать учебный процесс в *смешанном формате*, а именно:

- электронная часть дидактического ресурса «English for teaching purposes: professional online interaction» в конструкторе индивидуальных образовательных траекторий (<http://kiot.site:8888/>), для онлайн фазы;

- традиционная печатная часть дидактического ресурса «English for teaching purposes: professional online interaction» для фазы присутствия.

**В фазу присутствия** представляется целесообразным вынести: контактную работу с профессионально-ориентированными иноязычными речевыми упражнениями и заданиями творческого характера; индивидуальные и групповые практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов (профессионально-ориентированные

публикации; нормативная документация; записи вебинаров); индивидуальные и групповые практические задания по применению средств ИКТ в обучении иностранным языкам (общение в чатах, проведение вебинаров, разработка электронных средств обучения); проектные задания по разработке электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам (сайты, онлайн курсы, мультиссылки, каналы, блоги).

**В онлайн фазу** представляется методически целесообразным вынести все виды работ, допускающие автоматизацию и цифровизацию: электронное автоматизированное тестирование (входное, текущее и итоговое; электронное анкетирование (рефлексивное и самооценочное); предметную информацию по формированию компетенции профессионального онлайн взаимодействия (конспекты лекций, лонгриды, списки рекомендуемой литературы).

Причинами для такого распределения послужили: значительный объем учебного материала; необходимость практической работы с применением средств ИКТ; возможность электронного тестирования и анкетирования; обширный ссылочный аппарат, включающий гиперссылки на аутентичные англоязычные профессионально-ориентированные тексты педагогической направленности, а также QR коды.

Содержание указанных иноязычных дидактических ресурсов в первую очередь определяется потребностями будущих преподавателей иностранных языков в осуществлении профессионального онлайн взаимодействия на иностранном языке в научной и профессиональной сфере, а также требованиями ФГОС ВО. Предлагаемые ресурсы использованы в рамках экспериментального обучения будущих преподавателей иностранных языков на базе Гуманитарного института СПбПУ и Образовательно-научного кластера «Института образования и гуманитарных наук» БФУ им. Канта.

Целью печатного и электронного дидактических ресурсов «English for teaching purposes: professional online interaction» решение задач педагогического типа на

иностранным языке, а именно: общение с обучающимися на иностранном языке посредством сети Интернет; разработка электронных средств обучения иностранным языкам и их педагогическое сопровождение; проведение лекций и практических занятий на иностранном языке посредством ИКТ.

По этой причине содержание ресурсов ориентировано на формирование групп знаний и умений, которые необходимы для достижения обучающимися высшего уровня С, а именно: знания и умения, связанные с иностранным языком, используемым в профессиональной, научной, повседневной коммуникации; знания и умения, связанные с методикой преподавания иностранных языков; знания и умения, связанные с использованием средств ИКТ в обучении иностранным языкам. Учитывая взаимообусловленный характер всех трех групп знаний и умений, речевые упражнения и практические задания, входящие в дидактические ресурсы нового типа, носят комплексный характер (Рис.11).



Рисунок 11 – Комплексный характер речевых упражнений и практических заданий

В рамках данного исследования при разработке электронного дидактического ресурса были учтены все группы принципов (контекстного

обучения, дидактические и частнометодические), включая принцип микромодульного обучения в рамках адаптации содержания дисциплины к работе с конструктором индивидуальных образовательных траекторий для целей профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

Как упоминалось ранее, конструктор индивидуальных образовательных траекторий Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого <http://kiot.site:8888/> представляет собой систему, предназначенная для построения для каждого обучающегося индивидуальной образовательной траектории на платформе Moodle. Система предоставляет обучающимся набор (корзину) элементов (минимальных дидактических единиц (МДЕ) учебных дисциплин (в том числе языковых дисциплин) в соответствии с заданным профессиональным профилем, из которого студент может выбрать самые релевантные и актуальные для себя элементы, составляя таким образом свою индивидуальную образовательную траекторию. Конструктор визуализирует продвижение обучающегося по выбранной траектории, а также информирует о степени сформированности компетенций (через формирование определенных знаний и умений эти компетенции составляющие).

В рамках данного исследования обучение будущих преподавателей иностранных языков осуществляется при технической поддержке конструктора индивидуальных образовательных траекторий с низкой степенью вариативности. Однако, учитывая неоднородность языковой и профессиональной подготовки студентов, в перспективе может быть целесообразным применить среднюю степень вариативности.

При работе с конструктором был разработан и реализован следующий алгоритм адаптации содержания обучения для работы с индивидуальными образовательными траекториями на примере адаптации содержания дисциплины «Профессионально-ориентированный практикум иностранного языка» (360 ач):

**I Этап.** Определение целевых установок, видов знаний и умений, определение содержания обучения. Ориентация на формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия определило содержание обучения, ориентированного на формирование групп знаний и умений, связанных с формированием способности и готовности профессионально общаться в онлайн формате на иностранном языке.

**II Этап.** Определение индикаторов достижения компетенции (ИДК) профессионального онлайн взаимодействия (Приложение 1) в соответствии с дескрипторами, базирующимися на требованиях регулирующих документов. Отметим, что ИДК связаны со всеми тремя группами знаний и умений, формирующих компетентностную основу профессионального онлайн взаимодействия (языковой аспект, методический аспект, технический аспект). Индикаторы имеют уровневую структуру в соответствии с тремя уровнями сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия (А, В, С), где: на высшем уровне С преподаватель иностранных языков способен самостоятельно осуществлять профессиональное онлайн взаимодействие; на среднем уровне В преподаватель иностранных языков способен осуществлять его, прибегая к помощи модератора; на низком уровне А преподаватель иностранных языков способен лишь участвовать в профессиональном онлайн взаимодействии.

**III Этап.** Третьим шагом в соответствии с содержанием каждого индикатора достижения компетенции были подробно описаны знания и умения, формирующие его (Таб.11).

Таблица 10 - Корреляция знаний, умений и индикаторов достижения компетенции профессионального онлайн взаимодействия на высшем уровне С

ИДК	Знания и умения
ИДК1	Знание 1: Знание английского языка на уровне не ниже С Знание 2: Знание базовой англоязычной педагогической терминологии Знание 3: Знание специфической англоязычной педагогической терминологии Умение 1: Умение построить целостные, связные и логичные высказывания (дискурсы) на английском языке разных функциональных стилей (учитывая особенности Интернет языка) Умение 2: Умение понимать смысл профессионально-ориентированных текстов при чтении



	Умение 3: Умение понимать смысл профессионально-ориентированных текстов при аудировании
ИДК2	Знание 7: Знание социолингвистических и социокультурных особенностей английского языка Умение 4: Умение реализовывать речевое намерение при возникновении затруднений в использовании языковых средств Умение 5: Умение планировать стратегию речевого взаимодействия с его целью и планом Умение 6: Умение адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты
ИДК3	Знание 4: Знание функциональных стилей в англоязычной речи Знание 5: Знание вербальных стратегий для компенсации дефицита языковых средств Знание 6: Знание невербальных стратегий для компенсации дефицита языковых средств Знание 8: Знание классификации коммуникативных функций Знание 9: Знание классификации лингвистических средств по типу высказывания, ситуации общения, коммуникативным задачам (включая особенности Интернет языка) Умение 7: Умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций Умение 8: Умение выбрать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач
ИДК4	Знание 10: Знание нормативных документов, регулирующих овладение иностранными языками Знание 11: Знание компонентов учебного процесса Знание 12: Знание дидактических принципов обучения иностранным языкам Знание 16: Знание способов асинхронной и синхронной коммуникации при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку Умение 10: Умение планировать результаты, цели, задачи, содержание обучения Умение 11: Умение осуществлять отбор оптимальных учебных материалов для развития разных видов речевой деятельности Умение 13: Умение организовать асинхронную и синхронную коммуникацию при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку
ИДК5	Знание 13: Знание нормативных документов, регулирующих профессиональную деятельность в части применения средств ИКТ в учебном процессе Знание 14: Знание способов интеграции средств ИКТ в учебный процесс Знание 15: Знание классификации электронных средств обучения для целей обучения иностранному языку Умение 9: Умение адаптировать содержание обучения под смешанный или электронный формат обучения для целей обучения иностранному языку Умение 12: Умения осуществлять отбор оптимальных электронных средств обучения для развития разных видов речевой деятельности Умение 14: Умение создавать собственные электронные средства обучения для целей обучения иностранному языку

**IV Этап.** Для текущей проверки сформированности знаний и умений были подготовлены по 5 контрольных, закрытых вопроса (150 вопросов) для создания промежуточного автоматизированного интегративного электронного теста. Для итоговой проверки знаний и умений были подготовлены автоматизированный тест с банком вопросов для проверки отмеченных знаний (80 вопросов) (Приложение 5), а также итоговое комплексное диагностическое практическое задание для проверки комплексной сформированности всех знаний и умений.

При составлении промежуточного и итогового тестов мы опирались на принципы разработки содержания тестов, предложенных В.С. Аванесовым и

включающих такие принципы, как: соответствие содержания теста целям тестирования; определение значимости проверяемых знаний; взаимосвязь содержания и формы; содержательная правильность тестовых заданий; репрезентативность содержания учебной дисциплины в содержании теста; соответствие содержания теста уровню современного состояния науки; комплексность и сбалансированность содержания теста; системность содержания; вариативность содержания [1; 2]. Содержание тестов соответствует уровню С по итогам автоматизированной проверки посредством ПО Text Analyzer.

**V Этап.** Выделенные знания и умения определили контент обучения, который был организован в тематические микромодули – минимальные дидактические единицы. В конструкторе индивидуальных образовательных траекторий СПбПУ минимальная дидактическая единица представляет собой минимальную логически завершенную единицу контента объемом не более одной зачетной единицы трудоемкости, формирующую компетенцию целиком, или часть компетенции (Рис.12).



Рисунок 12 – Структура минимальной дидактической единицы

Как правило, работа с МДЕ осуществляется в смешанном формате, промежуточные этапы работы между входным и финальным тестированием осуществляются в фазе присутствия.

Минимальная дидактическая единица может использоваться как завершённый содержательный блок (состоящий из изучения лекционного материала, выполнения речевых упражнений и выполнения практических заданий) Работа с каждой единицей осуществляется поэтапно, в соответствии с принципом систематичности и последовательности. В Таблице 11 отражено содержание этапов при работе с минимальными дидактическими единицами в онлайн фазе (электронный формат) и фазе присутствия (печатный формат)

Таблица 11 - Содержание этапов при работе с минимальными дидактическими единицами и корреляция с уровнями таксономии Блума

Этапы работы с МДЕ	Содержание	Уровень таксономии Блума
Когнитивный этап (Онлайн фаза)	изучение иноязычного лекционного материала в электронном формате и формирование знаниевой основы целевых ориентиров будущей профессиональной деятельности	Запоминание (Remembering) – запоминание и воспроизведение материала
		Понимание (Understanding) – осознание сути материала, способность изложить и интерпретировать его
Деятельностно-имитативный этап (Фаза присутствия)	выполнение иноязычных речевых упражнений и формирование умений профессионального онлайн взаимодействия	Применение (Applying) – использование сформированных знаний на практике
		Анализ (Analyzing) – понимание структуры материала и умение разделить его на части
Деятельностно-творческий этап (Онлайн фаза/Фаза присутствия)	выполнение практических заданий и применение всех трех групп сформированных знаний и умений	Оценка (Evaluating) – оценка значения материала, формулировка выводов, построение гипотез
		Создание (Creating) – применение знаний и умений для создания нового опыта

Контроль освоения минимальной дидактической единицы осуществляется посредством тестирования, ориентированного на количественную оценку сформированности знаний и умений на входе и выходе из единицы, а также речевым упражнением или практическим заданием, ориентированным на качественную оценку сформированности умений. В Приложении 9 представлена корреляция индикаторов достижения компетенции профессионального онлайн взаимодействия и минимальных дидактических единиц через формируемые знания и умения. В Таблице 12 представлено содержательное наполнение каждой минимальной дидактической единицы, структурированное по знаниям и умениям, составляющим компетенцию профессионального онлайн взаимодействия.

Таблица 12 - Распределение содержания дисциплины «Профессионально-ориентированный практикум иностранного языка» в формате МДЕ

№ МДЕ	Содержание
МДЕ 0	Минимальная дидактическая единица 0. Необходима для проведения начального (входного) тестирования и формирования профиля пользователя по остаточным знаниям. Автоматизированное стандартизированное тестирование English First для определения уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией согласно CEFR (З-1).
<b>Содержание, связанное с преподаваемым иностранным языком в профессиональной коммуникации</b>	
МДЕ 1	Текстовый лекционный материал на английском языке, рассматривающий базовую (З-2) и специфическую англоязычную педагогическую терминологию (З-3). Лекционный материал, освещающий классификацию функциональных стилей в англоязычной речи (З-4), а также принципы построения целостных, связанных и логичных дискурсов на английском языке разных функциональных стилей (У-1). Аутентичные англоязычные профессионально-ориентированные научные статьи, посвященные обучению иностранным языкам при помощи средств ИКТ (смешанное обучение, компьютерное обучение, мобильное обучение, геймификация в обучении). Запись англоязычного методического вебинара, посвященного вопросам применения электронного обучения и сторителлинга в обучении иностранным языкам. Речевые упражнения и практические задания для фазы присутствия.
МДЕ 2	Текстовый лекционный материал на английском языке, рассматривающий: виды чтения иноязычных профессионально-ориентированных текстов (У-2); приемы, способствующие пониманию смысла профессионально-ориентированных текстов при аудировании (У-3); вербальные (З-5) и невербальные (З-6) стратегии для компенсации дефицита языковых средств; применение фоновых знаний при возникновении затруднений в использовании языковых средств (У-4); а также планирование стратегии речевого взаимодействия с его целью и планом (У-5). Аутентичные англоязычные профессионально-ориентированные научные статьи, посвященные: речевым стратегиям и речевым тактикам жанра вебинара; использованию стратегий устного общения и выступления в обучении иностранному языку; а также мультисемиотическому исследованию стратегий взаимодействию на занятиях по иностранному языку. Запись англоязычного методического вебинара, посвященного теме влияния опыта изучения иностранного языка на педагогическую деятельность преподавателей иностранных языков. Речевые упражнения и практические задания для фазы присутствия.
МДЕ 3	Текстовый лекционный материал на английском языке, рассматривающий: социолингвистические и социокультурные особенности английского языка (З-7), а также вопросы их адекватного понимания и интерпретации (У-6); классификацию коммуникативных функций (З-8) и использование высказываний для выполнения различных коммуникативных функций (У-7); классификацию (З-9) и отбор (З-10) лингвистических средств по типу высказывания, ситуации общения, коммуникативным задачам. Аутентичные англоязычные профессионально-ориентированные научные статьи, посвященные: средствам мультимедиа и мобильному обучению в лингвокультурном образовании; лингвокультурному пространству как явлению; лингвокультурологическим особенностям преподавания английского языка для специальных целей. Запись англоязычного методического вебинара, посвященного теме преподавания различных лингвокультур. Речевые упражнения и практические задания для фазы присутствия.
<b>Содержание, связанное с методикой преподавания иностранных языков</b>	
МДЕ 4	Текстовый лекционный материал на английском языке, рассматривающий: нормативные документы, регулирующие овладение иностранными языками (ФГОС, CEFR) (З-10); способы адаптации содержания обучения под смешанный или электронный формат обучения иностранному языку (У-9); компоненты учебного процесса (З-11) и их планирование (У-10); дидактические принципы обучения иностранным языкам (З-12); а также отбор оптимальных учебных материалов для развития разных видов речевой деятельности (У-11). Аутентичные англоязычные профессионально-ориентированные научные статьи, посвященные вопросам: онлайн взаимодействия в обучении иностранному языку; разработки интерактивного и адаптивного учебного контента мобильного обучения. Запись англоязычного методического вебинара, посвященного теме онлайн умений для современных преподавателей иностранных языков. Речевые упражнения и практические задания для фазы присутствия.
<b>Содержание, связанное с применением средств ИКТ в образовательном процессе</b>	
МДЕ 5	Текстовый лекционный материал на английском языке, рассматривающий: нормативные документы, регулирующие профессиональную деятельность в части применения средств ИКТ в учебном процессе

	(ФГОС, CEFR, DigCompEdu, ICT CFT) (З-13); способы интеграции средств ИКТ в учебный процесс (З-14); классификацию электронных средств обучения иностранным языкам (З-15); отбор оптимальных электронных средств обучения для развития разных видов речевой деятельности (У-12). Аутентичные англоязычные профессионально-ориентированные научные статьи, посвященные: цифровому сторителлингу как инструменту обучения иностранному языку. Речевые упражнения и практические задания для фазы присутствия.
<b>МДЕ 6</b>	Текстовый лекционный материал на английском языке, рассматривающий: способы асинхронной и синхронной коммуникации при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку (З-16, У-13); классификацию электронных средств обучения иностранному языку (З-15) и их разработку (У-14). Аутентичные англоязычные профессионально-ориентированные научные статьи, посвященные: взаимодействию изучающих английский язык с чат-ботами; влиянию расширенной реальности на изучение иностранного языка. Речевые упражнения и практические задания для фазы присутствия.

Обобщая сказанное, при адаптации содержания обучения дисциплине «Профессионально-ориентированный практикум иностранного языка» для конструктора индивидуальных образовательных траекторий и разработке электронного дидактического ресурса «English for teaching purposes: professional online interaction» был реализован принцип микромодульного обучения, определяемый следующими характеристиками: микромодули являются краткими и способствуют формированию знаний и умений (например микромодуль МДЕ6 фокусируется на знаниях и умениях, связанных с применением средств ИКТ в образовательном процессе); содержание микромодуля является конкретным и по существу (например микромодуль МДЕ5 освещает узкую область профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков и отвечает на ряд конкретных вопросов); микромодули содержательно и организационно независимы и самодостаточны, однако из-за ограниченного объема они входят в состав целого курса обучения (например микромодуль МДЕ4 включает в себя все знания и умения, связанные с методикой преподавания иностранных языков в условиях применения средств ИКТ); содержание микромодуля разнообразно, и включает в себя различные виды средств обучения); микромодульное обучение в рамках дисциплины «Профессионально-ориентированный практикум иностранного языка» является гибким.

Таким образом, электронный дидактический ресурс «English for teaching purposes: professional online interaction», размещенный в конструкторе

индивидуальных траекторий СПбПУ, содержит в себе: текстовое и визуальное содержание минимальных дидактических единиц; автоматизированную проверку усвоения содержания каждой единицы; а также перечень рекомендуемой для изучения литературы. Однако, поскольку речевую и деятельностную составляющую компетенции профессионального онлайн взаимодействия не представляется возможным автоматизировать, она была вынесена в фазу присутствия и в традиционный печатный дидактический ресурс «English for teaching purposes: professional online interaction». В Приложении 2 в качестве примера приведено содержание одной из глав печатного учебного пособия «English for teaching purposes: professional online interaction». В нем представлено краткое содержание каждого занятия, обозначенного как «Unit», соответствующего минимальной дидактической единице в конструкторе, а именно: перечень знаний и умений, которые должны быть актуализированы в рамках этого занятия, краткое содержание занятия с указанием гиперссылки и QR кода для перехода к полному содержанию рассматриваемых знаний и умений; речевые упражнения и практические задания для фазы присутствия в аудитории; перечень рекомендуемой для изучения литературы. Таким образом, обучающиеся могут изучать текстовое и визуальное содержание каждого учебного блока, а также перечень рекомендуемой для изучения литературы как в электронном, так и в печатном дидактическом ресурсе, переходя по гиперссылкам или QR кодам. Однако автоматизированное тестирование может быть пройдено обучающимися только в конструкторе <http://kiot.site:8888/>.

### **2.3. Учебно-методические материалы, разработанные для целей формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия будущих преподавателей иностранных языков**

Отбор профессионально-ориентированных аутентичных материалов (текстов и видео) проводился с ориентацией на наличие в материале одновременно

языкового, методического и технического аспектов. Все текстовые и видео материалы взяты из источника с открытым доступом: академическая социальная сеть ResearchGate; видеохостинг YouTube; сайт Европейской Комиссии; сайт ЮНЕСКО. В Приложении 7 представлены темы отобранных материалов и распределение их по минимальным дидактическим единицам. Следует подчеркнуть, что все речевые упражнения и практические задания выполняются студентами на основе анализа текстового лекционного материала, содержащего пояснения, инструкции и примеры (Таб.12). Речевые упражнения и практические задания, ориентированные на формирование умений профессионального онлайн взаимодействия, выполняются обучающимися в фазе аудиторного присутствия и включают в себя следующие форматы:

**I. Речевые упражнения творческого характера, профессионально-ориентированные иноязычные речевые упражнения.** Работа с данным типом упражнений происходит в формате дискуссий на иностранном языке и включает групповую работу участников дискуссии, взаимодействие и активное общение участников в процессе дискуссии, столкновение точек зрения, оппонирование, спор, сочетание образовательной и воспитательной ценностей, а также направленность на достижение учебных целей. Примеры упражнений:

1. В упражнении *Ex. Read the abstract of an article «Why Mobile Learning and Mobile Application?»*. *Make up a list of special educational terminology using interactive glossary software. Translate it into Russian.* обучающимся предлагается текст научной статьи автора Y. Han, посвященной вопросам мобильного обучения иностранным языкам. Данное упражнение содержит профессионально-ориентированный текст и студентам необходимо посредством поискового чтения найти специфическую педагогическую терминологию, составить список и перевести его на русский язык.

На когнитивном этапе происходит знакомство с темой мобильного обучения иностранным языкам, касающееся следующих аспектов: фоновых знаний обучающихся по теме; опыта использования мобильного обучения иностранным

языкам в качестве преподавателя и в качестве обучаемого; истории появления мобильного обучения; терминологических тонкостей по теме; преимуществ и недостатков данного вида обучения иностранным языкам; а также перспектив развития. На деятельностно-имитативном этапе происходит групповое поисковое чтение с целью поиска специфической педагогической англоязычной терминологии, составление списков найденных слов и словосочетаний, обсуждение значений и русскоязычных аналогов найденных терминов. На деятельностно-творческом этапе происходит индивидуальное оформление интерактивного глоссария при помощи иноязычного программного обеспечения WordSmyth <https://www.wordsmyth.net/> (Рис.13).



Рисунок 13 – Пример интерактивного глоссария

Таким образом в упражнении присутствует языковой (работа с аутентичным языковым профессионально-ориентированным текстом), методический (знакомство с опытом коллег по внедрению мобильного обучения в иноязычное образование) и технический (знакомство с информацией о мультимедиа и мобильном обучении, работа с англоязычным программным обеспечением для составления интерактивного глоссария) компоненты. Данное упражнение направлено на формирование знаний базовой англоязычной педагогической терминологии (3-2); знаний специфической англоязычной педагогической терминологии (3-3); знаний способов интеграции средств ИКТ в учебный процесс



(3-14); умений понимать смысл профессионально-ориентированных текстов при чтении (У-2).

2. Следующее упражнение ориентировано на работу с аутентичным профессионально-ориентированным текстом научной статьи авторов J.A.X. Belaman, S.F.B. Zakaria, S.N.S. Nasharudin, I.W. Ibrahim, S.A.S. Abdullah, N.H. Rahmat, посвященным коммуникативным стратегиям в иноязычном образовании. Упражнение включает чтение (*Read the abstract of an article*), работу с лексикой (*Paraphrase the following sentences from the text*), послетекстовые упражнения иноязычного коммуникативного характера (*Make up a matching exercise using interactive exercises software*). На когнитивном этапе происходит знакомство с темой коммуникативных стратегий и страха перед публичным выступлением на иностранном языке, касающееся следующих аспектов: фоновых знаний обучающихся по теме; опыта публичных выступлений в качестве преподавателя и в качестве обучаемого; коммуникативных стратегий, необходимых преподавателю иностранных языков; терминологических тонкостей по теме. На деятельностно-имитативном этапе происходит групповое поисковое чтение с целью поиска специфической педагогической англоязычной терминологии, составление списков найденных слов и словосочетаний, обсуждение значений, вариантов перифраза и русскоязычных аналогов найденных терминов (что позволит обучающимся реализовывать речевое намерение в профессиональной иноязычной коммуникации при возникновении затруднений в использовании языковых средств). На деятельностно-творческом этапе происходит индивидуальное оформление результатов задания в формате интерактивного англоязычного упражнения на соотнесение при помощи иноязычного программного средства ИКТ - LearningApps <https://learningapps.org/> (Рис.14).



Рисунок 14 – Пример интерактивного упражнения на соотнесение

Предлагаемое упражнение фокусируется на языковом аспекте и направлено на формирование не только знаний базовой и специфической англоязычной педагогической терминологии (З-2, З-3) и умения понимать смысл профессионально-ориентированных текстов при чтении (У-2), но и знания вербальных стратегий для компенсации дефицита языковых средств (З-5), а также умения реализовывать речевое намерение при возникновении затруднений в использовании языковых средств (У-4). Также выполнение данного упражнения задействует технический аспект искомой компетенции, поскольку предлагает обучающимся освоить иноязычное программное обеспечение LearningApps (регистрация, инструктаж, создание упражнения заданного типа) для создания интерактивных лингводидактических упражнений.

3. Следующее упражнение, сформулированное как *Ex. Record a demonstration video on the following topic: What are the pros and cons of an educator's profession? What are the dos and don'ts of a modern teacher?*, направлено не только на закрепление и применение обучающимися полученных знаний педагогической терминологии, функциональных стилей и стратегий речевого взаимодействия, что актуализирует лингвистический аспект, но и на формирование ряда умений: построить целостные, связные и логичные высказывания (дискурсы) на английском языке разных функциональных стилей (У-1); планировать стратегию речевого взаимодействия согласно цели и плана коммуникации (У-5); использовать

высказывания для выполнения различных коммуникативных функций (У-7); выбрать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач (У-8). Группа знаний и умений, связанных с применением средств ИКТ в обучении иностранным языкам, актуализируется в данном упражнении за счет записи обучающимися своих профессионально-ориентированных иноязычных монологов на видео с последующим групповым анализом, что способствует формированию знаний и умений организации асинхронной коммуникации при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку (З-16, У-13).

На когнитивном этапе происходит обсуждение преимуществ и недостатков профессии современного преподавателя иностранных языков, а также желательных и нежелательных действий преподавателя: активизируются фоновые знания обучающихся по теме; происходит обмен опытом участия в образовательном процессе в качестве преподавателя иностранных языков и в качестве обучаемого; приводятся примеры преимуществ и недостатков профессии; приводятся примеры желательных и нежелательных действий преподавателя; осуществляется разбор терминологических тонкостей по теме. На деятельностно-имитативном этапе осуществляется групповая работа по фиксации и визуализации результатов дискуссии на интерактивной доске при помощи иноязычного программного обеспечения Padlet <https://ru.padlet.com/dashboard> (Рис.15).

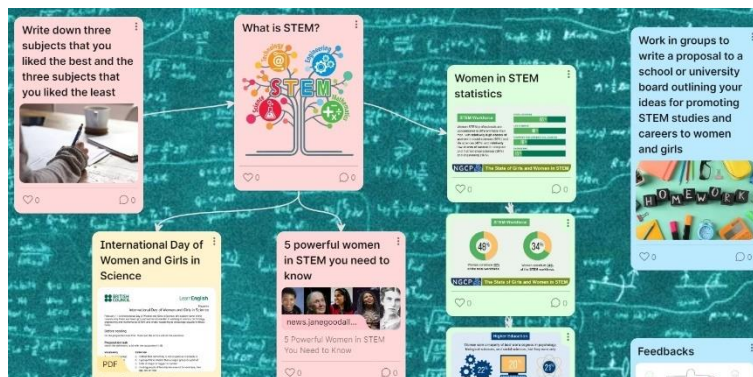


Рисунок 15 – Пример интерактивной доски

На деятельностно-творческом этапе происходит индивидуальное оформление результатов задания в формате интерактивной ментальной карты при помощи иноязычного программного средства ИКТ - Popplet <https://www.popplet.com/> (Рис.16). Обучающимся необходимо зарегистрироваться, получить инструктаж и создать собственную ментальную карту на тему преимуществ и недостатков профессии преподавателя иностранных языков, а также его желательных и нежелательных действий.

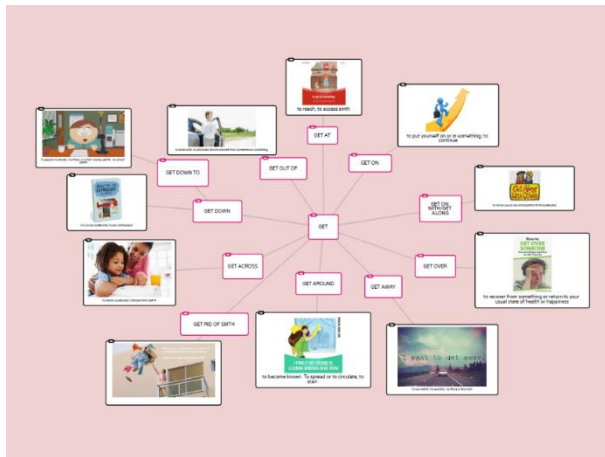


Рисунок 16 – Пример интерактивной ментальной карты

Заключительным этапом работы является запись видео объемом 3-5 минут при помощи программного обеспечения PowerPoint <https://www.microsoft.com/ru-ru/microsoft-365/powerpoint> с демонстрацией разработанной ментальной карты и её вербальным описанием на иностранном языке (собственное видение студента рассматриваемого вопроса, как формат ментальной карты позволяет структурировать и визуализировать информацию, как данный формат может быть использован в целях обучения иностранным языкам).

4. Все предлагаемые упражнения носят комплексный характер. К таковым, например, относится упражнение *Ex. Prepare an interactive presentation and report on the topic "Digital transformation of an educator"*, ориентирующее студентов на выполнение презентаций, которое выполняется после лекции-инструктажа по теме.

На когнитивном этапе осуществляется групповое обсуждение темы цифровой трансформации педагога, касающееся следующих аспектов: фоновых знаний обучающихся по теме; опыта работы с применением средств ИКТ в обучении иностранным языкам в качестве преподавателя и в качестве обучаемого; процесса информатизации и цифровизации образования; целей и этапов процесса цифровой трансформации педагога; терминологических тонкостей по теме. На деятельностно-имитативном этапе происходит групповая работа по фиксации и визуализации результатов дискуссии на интерактивной доске при помощи иноязычного программного средства ИКТ - Padlet <https://ru.padlet.com/dashboard> . На деятельностно-творческом этапе осуществляется индивидуальное оформление результатов выполнения задания в формате интерактивной презентации при помощи иноязычного программного обеспечения Prezi <https://prezi.com/> (Рис.17) с последующей демонстрацией и докладом на практическом занятии в аудитории.

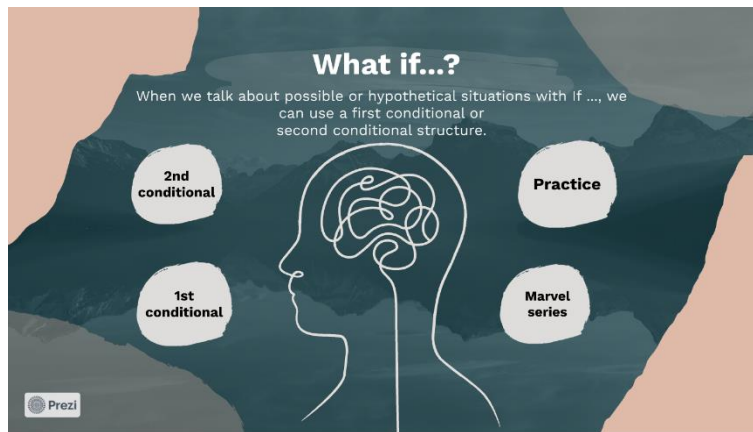


Рисунок 17 – Пример интерактивной презентации

Данное упражнение задействует посредством разработки и демонстрации интерактивной презентации на профессионально-ориентированную тему как лингвистический, так и технический аспекты искомой компетенции, поскольку предполагает закрепление и применение полученных знаний (педагогической терминологии (З-2, З-3), функциональных стилей (З-4), нормативных документов по применению средств ИКТ в учебном процессе (З-13), способов интеграции средств ИКТ в учебный процесс (З-14), классификации электронных средств

обучения (З-15)) и умений (строить дискурсы (У-1), планировать стратегию речевого взаимодействия (У-5), выполнения различных коммуникативных функций и задач (У-7, У-8)).

**II. Индивидуальные и групповые практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов (профессионально-ориентированные научные публикации; нормативная документация; записи вебинаров).** Работа с данным типом заданий осуществляется в соответствии с методом эвристической беседы и активизирует обучающихся, развивает их память и речь, делает открытыми знания собеседников, а также имеет значительную воспитательную силу. Примеры заданий:

1. *Ex. Study the European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Explain the structure of the digital competence of an educator (Puc.18). Then study the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Explain the structure of the ICT competency of an educator (Puc.19). Discuss those documents in group and compare two structures. What do they have in common? What is the difference between them? Make up a comparing mindmap.* Данное задание предлагает обучающимся работу с англоязычными профессионально-ориентированными нормативными документами. На когнитивном этапе осуществляется обсуждение понятия цифровой и информационно-коммуникационной компетенций: активизируются фоновые знания обучающихся по теме; представляются компоненты, составляющие указанные компетенции; обосновываются причины формирования этих компетенций у преподавателей иностранных языков в контексте информатизации образования; осуществляется разбор терминологических тонкостей по теме.

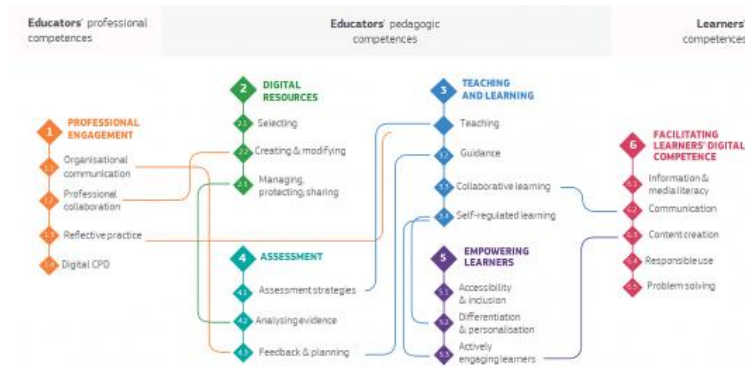


Рисунок 18 – Структура цифровой компетенции педагога согласно Европейской Комиссии

Figure 1: The UNESCO ICT Competency Framework for Teachers

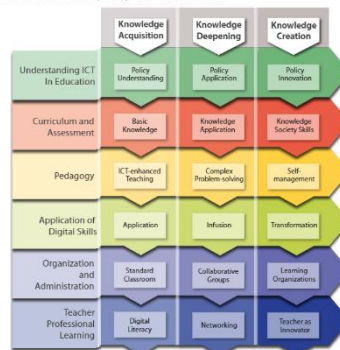


Рисунок 19 – Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя согласно ЮНЕСКО

На деятельностно-имитативном этапе происходит изучение и обсуждение структур компетенции педагога, связанной с применением электронных средств обучения (цифровая компетенция в терминологии Европейской Комиссии и информационно-коммуникационная компетенция в терминологии ЮНЕСКО). Обсуждаются и фиксируются на интерактивной доске Padlet <https://ru.padlet.com/dashboard> сходство и различие между двумя структурами. В соответствии с характеристиками метода эвристической беседы преподаватель задает группе направляющие вопросы, призванные стимулировать их исследовательскую активность. На деятельностно-творческом этапе осуществляется индивидуальное оформление результатов задания в формате

интерактивной интеллект-карты при помощи иноязычного программного средства ИКТ - Mindmeister <https://www.mindmeister.com/ru> (Рис.20).

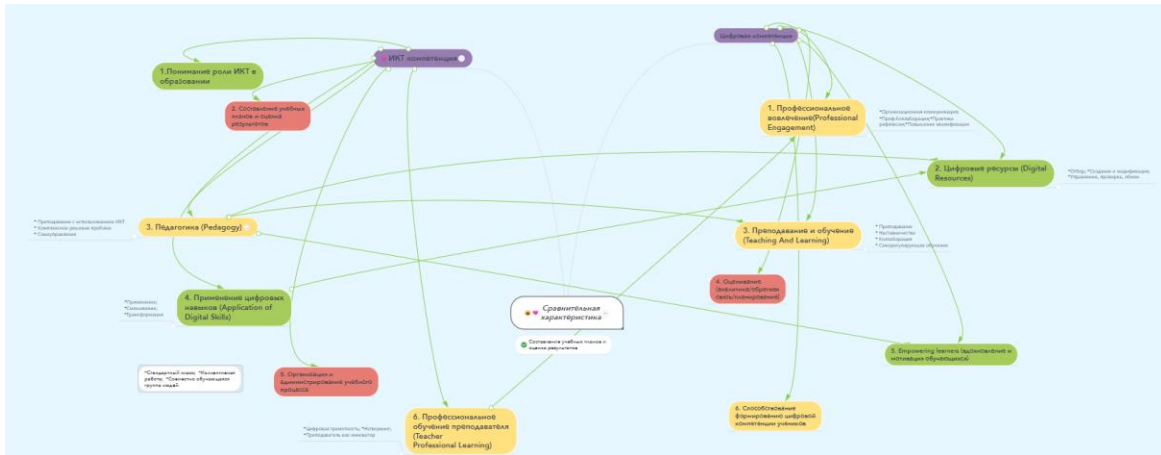


Рисунок 20 – Пример интерактивной интеллект-карты

Групповой анализ двух структур информационно-коммуникационной компетенции преподавателя (Совета Европы и ЮНЕСКО) способствует формированию не только знаний и умений, связанных с преподаваемым иностранным языком в профессиональной коммуникации, но также знаний нормативных документов, регулирующих профессиональную деятельность в части применения средств ИКТ в учебном процессе (3-13), знания способов интеграции средств ИКТ в учебный процесс (3-14), а также знания классификации электронных средств обучения для целей обучения иностранному языку (3-15).

2. Ряд заданий связан с использованием Интернет ресурсов, доступ к которым осуществляется через ссылки или QR коды в пособии, например *Ex. Watch the webinar on “What linguacultures are we teaching?”* (<https://youtu.be/TyoXdQHMF7Y>). *Give a summary pointing the plan of the webinar and its main ideas.* Данное задание носит комплексный характер и направлено на развитие всех трех групп знаний и умений, составляющих компетенцию профессионального онлайн взаимодействия.

На когнитивном этапе обсуждается тема лингвокультурных и социокультурных особенностей обучения иностранным языкам: активизируются фоновые знания обучающихся по теме; приводятся компоненты, составляющие



указанные особенности; обосновываются причины формирования указанных особенностей; производится разбор терминологических тонкостей по теме. На деятельностно-имитативном этапе осуществляется просмотр и обсуждение записи вебинара, посвященного лингвокультурным вопросам в обучении иностранным языкам. В ходе эвристической беседы фиксируются основные этапы проведения вебинаров, ключевые идеи и авторские находки спикера. На деятельностно-творческом этапе осуществляется индивидуальное оформление результатов задания в формате электронного письма на английском языке с кратким содержанием просмотренного вебинара, включая план вебинара, его ключевые идеи и личную оценку обучающегося.

Работа по анализу аутентичного англоязычного образовательного вебинара способствует формированию умения понимать смысл профессионально-ориентированных текстов при аудировании (У-3), знания социолингвистических и социокультурных особенностей английского языка (З-7), а также умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты (У-6). Методический и технический аспект задействуется за счет формирования знания способов синхронной коммуникации при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку (З-16) и умения организовать синхронную коммуникацию при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку (У-13).

**III. Индивидуальные и групповые практические задания по применению средств ИКТ с использованием иностранного языка на основании усвоенных ранее инструкций (общение в чатах, проведение вебинаров, разработка электронных средств обучения).** Работа с данным видом заданий реализуется в соответствии с проблемно-поисковым методом и включает: постановку перед обучающимися вопроса (проблемы), на который они ищут ответ; самостоятельное создание новых знаний; совершение управляемых открытий; формулировку теоретических выводов; активную мыслительную деятельность обучающихся; творческий поиск; анализ собственного опыта и накопленных знаний;

высказывание на иностранном языке в виде решения указанной проблемы с учетом налагаемых ограничений, аргументируя выбор того или иного вида электронных средств обучения. Примеры заданий:



1. Групповое задание *Ex. Set up a WhatsApp/Telegram chat with your groupmates and your teacher and discuss your expectations and fears concerning your future professional activity in English. Pay attention to the appropriateness of Internet language use.* не только способствует закреплению и применению знаний и умений, связанных с преподаваемым иностранным языком (З-2, З-3, З-4, З-8, З-9, У-1, У-5, У-7, У-8), но и задействует знания и умения, связанные с интеграцией средств ИКТ в учебный процесс (З-14, З-16, У-13). Помимо этого, предлагаемое задание удовлетворяет потребность обучающихся, находящихся в периоде юношества, в положительном поддерживающем эмоциональном опыте за счет обсуждения в психологически комфортной среде своих ожиданий и опасений относительно будущей профессиональной деятельности.

На когнитивном этапе осуществляется обсуждение присутствующих у обучающихся ожиданий и страхов относительно их будущей профессиональной деятельности. Проблемной задачей в данном случае является поиск и формулировка на английском языке аргументации для поддержки коллег и нивелирования их опасений. На деятельностно-имитативном этапе происходит фиксация сформулированных на английском языке ожиданий и опасений будущих преподавателей иностранных языков в групповом чате в мессенджере WhatsApp <https://www.whatsapp.com/?lang=ru>. На деятельностно-творческом этапе в чате осуществляется групповое обсуждение и взаимная поддержка на английском языке с применением коммуникативных средств указанного мессенджера: текстовых сообщений, видеосообщений, аудиосообщений, гиперссылок, интерактивных опросов.

Стоит отметить, что данное задание позволяет будущим преподавателям иностранных языков оценить такое привычное им явление как мессенджеры в

качестве средства мобильного обучения иностранным языкам, что активизирует формирование и методического аспекта искомой компетенции. В рамках общения будущих преподавателей иностранных языков в чате им предлагается использовать специфические особенности Интернет лингвистики (Таб.13) и оценить уместность их использования в профессиональном онлайн взаимодействии с обучающимися.

Таблица 13 – Особенности Интернет языка

Особенности	Типы	Онлайн взаимодействие	Оффлайн взаимодействие
Лексические особенности	Восклицание	Oooow Aarrgghhhh	Ow Argh
	Аббревиатура	LOL ID and NL	Laugh out loud Indonesia and Netherlands
	Инициализмы	ASAP IDK	As soon as possible I don't know
	Замена слова буквой	U Y	You Why
	Замена слова цифрой	4 2	Four, for Two, too, to
	Сокращение	Fri Feb	Friday February
Орфографические особенности	Нетрадиционное написание слов	Gud Thanx	Good Thanks
	Нетрадиционное использование заглавных букв	i screamed "watch out!" CALL ME BACK!	I screamed "Watch Out!" Call me back!
Паралингвистические и графические особенности	Использование эмодзи	 	Smile I don't know
	Избыточная пунктуация	I do!!!!!!!!!!	I do!

2. Следующее индивидуальное практическое задание по применению средств ИКТ с использованием иностранного языка на основании усвоенных ранее инструкций сформулировано следующим образом: *Ex. Choose a topic from the list. Prepare a plan of a webinar on the topic. Hold a 30 min Zoom webinar for the group on the topic: Second Language Learning: Factors that Affect Second Language Learning and the Practical Implications; Chatbots for language learning - Are they really useful?; Digital Storytelling As A Tool In Second Language Learning; Impact of Distance Learning on the English Language Learning Process; Effects of extended reality on language learning; Motivation, Learning Strategies, and Outcomes in Mobile English*

*Language Learning; Artificial Intelligence in Language Learning: What Are We Afraid of?; The effects of a game-enhanced learning intervention on foreign language learning.*

Данное задание комплексного характера также задействует все три группы знаний (З-2, З-3, З-4, З-8, З-9, З-11, З-12, З-14, З-16) и умений (У-1, У-4, У-5, У-7, У-8, У-10, У-13), поскольку предлагает, опираясь на теоретический лекционный материал о проведении вебинаров и на анализ аутентичных англоязычных вебинаров, проведенных коллегами, спланировать и провести собственный вебинар внутри группы. В качестве опоры приведены примеры фраз, необходимых преподавателю иностранных языков во время проведения занятия посредством ИКТ и не используемых им на традиционных аудиторных лекциях: *Please join our cloud meeting via this link; Can you hear/see me well?; Please let me know if the interference starts; I'm starting to record our meeting; I'm afraid the quality of the connection has deteriorated; Try logging out and back into the webinar room again; Please send me a screenshot of the problem; The recording of the webinar will be available at this link; Deadline for this assignment is Friday; Try turning off the video to improve the audio quality.*

На когнитивном этапе проводится обсуждение вебинаров как формата работы современного преподавателя на основе предварительно изученного в онлайн фазе лекционного материала, а также проводится выбор темы из списка предложенных тем. Список тем для вебинаров составлен в соответствии с текущими мировыми трендами в области электронного обучения иностранным языкам, что послужит дополнительным источником актуальных знаний для обучающихся. В качестве проблемной задачи обозначается необходимость за 30 минут вебинара раскрыть для группы выбранную тему, подробно изучив доступные материалы по теме и выстроив логичный план презентации темы. На деятельностно-имитативном этапе коллективно обсуждается и фиксируется предварительный план будущего вебинара, формулируются и фиксируются задачи, которые необходимо решить на этапах подготовки и проведения вебинара. На деятельностно-творческом этапе

осуществляется индивидуальное оформление результатов задания по разработке и проведению вебинара на выбранную тему на английском языке с опорой на презентацию.

3. Следующее задание *Ex. Evaluate the possibilities of the Educaplay constructor, create any kind of interactive exercise on the topic of your choice.* фокусируется на методическом и техническом аспекте компетенции профессионального онлайн взаимодействия (З-15, У-9, У-11, У-14).

На когнитивном этапе происходит обсуждение темы электронных средств обучения иностранным языкам на основе изученного ранее в онлайн фазе лекционного материала, в частности интерактивных упражнений и онлайн конструкторов по их разработке. Проблемной задачей формулируется необходимость освоить новое программное средство ИКТ, ознакомиться с возможностями иноязычного программного обеспечения Educaplay <https://www.educaplay.com/> (Рис.21) и разработать эффективное интерактивное упражнение любого типа (множественный выбор, соотнесение, заполнение пропусков, викторина, кроссворд и т.п.). На деятельностно-имитативном этапе осуществляется регистрация в онлайн конструкторе, знакомство с механикой его работы и примерами готовых интерактивных упражнений. Коллективно обсуждается и фиксируется тема для упражнения и выбранный для разработки тип интерактивного упражнения. На деятельностно-творческом этапе осуществляется непосредственная разработка интерактивного упражнения (вопросы, ответы, сценарий, настройки и пр.) с последующей презентацией на практическом занятии в фазе присутствия. Тематика интерактивного упражнения может быть выбрана студентом самостоятельно (например: закрепление пандемийной лексики, синонимы в американской и британской вариации английского языка; и др.) или же выбрана из предлагаемых преподавателем (например: фразовые глаголы; модальные глаголы; лексика по отдельно взятой теме; грамматические времена; пассивный и активный залоги; и др.).



Рисунок 21 – Пример интерактивного упражнения

4. Задание *Ex. Create an electronic learning tool of your choice aimed at teaching listening/reading/writing/speaking. Propose ways of using it in teaching foreign languages.* отличается от предыдущего тем, что является более сложным и позволяет актуализировать знания об электронных средствах обучения для развития разных видов речевой деятельности, полученные на лекциях (3-15), и способствует формированию умений по разработке оптимальных электронных средств обучения для развития разных видов речевой деятельности (У-9, У-11, У-12, У-14).

На когнитивном этапе осуществляется обсуждение темы развития разных видов речевой деятельности посредством электронных средств обучения иностранным языкам на основе изученного ранее в онлайн фазе лекционного материала. Проблемной задачей формулируется необходимость разработать эффективное электронное средство обучения для развития одного из видов речевой деятельности. На деятельностно-имитативном этапе происходит групповое обсуждение и фиксация рекомендаций по развитию каждого из видов речевой деятельности при помощи средств ИКТ на интерактивной доске Padlet. Затем обучающимися выбираются один из видов речевой деятельности и один из типов электронных средств обучения для разработки (например: интерактивный постер

или канал в мессенджере для обучения чтению; подкаст или интерактивное упражнение для обучения аудированию; электронная почта или цифровой сторителлинг для обучения письму; запись аудиосообщений в чате в мессенджере или запись видео для обучения говорению). На деятельностно-творческом этапе осуществляется непосредственная разработка (с опорой на рекомендации и примеры) с последующей презентацией на практическом занятии в фазе присутствия.

На Рисунке 22 продемонстрирован пример электронного средства обучения аудированию на английском языке. Интерактивное упражнение, выполненное посредством иноязычного программного обеспечения Educaplay <https://www.educaplay.com/> предлагает прослушать несколько аудио-фрагментов и напечатать в окне ввода услышанный текст. Затем программа оценивает правильность ввода текста и дает обучающемуся обратную связь.

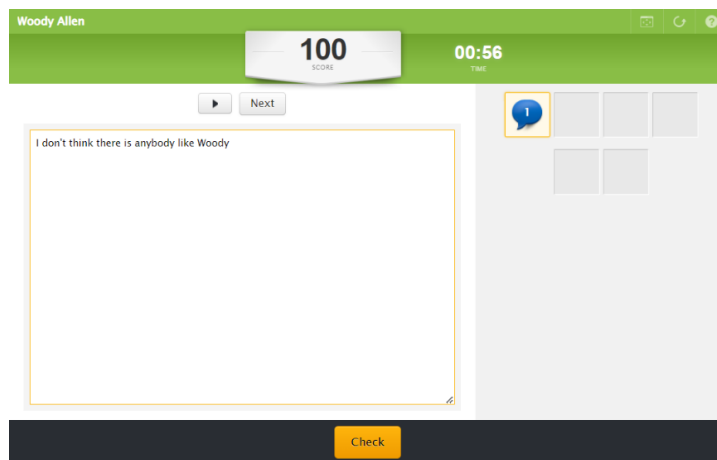


Рисунок 22 – Пример электронного средства обучения аудированию

Фокус данного задания также находится на методическом и техническом аспектах искомой компетенции.

**IV. Проектные задания по разработке электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам (сайты, онлайн курсы, мультиссылки, каналы, блоги).** Работа с данным видом заданий осуществляется в соответствии с методом проектов и предоставляет возможность обучающимся

проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо проектного продукта; включает создание обучающимися профессионально-ориентированных образовательных проектов при помощи аппаратных и программных средств ИКТ; реализует переход от школы памяти к школе мышления, а также перенос акцента с обучающего преподавателя на познающего студента; осуществляет ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения; приучает обучающихся творчески мыслить, находить возможные варианты решения поставленной в проекте задачи, выбирать способы и средства их реализации. Примеры заданий:

1. *Ex. Develop and present an online course/ blog/ website/ multilink/ channel concept for foreign language teaching purposes.* Данное задание позволяет обучающимся посмотреть масштабнее на электронное обучение иностранным языкам и выйти за рамки отдельно взятого инструмента. На когнитивном этапе обобщаются все знания, касающиеся электронного обучения иностранным языкам, полученные ранее в рамках дисциплины. Рассматриваются реальные кейсы электронных лингводидактических проектов, обсуждаются преимущества и недостатки. На деятельностно-имитативном этапе коллективно обсуждаются профессиональные задачи обучения иностранным языкам, стоящие перед обучающимися (в рамках текущей профессиональной деятельности или в рамках выпускной квалификационной работы): какова цель обучения; кто целевая аудитория проекта; каково количество студентов, которых планируется обучить; какой срок обучения планируется; какие нормативные документы регулируют содержание проекта; какая структура планируется у проекта; какие средства обучения планируется использовать; как будет организован промежуточный и итоговый контроль; и пр. На деятельностно-творческом этапе происходит индивидуальная разработка концепции электронного образовательного проекта,



посвященного обучению иностранным языкам с последующими презентацией и обсуждением на практическом занятии в фазе присутствия.

Опираясь на знания и умения, связанные с лингвистическим аспектом преподавания иностранного языка, в том числе знания особенностей Интернет лингвистики, с методикой обучения иностранным языкам (З-10, З-11, З-12, У-11), а также на знания и умения, связанные с применением средств ИКТ в образовательном процессе (З-13, З-14, З-15, З-16, У-12, У-14), в том числе знания особенностей Интернет лингвистики, обучающимся необходимо разработать и презентовать концепцию электронного образовательного ресурса (онлайн курс, вебсайта, мультиссылки, блог или канала для целей обучения иностранному языку, представляющего из себя контейнер, наполненный инструментами и учебными материалами. Задействованными аспектами здесь являются все три (языковой, методический, технический).

2. Задание *Ex. Create and present your electronic educational project (website, online course, blog, Telegram channel, etc.)*. является продолжением предыдущего и позволяет реализовать разработанную концепцию с учетом советов и рекомендаций в ходе обсуждения. На когнитивном этапе происходит обсуждение, уточнение и коррекция разработанных студентами концепций проектов. На деятельностно-имитативном этапе осуществляется разработка черновых вариантов проектов с модерацией преподавателя: онлайн курс (Рис.28); вебсайт (Рис.29); мультиссылка (Рис.30); и др. На деятельностно-творческом этапе происходит индивидуальная самостоятельная доработка электронных лингводидактических проектов с последующими презентацией и обсуждением на практическом занятии в фазе присутствия. Поскольку задание является самым масштабным и носит комплексный характер, то задействует все знания (З-1-З-16) и все умения (У-1-У-14), составляющие компетенцию профессионального онлайн взаимодействия.

На Рисунке 23 представлена страница онлайн курса, разработанного студентом с целью обучения профессионально-ориентированному английскому языку

студентов экономистов. Онлайн курс выполнен посредством программного обеспечения Google Classroom <https://classroom.google.com/> и включает в себя информационный, учебный, контрольный и коммуникативный блоки.

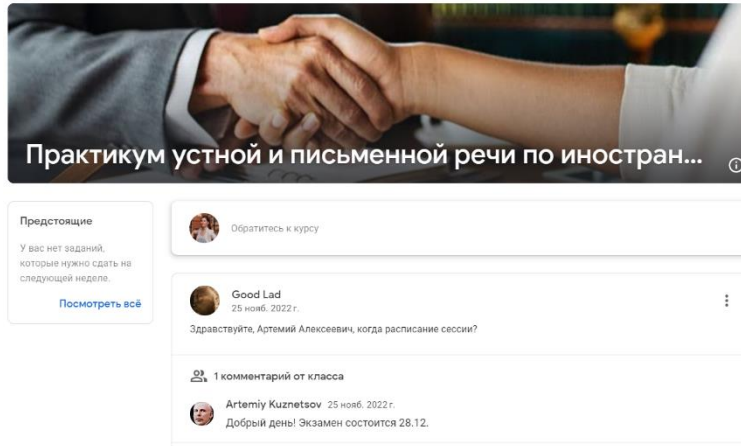


Рисунок 23 – Пример разработанного онлайн-курса

Автор произвел отбор содержания обучения для достижения заявленной цели обучения (учебные материалы, аутентичные материалы и пр.), разработал электронные средства обучения (автоматизированное тестирование, интерактивные упражнения и пр.), а затем разработал электронный образовательный проект в формате онлайн курса.

На Рисунке 24 представлена главная страница вебсайта, разработанного студенткой педагогического направления подготовки с целью обучения профессионально-ориентированному английскому языку студентов инженерно-строительных направлений подготовки. Вебсайт выполнен посредством программного обеспечения Tilda <https://tilda.cc/ru/> и содержит текстовые и видео инструкции, примеры, ссылки на учебный материал, ссылки на средства контроля, интерактивную доску для осуществления взаимодействия в группе.

Автор произвела отбор содержания обучения для достижения заявленной цели обучения (учебные материалы, аутентичные материалы, объемные 3D модели мостов и тоннелей пр.), разработала электронные средства обучения (интерактивная доска для взаимодействия, автоматизированное тестирование,

интерактивные упражнения с демонстрацией и проекцией 3D моделей и пр.), а затем разработала электронный образовательный проект в формате вебсайта.

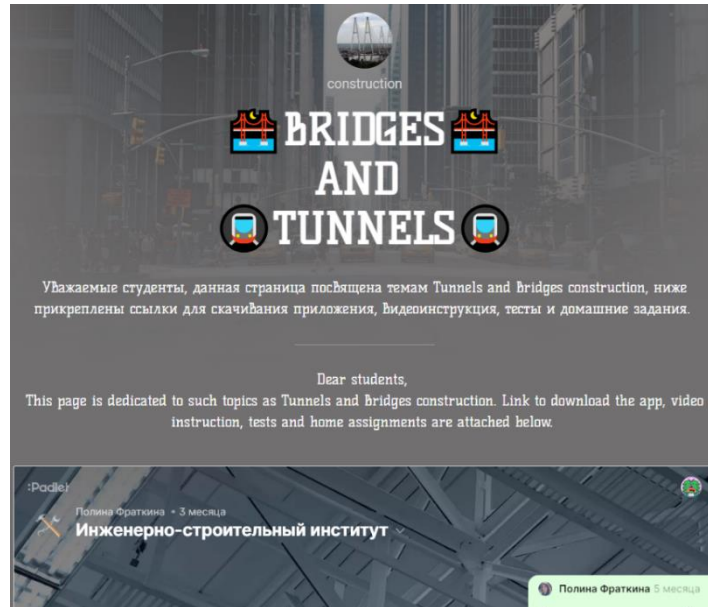


Рисунок 24 – Пример разработанного вебсайта

На Рисунке 25 представлена главная страница мультиссылки, разработанной студенткой педагогического направления подготовки с целью обучения профессионально-ориентированному английскому языку студентов инженерно-строительных направлений подготовки. Мультиссылка выполнена посредством программного обеспечения MeConnect <https://meconnect.ru/> и содержит ссылки на учебный материал и на средства контроля. Автор произвела отбор содержания обучения для достижения заявленной цели обучения (учебные текстовые материалы, иллюстрации, и пр.), разработала электронные средства обучения (автоматизированное тестирование, интерактивные упражнения с иллюстрациями по теме архитектуры и строительства, интерактивные упражнения по теме придаточных предложений в английском языке и пр.), а затем разработала электронный образовательный проект в формате мультиссылки.

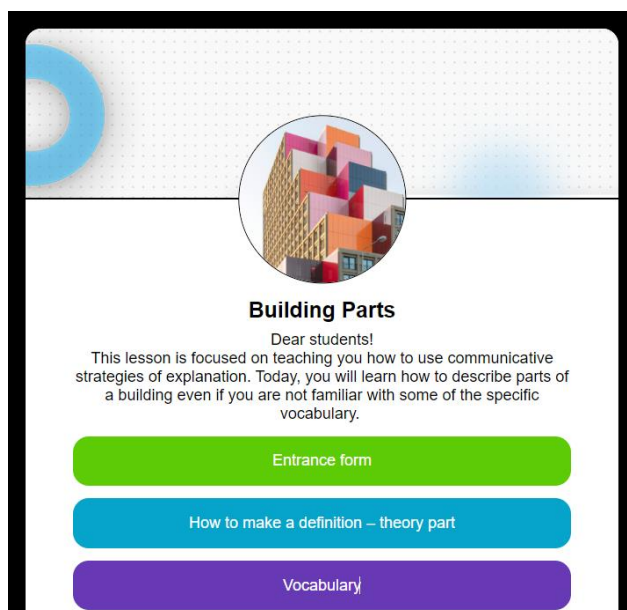


Рисунок 25 – Пример разработанной мультиссылки

Перечисленные упражнения и задания для работы в фазе присутствия (Таб.16) реализуют речедейательностную составляющую искомой компетенции, которые затруднительно реализовать в онлайн фазе. Таким образом, распределение содержания обучения дисциплины «Профессионально-ориентированный практикум иностранного языка» на автоматизированную языковую составляющую в онлайн фазе и неавтоматизированную речевую составляющую в фазе присутствия призваны способствовать оптимизации учебного процесса. Как упоминалось ранее, учитывая взаимообусловленный характер всех трех групп знаний и умений, речевые упражнения и практические задания, входящие в дидактические ресурсы нового типа, носят комплексный характер (Приложение 8), однако представляется возможным выделить знания и умения, которые преимущественно формируются в рамках определенных минимальных дидактических единиц.

Перечисленные упражнения и задания для фазы присутствия реализуют речедейательностную составляющую искомой компетенции профессионального онлайн взаимодействия, которые затруднительно реализовать в онлайн фазе. Таким образом, распределение содержания обучения дисциплины «Профессионально-ориентированный практикум иностранного языка» на автоматизированную

составляющую в онлайн фазе и неавтоматизированную составляющую в фазе присутствия призваны способствовать оптимизации учебного процесса. Далее нам предстоит провести апробацию при помощи педагогического эксперимента.

#### **2.4. Педагогический эксперимент по оцениванию результативности применения технологии для формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия**

В целях проверки эффективности технологии формирования у будущих преподавателей иностранных языков искомой компетенции было организовано экспериментальное обучение в 2018–2022 гг. на базе Гуманитарного института СПбПУ и Образовательно-научного кластера «Института образования и гуманитарных наук» БФУ им. Канта. В общей сложности в эксперименте участвовало 136 обучающихся (КГ - 90 чел., ЭГ - 46 чел.).

В ходе экспериментальной работы проводились: анкетирование для целей самооценки обучающихся, определяющей их готовность к будущей профессиональной деятельности на иностранном языке (Приложение 3); рефлексивное анкетирование, направленное на выявление предпочтений и мотивов в обучении (Приложение 4); совершенствовались содержательные и технические аспекты преподавания дисциплины «Профессионально-ориентированный практикум иностранного языка»; уточнялись требования национальных и международных нормативных документов, регулирующих процесс овладение иностранным языком в современных условиях цифровизации образования; формировались и оценивались знания и умения будущих преподавателей иностранных языков, составляющие компетенцию профессионального онлайн взаимодействия (предэкспериментальный, текущий и постэкспериментальный контроль).

Поскольку эксперимент проводился не параллельно, а последовательно, то студенты из КГ обучались в 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 и 2021/2022 учебных

годах без применения технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия в рамках дисциплины «Профессионально-ориентированный практикум иностранного языка», который определял исключительно языковую подготовку будущих преподавателей иностранных языков. Дополнительная информация по использованию средств ИКТ в иноязычном образовательном процессе осваивалась в рамках дисциплины «Компьютерная лингводидактика», а методические основы закладывались в курсе «Теория и методика преподавания иностранных языков». При реализации этих дисциплин межпредметные связи не были ярко выражены, дисциплины читались на русском языке.

На основе этих дисциплин студенты посредством анкетирования осуществляли самооценку готовности к осуществлению профессиональной деятельности на иностранном языке. Анкета была сформирована на основе требований рамочных нормативных документов. Также путем выполнения теста (для проверки знаний) и итогового комплексного диагностического практического задания (для проверки умений) оценивалась сформированность компетенции профессионального онлайн взаимодействия по окончании обучения. Отметим, что несмотря на то, что в 2018–2021 годах проведения педагогического эксперимента сама технология формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия еще не была разработана, но в нормативных документах уже были обозначены требования, указывающие на необходимость формирования искомой компетенции.

При работе со студентами ЭГ 2022/2023 учебного года *впервые*: ставилась цель формирования у них компетенции профессионального онлайн взаимодействия, а именно интегративное формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и информационно-коммуникационной компетенции в процессе профессиональной подготовки на основе авторской технологии, включающей новые целевые установки, новые принципы организации

всего образовательного процесса, новое содержание дидактического интегративного ресурса «English for teaching purposes: professional online interaction»; использовались технические возможности конструктора индивидуальных образовательных траекторий.

Педагогический эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В Таблице 14 представлены диагностические процедуры и методы статистического анализа, использованные на каждом из этапов экспериментального исследования.

Таблица 14 - Содержание этапов педагогического эксперимента

№	Этап	Диагностические процедуры
1	Констатирующий этап	Предэкспериментальное рефлексивное анкетирование в КГ и ЭГ (Приложение 4) для целей выявления влияния применения разработанной технологии на мотивацию обучающихся. Внутренняя валидность разработанной рефлексивной анкеты определялась с применением критерия $\alpha$ -Кронбаха. Результаты анкетирования были проанализированы посредством парного $t$ -критерия Стьюдента.
2		Входное анкетирование МДЕ0 (Приложение 3) в КГ и ЭГ, посвященное самооценке готовности обучающихся к осуществлению профессионального онлайн взаимодействия (обобщенные уровни А, В, С) (Приложение 1). Был проведен статистический анализ результатов анкетирования посредством формул расчета основных показателей согласно Д.А. Новикову и критерия Крамера-Уэлча.
3		Входное автоматизированное тестирование ЭГ и КГ перед экспериментальным обучением (Приложение 5), определяющее уровень сформированности знаниевого компонента искомой компетенции. Статистический анализ результатов осуществлялся посредством формул расчета основных показателей согласно Д.А. Новикову и критерия Крамера-Уэлча.
4	Формирующий этап	Автоматизированное тестирование ЭГ на входе и выходе из каждой МДЕ (1–6). Результаты тестирования были проанализированы с использованием коэффициента ошибок и коэффициента роста успешности Н.И. Алмазовой, а также парного $t$ -критерия Стьюдента. В КГ эта диагностическая процедура не проводилась.
5	Контрольный этап	Итоговое автоматизированное тестирование ЭГ и КГ по окончании обучения (Приложение 5), определяющее уровень сформированности знаниевого компонента искомой компетенции. Статистический анализ результатов осуществлялся посредством формул расчета основных показателей согласно Д.А. Новикову и критерия Крамера-Уэлча.
6		Итоговое комплексное диагностическое практическое задание в ЭГ и КГ, определяющее уровень сформированности умений искомой компетенции.
7		Постэкспериментальное рефлексивное анкетирование в КГ и ЭГ (Приложение 4) для целей выявления влияния применения разработанной технологии на мотивацию обучающихся. Внутренняя валидность разработанной рефлексивной анкеты определялась с применением критерия $\alpha$ -Кронбаха. Результаты анкетирования были проанализированы посредством парного $t$ -критерия Стьюдента.

Рассмотрим представленные этапы подробнее.

*Констатирующий этап педагогического эксперимента.*

1) В рефлексивной анкете (Приложение 4) для участников педагогического эксперимента были подготовлены две категории вопросов: к первой категории относятся вопросы, имеющие своей целью подтвердить или опровергнуть наши выводы о потребностях будущих преподавателей иностранных языков, находящихся в периоде юношества и принадлежащих к поколениям миллениалов и центениалов. Данная категория вопросов опирается на принцип учета психолого-педагогических характеристик обучающихся; ко второй категории относятся вопросы, призванные оценить уровень мотивации обучающихся к овладению компетенцией профессионального онлайн взаимодействия до и после экспериментального обучения. Данная категория вопросов опирается на принцип мотивирующего характера электронной информационно-образовательной среды.

Респондентам было необходимо указать степень своего согласия с каждым из девяти вопросов по шкале от «1 – совсем не отмечаю/ совершенно не важно/ совершенно не характерно/ совершенно не нравится/ совершенно не готов» до «10 – однозначно отмечаю/ однозначно важно/ однозначно характерно/ однозначно нравится/ однозначно готов». Внутренняя валидность разработанной рефлексивной анкеты определялась с использованием критерия  $\alpha$ -Кронбаха [177]. Расчет коэффициента проводился посредством ПО Microsoft Excel по формуле, представленной ниже, где  $K$  – это количество вопросов,  $\sum_{i=1}^K \sigma^2_{Yi}$  – это сумма дисперсий генеральных совокупностей ответов по каждому столбцу вопросов, а  $\sigma^2_X$  – сумма всех вариантов ответов по шкале от 1 до 10.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left( 1 - \frac{\sum_{i=1}^K \sigma^2_{Yi}}{\sigma^2_X} \right)$$

Значение  $\alpha$ -Кронбаха [177] составило 0.83(6027), что считается надежным показателем внутренней согласованности анкеты.

В ходе анкетирования КГ и ЭГ было выявлено следующее (Рис.26): 56,5% опрошенных отмечают практико-ориентированность в процессе обучения



иностранным языкам как однозначно важную; профессиональная мобильность в сфере иноязычного образования имеет высокий уровень важности для 86,9 респондентов; вопросы саморазвития, самоопределения и дальнейшей профессиональной деятельности в сфере иноязычного образования однозначно важны для 52,2 % опрошенных; положительный поддерживающий эмоциональный опыт в процессе обучения иностранным языкам имеет большое значение для опрошенных обучающихся, 69,6% из них отметили его как однозначно важный для себя; участники педагогического эксперимента продемонстрировали неоднозначное отношение к работе с электронной информационно-образовательной среде в процессе обучения иностранным языкам, однако большинство (69,4%) скорее оценивает свое отношение скорее как позитивное нежели негативное; только 34,8% опрошенных склонны оценивать применение средств информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков как однозначно важное; только 39,1% респондентов однозначно готовы к активному и регулярному использованию аппаратных и программных средств информационно-коммуникационных технологий в своей будущей профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков; менее половины опрошенных будущих преподавателей иностранных языков (43,5%) ставят перед собой задачу планирования своего профессионального будущего и путей самореализации в условиях информатизации и цифровизации иноязычного образования.

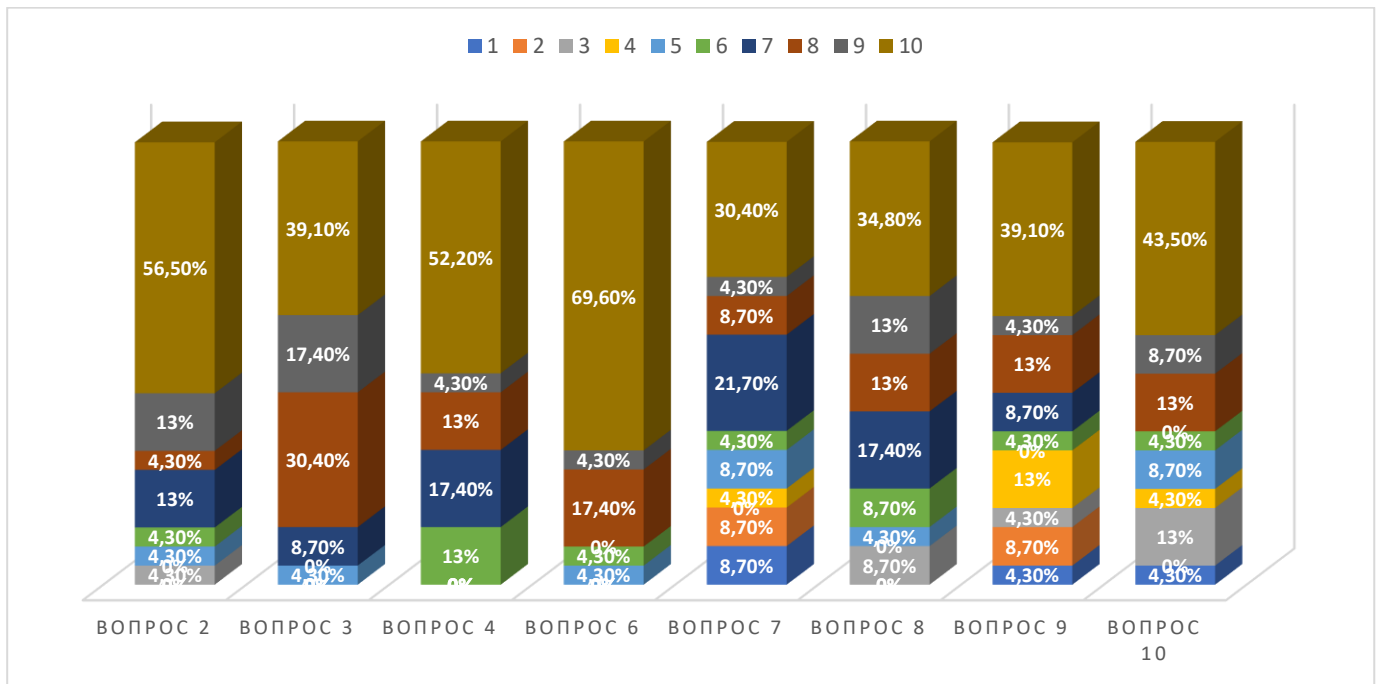


Рисунок 26 – Результаты рефлексивного анкетирования в ЭГ и КГ

Полученные результаты анкетирования позволяют подтвердить наши выводы о том, что обучающиеся, находящиеся в периоде юности и принадлежащие к поколениям миллениалов и центениалов, в обучении нуждаются: в ярко-выраженной практико-ориентированности процесса изучения иностранного языка, поскольку у них происходит смена ведущего типа деятельности к учебно-профессиональной деятельности, предполагающей приобретение профессионально-ориентированных знаний и умений в рамках дисциплин, связанных с иноязычным образованием; в иноязычных знаниях и умениях, ориентированных на повышение их профессиональной мобильности, поскольку ведущими для них являются мотивы, связанные с дальнейшей профессиональной деятельностью в иноязычном формате; в заданиях творческого характера, актуализированных в формате использования иностранного языка, поскольку в этом возрастном периоде для студентов характерны саморефлексия и потребность в положительном поддерживающем эмоциональном опыте.

Анализ результатов рефлексивной анкеты также позволяет определить фокус экспериментального обучения на: расширении и развитии иноязычной

профессиональной коммуникативной компетенции; работе с электронной информационно-образовательной средой в иноязычном формате; раскрытии важности активного и регулярного использования средств ИКТ в профессиональной деятельности современного преподавателя иностранных языков; планировании обучающимися профессионального будущего и путей самореализации в условиях информатизации и цифровизации.

2) Далее в первичном анкетировании МДЕ0 (Приложение 3) участников ЭГ и КГ, проводилась самооценка их готовности к решению задач педагогического типа на иностранном языке в соответствии с тремя уровнями сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия: А, В, С (Таб.15). Обучающиеся в ЭГ проходили тестирование в конструкторе индивидуальных образовательных траекторий, обучающиеся КГ в традиционном формате. Вопросы анкетирования были направлены на определение тех активностей, которые студенты способны осуществлять на данном этапе в условиях онлайн взаимодействия и скоррелированы с индикаторами достижения компетенции (Приложение 1), где: на высшем уровне С - способен самостоятельно осуществлять профессиональное онлайн взаимодействие; на среднем уровне В-способен осуществлять его, прибегая к помощи модератора; на низком уровне А – способен участвовать и ассистировать в профессиональном онлайн взаимодействии.

Таблица 15 - Результаты входного анкетирования МДЕ0 в ЭГ и КГ

Индикатор достижения компетенции	КГ			ЭГ		
	А	В	С	А	В	С
<b>ИДК1</b>	58%	27%	16%	57%	26%	17%
<b>ИДК2</b>	51%	24%	24%	57%	17%	26%
<b>ИДК3</b>	62%	27%	11%	52%	30%	17%
<b>ИДК4</b>	62%	29%	9%	61%	30%	9%
<b>ИДК5</b>	69%	22%	9%	65%	26%	9%

Статистический анализ результатов входного анкетирования МДЕ0 в ЭГ и КГ был составлен на основе формул расчета основных показателей: среднего

арифметического выборки, выборочной дисперсии [109]. Среднее арифметическое выборки для КГ ( $\bar{x}$ ) было вычислено посредством ПО Microsoft Excel по формуле, представленной ниже, где  $N$  – это количество респондентов,  $x_{1,2,\dots}$  – это их оценка, и составило 1,53.

$$\bar{x} = \frac{1}{N} (x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_{n-1} + x_n) = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i$$

Выборочная дисперсия для КГ ( $D_x$ ) была вычислена по формуле, представленной ниже, и составила 0,52.

$$D_x = \frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2$$

Среднее арифметическое выборки для ЭГ ( $\bar{x}$ ) было вычислено по формуле, представленной ниже, и составило 1,57.

$$\bar{x} = \frac{1}{N} (x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_{n-1} + x_n) = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i$$

Выборочная дисперсия для ЭГ ( $D_x$ ) была вычислена по формуле, представленной ниже, и составила 0,55.

$$D_x = \frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2$$

Далее вычисляем эмпирическое значение для критерия Крамера-Уэлча [84] ( $T_{эмп}$ ) по формуле, представленной ниже, где  $M$  – это количество респондентов в КГ,  $N$  – это количество респондентов в ЭГ,  $x$  – это среднее арифметическое для КГ,  $y$  – это среднее арифметическое для ЭГ,  $D_x$  – это дисперсия КГ,  $D_y$  – это дисперсия ЭГ.

$$T_{эмп} = \frac{\sqrt{M \cdot N} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}}$$

$$T_{эмп} = 0,48$$

Сравниваем это значение с критическим значением  $T_{0,05} = 1,96$  и делаем вывод, что характеристики сравниваемых выборок (КГ и ЭГ) совпадают на уровне значимости 0,05. Следовательно начальное состояние групп, участвующих в педагогическом эксперименте, совпадают, что повторно указывает на возможность проведения валидного педагогического эксперимента с участием данных групп обучающихся. Сравнительный анализ ответов будущих преподавателей иностранных языков (Рис.27) позволил нам выделить закономерность, связанную с индикаторами достижения компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

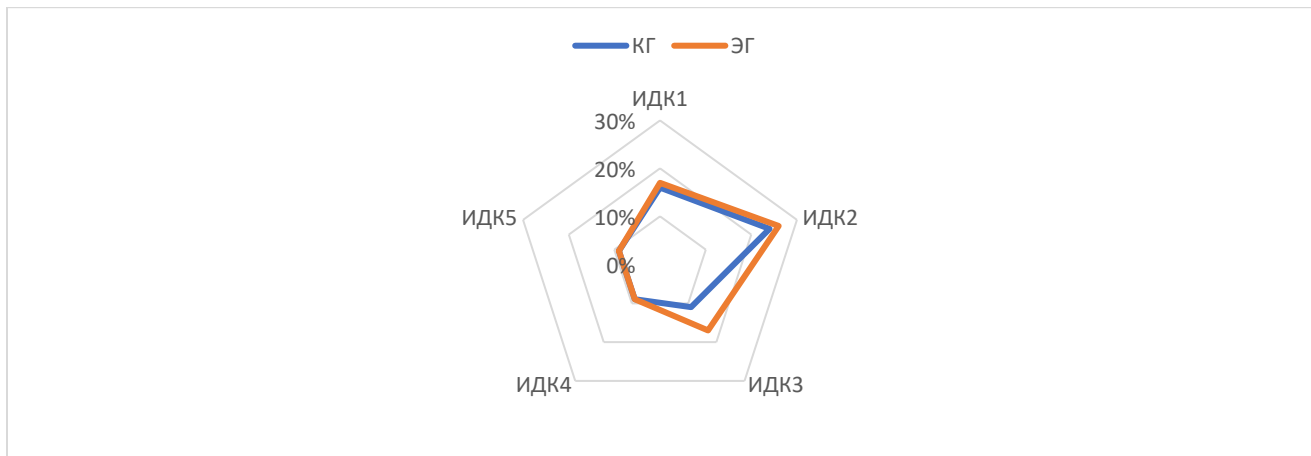


Рисунок 27 - Визуализация результатов входного анкетирования МДЕ0 в ЭГ и КГ

Самооценка владения знаниями и умениями, связанными с преподаваемым языком на высшем уровне С, а также владения знаниями и умениями, связанными с методикой преподавания иностранных языков на высшем уровне С значительно превосходит самооценку владения знаниями и умениями, связанными с использованием средств ИКТ в обучении. Это позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальном обучении в ЭГ целесообразно уделить особое внимание именно формированию компетентностной основы, связанной с использованием средств ИКТ в обучении, наряду с иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией и методическими аспектами.

3) Для первичной проверки у участников эксперимента знаниевого компонента

(31-316) компетенции профессионального онлайн взаимодействия было проведено автоматизированное тестирование (Приложение 5). Тест содержит банк из 80 вопросов закрытого типа, по 5 уникальных вопросов на каждое из 16 знаний искомой компетенции, где преобладающее количество знаний (9 из 16) относятся к группе знаний и умений, связанных с иностранным языком в профессиональной коммуникации. В рамках входного тестирования, а далее и итогового тестирования, каждому обучающемуся случайным образом были предложены 16 вопросов, по одному на каждое знание. По количеству верных ответов на вопросы теста участникам эксперимента были присвоены уровни А (0–6 верных ответов), В (7–11 верных ответов) и С (12–16 верных ответов). Далее в Таблице 16 и на Рисунке 28 представлены результаты входного автоматизированного тестирования в КГ и ЭГ.

Таблица 16 - Результаты входного автоматизированного тестирования в КГ и ЭГ

Группа	Уровень сформированности	Процент ответов участников группы, соответствующих уровням сформированности
КГ	А	67%
	В	28%
	С	5%
ЭГ	А	65%
	В	31%
	С	4%

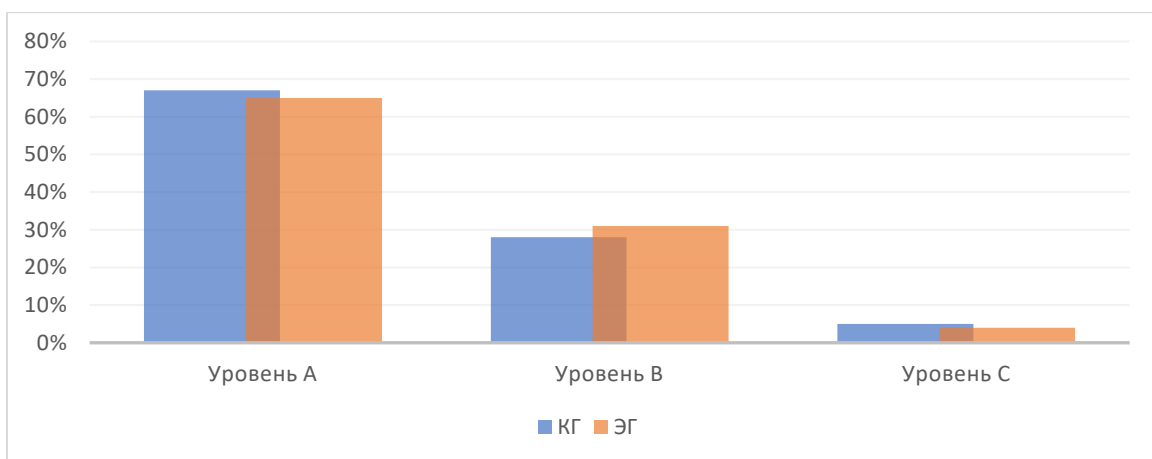


Рисунок 28 - Визуализация результатов первичной проверки у участников эксперимента знаниевой части искомой компетенции

Статистический анализ результатов входного автоматизированного тестирования в ЭГ и КГ был составлен на основе формул расчета основных показателей: среднего арифметического выборки, выборочной дисперсии [109]. Среднее арифметическое выборки для КГ было вычислено посредством ПО Microsoft Excel по формуле, представленной ранее, и составило 3,42. Выборочная дисперсия для КГ была вычислена по формуле представленной ранее и составила 0,37. Среднее арифметическое выборки для ЭГ было вычислено по формуле, представленной ранее, и составило 3,43. Выборочная дисперсия для ЭГ была вычислена по формуле представленной ранее и составила 0,41. Далее вычисляем эмпирическое значение для критерия Крамера-Уэлча [84] по формуле, представленной ранее. В результате:  $T_{эм} = 0,07$ . Сравниваем это значение с критическим значением  $T_{0,05} = 1,96$  и делаем вывод, что характеристики сравниваемых выборок статистически совпадают на уровне значимости 0,05. Это позволяет нам сделать методический вывод не только о низком уровне сформированности знаниевого компонента искомой компетенции у участников эксперимента, но и об однородности их фоновых знаний.

*Формирующий этап педагогического эксперимента.*

Экспериментальное обучение будущих преподавателей иностранных языков проводилось в рамках дисциплины «Профессионально-ориентированный практикум иностранного языка» общим объемом 360 академических часов или 10 зачетных единиц трудоемкости.

Участникам КГ в ходе освоения дисциплины «Профессионально-ориентированный практикум иностранного языка» было предложено изучение и обсуждение учебной литературы, просмотр и обсуждение видеолекций. На занятиях был использован метод ролевой игры, метод дискуссии и метод брейнсторминга. В рамках применения метода ролевой игры были рассмотрены различные стратегии по работе с обучающимися. Метод дискуссии был использован во время обсуждения литературы/видео. Метод брейнсторминга

применялся в качестве разминки, генерирования идей по таким темам как стили обучения студентов, учебные стратегии и т. д. Отмечая достоинства выбранного преподавателем способа организации учебного процесса, считаем возможным отметить недостаточную практико-ориентированность обучения и внимания к теме электронного обучения иностранным языкам.

Для целей обучения будущих преподавателей иностранных языков в ЭГ была создана электронная информационно-образовательная среда, в качестве компонентов которой выступили: преподаватель-экспериментатор и обучающиеся в качестве субъектов образовательного процесса; аудитории, оборудованные персональными компьютерами с выходом в Интернет и демонстрационным экраном в качестве технического инструментария; авторский электронный дидактический ресурс в конструкторе индивидуальных образовательных траекторий в системе дистанционного обучения на платформе Moodle, а также дополняющий его традиционный печатный дидактический ресурс для фазы присутствия; формы и виды деятельности участников образовательного процесса, а именно: работа с профессионально-ориентированными иноязычными речевыми упражнениями; электронное автоматизированное тестирование на входе и выходе из МДЕ; индивидуальные и групповые практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов; индивидуальные и групповые практические задания по применению средств ИКТ в обучении иностранным языкам; а также проектные задания по разработке иноязычных электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам; лекции на иностранном языке и практические занятия онлайн и офлайн; контроль знаний посредством электронного автоматизированного тестирования на входе и выходе из каждой МДЕ в ЭГ; итоговый тест для оценки сформированности знаний в КГ и ЭГ; итоговое комплексное диагностическое практическое задание для оценки сформированности умений в КГ и ЭГ. Эти компоненты содержательно и организационно определили методологический и



методический контекст образовательного процесса, ориентированного на формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

На протяжении всего периода обучения обучающиеся ЭГ работали в онлайн фазе с электронным дидактическим ресурсом «English for teaching purposes: professional online interaction» в конструкторе индивидуальных образовательных траекторий, изучали содержание минимальных дидактических единиц (МДЕ 1–6), изучали содержание рекомендованной литературы. В фазе присутствия участники ЭГ выполняли с преподавателем-экспериментатором иноязычные речевые упражнения и практические задания на иностранном языке: иноязычные речевые упражнения творческого характера; профессионально-ориентированные иноязычные речевые упражнения; индивидуальные и групповые практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов; индивидуальные и групповые практические задания по применению средств ИКТ в обучении иностранным языкам; проектные задания по разработке иноязычных электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам.

4) На входе и на выходе из каждой МДЕ обучающиеся из ЭГ проходили блоки контроля, представляющие собой электронные автоматизированные тесты для текущего контроля и диагностики развития компетенции профессионального онлайн взаимодействия согласно принципу микромодульного обучения. В конструкторе индивидуальных образовательных траекторий был создан банк из 150 вопросов закрытого типа с автоматизированной проверкой. На каждое знание и каждое умение, входящие в состав МДЕ были разработаны по 5 уникальных вопросов. Для оценивания успешности выполнения тестов был использован коэффициент ошибок, предложенный Н.И. Алмазовой [4]. Коэффициент ошибок вычисляется по формуле  $CM = Mt:Qt$ , где  $CM$  (coefficient of mistakes) - коэффициент ошибок;  $Mt$  (mistakes total) общее количество ошибок на один тест;  $Qt$  (questions total) общее количество вопросов за 1 тест. Среднее количество ошибок на группу

участников педагогического эксперимента определяется по формуле  $(CM1 + CM2 + \dots + CMn):n$ , где  $n$  - число участников экспериментального обучения [4]. В Таблице 17 и на Рисунке 29 представлены результаты промежуточных тестов в ЭГ.

Таблица 17 - Коэффициент ошибок в промежуточном тестировании в ЭГ на входе и на выходе из каждой МДЕ

МДЕ	Количество вопросов	Коэффициент ошибок на входе в МДЕ	Коэффициент ошибок на выходе из МДЕ
МДЕ 1	25 вопросов	0,12	0,08
МДЕ 2	30 вопросов	0,16	0,1
МДЕ 3	30 вопросов	0,23	0,13
МДЕ 4	30 вопросов	0,1	0,03
МДЕ 5	20 вопросов	0,1	0,05
МДЕ 6	20 вопросов	0,15	0,1

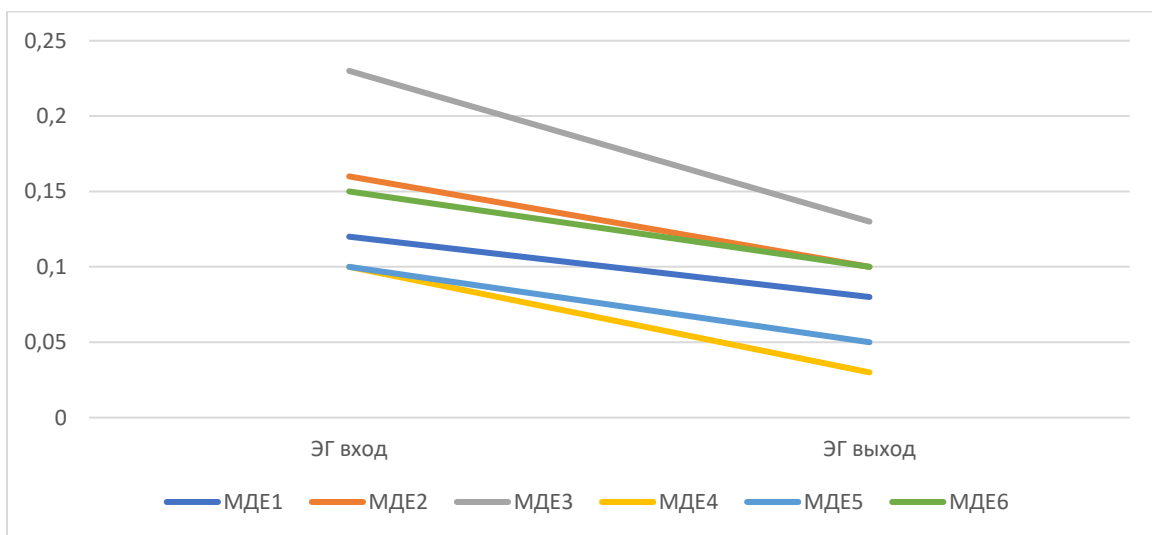


Рисунок 29 - Визуализация динамики изменения коэффициента ошибок в промежуточном тестировании в ЭГ на входе и на выходе из каждой МДЕ

Анализ результатов промежуточного тестирования ЭГ на входе и выходе из каждой МДЕ с применением парного  $t$ -критерия Стьюдента [180] посредством ПО StatTech показал, что среднее значение признака до эксперимента составляет  $6.567 \pm 2.274$  ( $m = \pm 0.928$ ), а среднее значение признака после эксперимента составляет  $12.450 \pm 5.531$  ( $m = \pm 2.258$ ). Число степеней свободы ( $f$ ) равно 5, парный  $t$ -критерий Стьюдента [180] равен 4.188. Критическое значение  $t$ -критерия

Стьюдента [180] при данном числе степеней свободы составляет 2.571. Поскольку  $t_{набл} > t_{крит}$ , то можно сделать вывод о том, что изменения признака статистически значимы ( $p=0.009$ ). Другими словами, это позволяет нам сделать вывод о росте успешности прохождения промежуточных тестирований в ЭГ в ходе применения технологии формирования искомой компетенции.

*Контрольный этап педагогического эксперимента.*

5) Далее, по окончании экспериментального обучения, участникам КГ и ЭГ были предложены: одинаковый итоговый автоматизированный тест для проверки знаний (31-316) (Приложение 5) и одинаковое итоговое комплексное диагностическое практическое задание для проверки умений (У1-У14). Итоговый тест содержал 16 вопросов закрытого типа на проверку знаниевого компонента искомой компетенции, случайным образом выбранных из банка вопросов. По количеству верных ответов на вопросы теста участникам эксперимента были присвоены уровни А (0–6 верных ответов), В (7–11 верных ответов) и С (12–16 верных ответов). Далее в Таблице 18 и на Рисунке 30 представлены результаты итогового тестирования в КГ и ЭГ.

Таблица 18 - Результаты итогового тестирования знаниевого компонента компетенции в КГ и ЭГ

Группа	Уровень сформированности	Процент ответов участников группы, соответствующих уровням сформированности
КГ	А	16%
	В	64%
	С	20%
ЭГ	А	0%
	В	9%
	С	91%

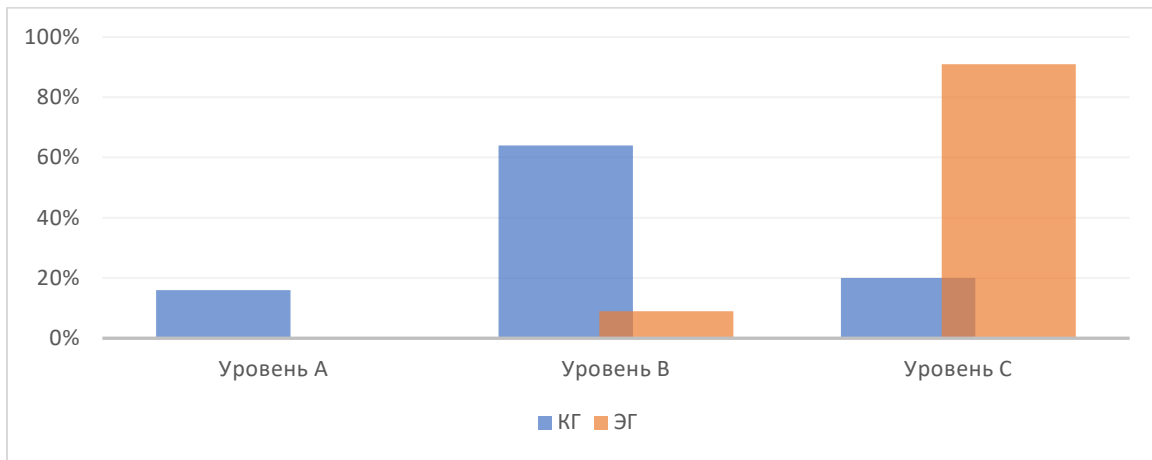


Рисунок 30 - Визуализация результатов итоговой проверки у участников эксперимента знаниевого компонента искомой компетенции

Статистический анализ результатов итогового автоматизированного тестирования в ЭГ и КГ был составлен на основе формул расчета основных показателей: среднего арифметического выборки, выборочной дисперсии [109]. Среднее арифметическое выборки для КГ было вычислено посредством ПО Microsoft Excel по формуле, представленной ранее, и составило 4,04. Выборочная дисперсия для КГ была вычислена по формуле представленной ранее и составила 0,35. Среднее арифметическое выборки для ЭГ было вычислено по формуле, представленной ранее, и составило 4,91. Выборочная дисперсия для ЭГ была вычислена по формуле представленной ранее и составила 0,08. Далее вычисляем эмпирическое значение для критерия Крамера-Уэлча [84] по формуле, представленной ранее. В результате:  $T_{эмп} = 6,63$ . Сравниваем это значение с критическим значением  $T_{0,05} = 1,96$  и делаем вывод, что достоверность характеристик КГ и ЭГ после окончания эксперимента составляет 95%. Итак, начальные (до начала педагогического эксперимента) состояния ЭГ и КГ статистически совпадают, а конечные (после окончания педагогического эксперимента) – статистически различаются. Следовательно, можно сделать методический вывод о том, что эффект положительных изменений обусловлен именно применением экспериментальной технологии обучения. Стоит отметить

меньшее количество верных ответов в КГ на вопросы автоматизированного теста, связанные со знанием базовой и специфической англоязычной педагогической терминологии (З-2, З-3), а также на вопросы, связанные со знанием нормативных документов, регулирующих профессиональную деятельность в части применения средств ИКТ в учебном процессе (З-13) и знанием способов интеграции средств ИКТ в учебный процесс (З-14). Данное наблюдение также свидетельствует о целесообразности применения технологии формирования искомой компетенции профессионального онлайн обучения в профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков.

б) Далее проводилось и оценивалось итоговое комплексное диагностическое практическое задание в ЭГ и КГ «Create and present via webinar your electronic educational project (website, online course, blog, Telegram channel, etc.)». Данное задание ориентировано на проверку преимущественно сформированности умений искомой компетенции, поскольку знаниевый компонент проверялся посредством автоматизированного тестирования. На первом этапе выполнения задания происходило обобщение знаний, касающихся электронного обучения иностранным языкам, полученным ранее в рамках профессиональной подготовки. На следующем этапе работы над проектом участниками эксперимента заполнялся опросный лист: какова цель проекта применительно к обучению иностранным языкам; кто целевая аудитория образовательного проекта; каково количество студентов, которых планируется обучить в рамках образовательного проекта; какой срок обучения планируется в рамках образовательного проекта; какие нормативные документы регулируют содержание образовательного проекта; какая структура планируется у образовательного проекта; какие средства обучения планируется использовать в рамках образовательного проекта; как будет организован промежуточный и итоговый контроль в рамках образовательного проекта. Далее происходила самостоятельная разработка электронных образовательных проектов, посвященных обучению иностранным языкам (в формате онлайн курса, вебсайта, мультиссылки,

блога или канала для целей обучения иностранному языку, представляющего из себя контейнер, наполненный инструментами и учебными материалами). На завершающем этапе проводилась презентация разработки в формате краткого вебинара (15–30 мин).

Данное итоговое комплексное диагностическое практическое задание оценивалось в ЭГ экспертной комиссией, а в КГ преподавателем-экспериментатором, по индикаторам сформированности искомой компетенции (Приложение 1). В качестве членов экспертной комиссии на презентацию авторских разработок в формате краткого вебинара, помимо преподавателя-экспериментатора, присутствовали: эксперт в области теории и методики обучения иностранным языкам; и эксперт в области электронного обучения. Экспертная комиссия оценивала презентации обучающихся посредством заполнения подготовленного опросного листа (Приложение 6). Результаты итогового комплексного диагностического практического задания в ЭГ и КГ представлены в Таблице 19 и на Рисунках 40, 41, 42, 43, 44.

На Рисунке 31 детализированы результаты оценки экспертной комиссии по первому индикатору. Как отмечалось ранее, участники КГ демонстрируют более слабое владение базовой (З-2) и специфической (З-3) англоязычной педагогической терминологии. 66% участников КГ и 78% участников ЭГ демонстрируют владение базовой педагогической терминологией на высшем уровне С. Владение специфической педагогической терминологией на высшем уровне С экспертная комиссия оценила только у 58% участников КГ и у 83% участников ЭГ. Указанные результаты подтверждают вывод, сделанный ранее при обработке итогового автоматизированного теста, - применение разработанной технологии формирования искомой компетенции является целесообразным при профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков.

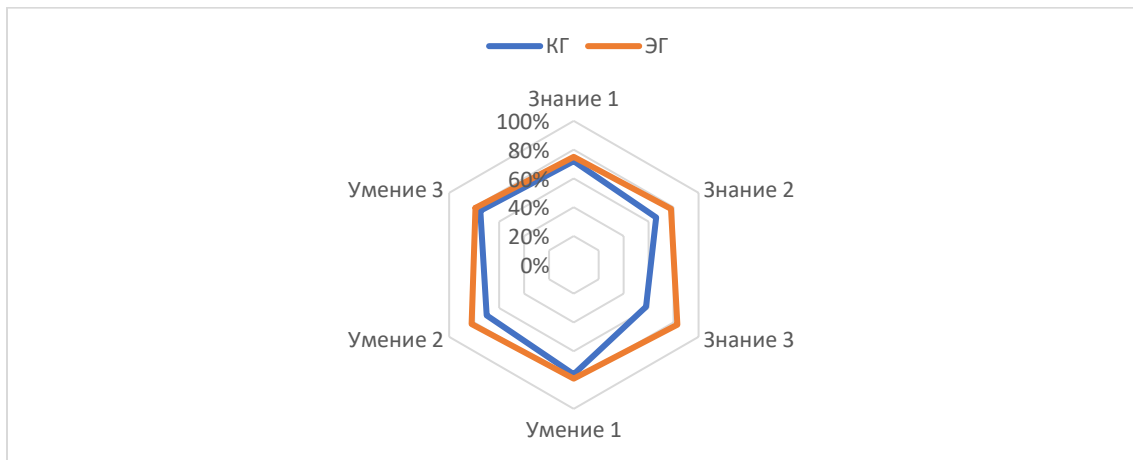


Рисунок 31 – Детализация результатов оценки экспертной комиссии (ИДК1)

На Рисунке 32 детализированы результаты оценки экспертной комиссии по второму индикатору. Экспертная комиссия оценила сформированность знаний и умений этого индикатора у участников ЭГ и КГ на схожем уровне. Такие результаты позволяют сделать вывод о том, что применение разработанной в рамках данного исследования технологии обеспечивает высокий уровень сформированности знания социолингвистических и социокультурных особенностей английского языка (З-7) и умений реализовывать речевое намерение при возникновении затруднений (У-4), планировать стратегию речевого взаимодействия (У-5), а также адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты (У-6).

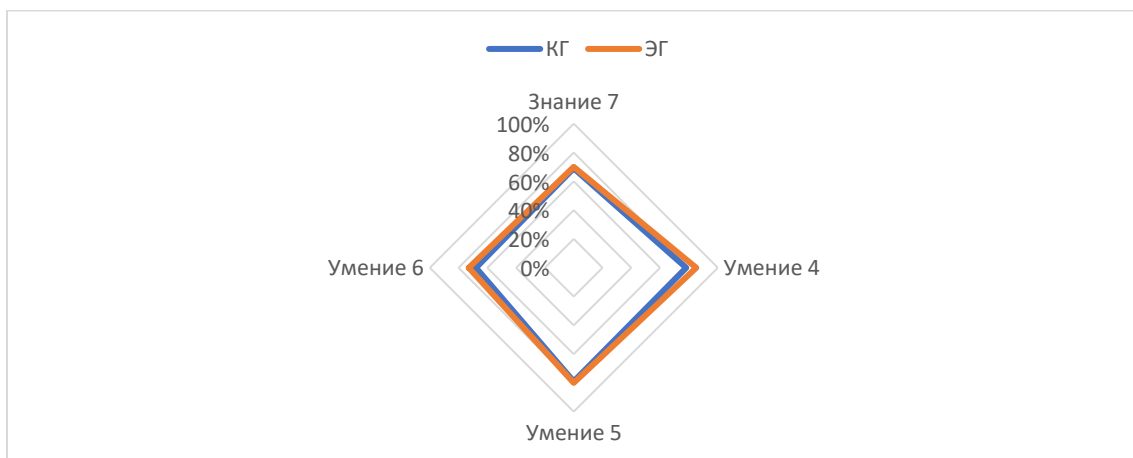


Рисунок 32 – Детализация результатов оценки экспертной комиссии (ИДК2)

На Рисунке 33 детализированы результаты оценки экспертной комиссии по третьему индикатору. Экспертная комиссия оценила сформированность умений входящих в состав данного индикатора у участников ЭГ (79%–80%) и КГ (74%–75%) на высоком уровне: умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций (У-7), умение выбрать лингвистические средства в зависимости от ситуации общения, коммуникативных задач (У-8).

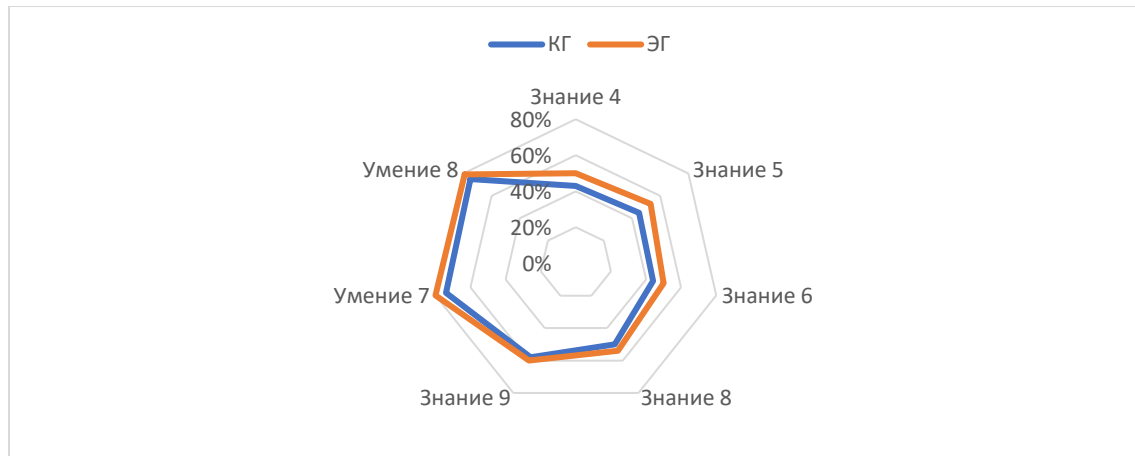


Рисунок 33 – Детализация результатов оценки экспертной комиссии (ИДК3)

На Рисунке 34 детализированы результаты оценки экспертной комиссии по четвертому индикатору. Оценка разительно отличается в отношении сформированности знания способов асинхронной и синхронной коммуникации при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку (З-16) (88% в ЭГ и 69% в КГ), а также в отношении умения организовать асинхронную и синхронную коммуникацию при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку (У-13) (90% в ЭГ и 68% в КГ). Такие результаты позволяют сделать вывод об эффективности разработанной технологии в отношении методического аспекта компетенции профессионального онлайн взаимодействия.



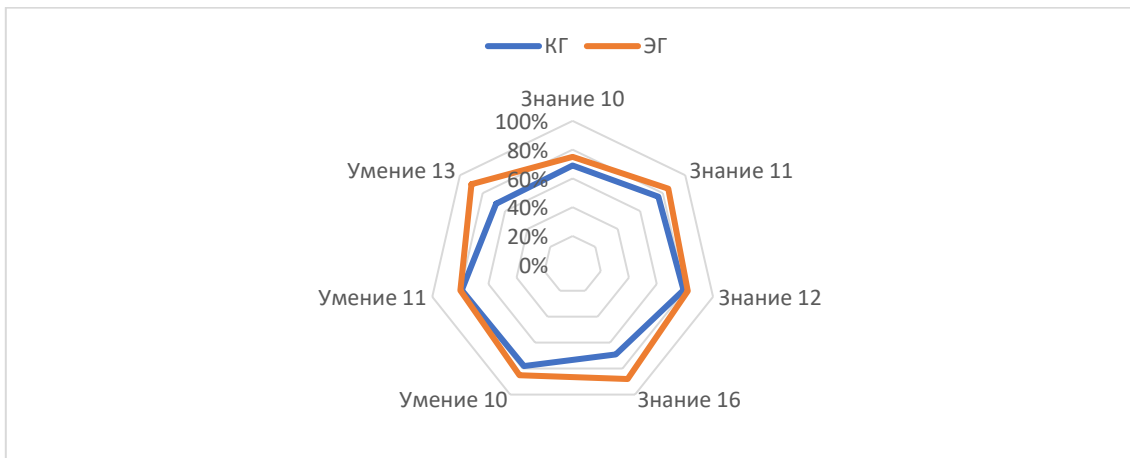


Рисунок 34 – Детализация результатов оценки экспертной комиссии (ИДК4)

На Рисунке 35 детализированы результаты оценки экспертной комиссии по пятому индикатору. Экспертная комиссия оценила сформированность знаний и умений входящих в состав данного индикатора у участников ЭГ (83%–96%) на более высоком, чем у КГ (64%–78%) уровне. Такие результаты позволяют сделать однозначный вывод об эффективности разработанной технологии в отношении технического аспекта компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

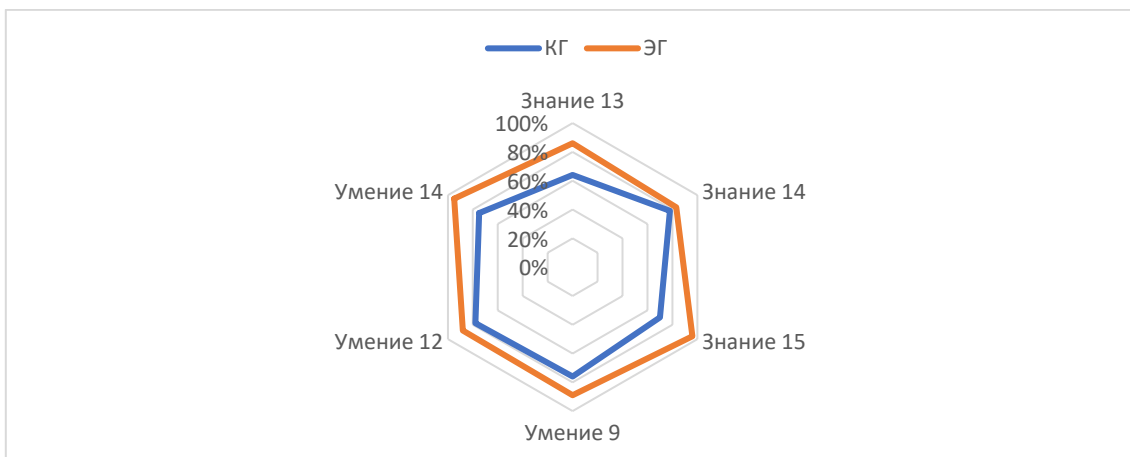


Рисунок 35 – Детализация результатов оценки экспертной комиссии (ИДК5)

Таблица 19 - Результаты итогового комплексного диагностического практического задания

Индикатор достижения компетенции	КГ			ЭГ		
	Уровень А	Уровень В	Уровень С	Уровень А	Уровень В	Уровень С
ИДК1	6%	38%	56%	5%	23%	72%
ИДК2	2%	35%	63%	1%	31%	68%

<b>ИДК3</b>	4%	43%	53%	2%	41%	57%
<b>ИДК4</b>	3%	29%	68%	2%	22%	76%
<b>ИДК5</b>	5%	25%	70%	1%	13%	86%

Рисунки 36, 37, 38, 39, 40 визуализируют сравнение результатов экспертной оценки всех индикаторов сформированности у участников КГ и ЭГ компетенции профессионального онлайн взаимодействия на завершающем этапе педагогического эксперимента с результатами входного анкетирования МДЕ0 в КГ и ЭГ, посвященного самооценке готовности обучающихся к осуществлению профессионального онлайн взаимодействия. Данные графики демонстрируют положительную динамику изменения оценки (самостоятельной и экспертной) сформированности искомой компетенции в обеих группах, однако ЭГ добилась лучших результатов благодаря применению разработанной в рамках данного исследования технологии.

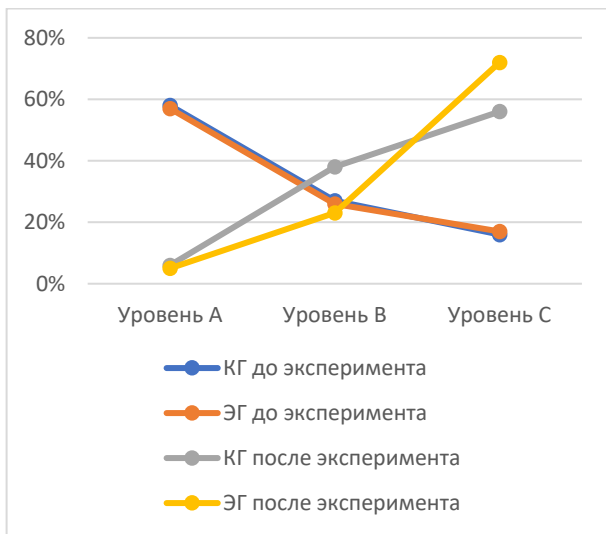


Рисунок 36 – Динамика изменения оценки сформированности искомой компетенции (ИДК1)

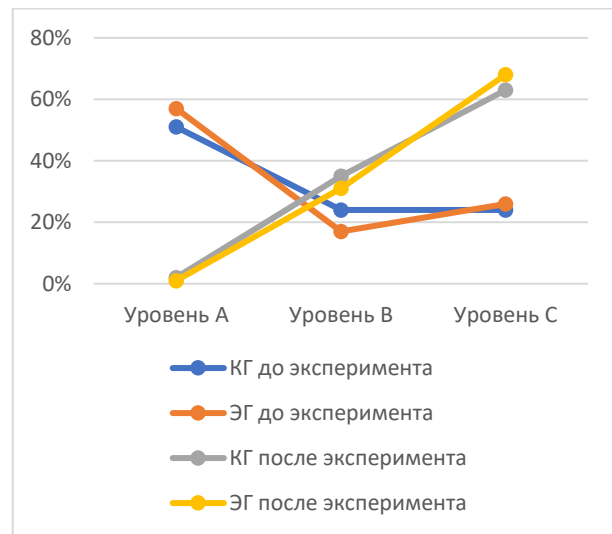


Рисунок 37 – Динамика изменения оценки сформированности искомой компетенции (ИДК2)

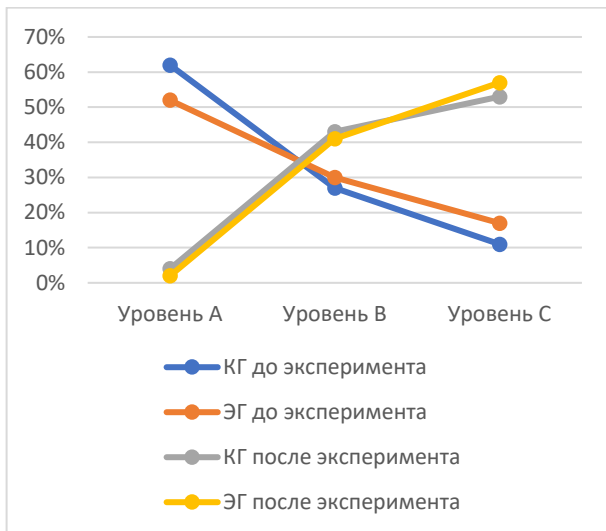


Рисунок 38 – Динамика изменения оценки сформированности искомой компетенции (ИДК3)

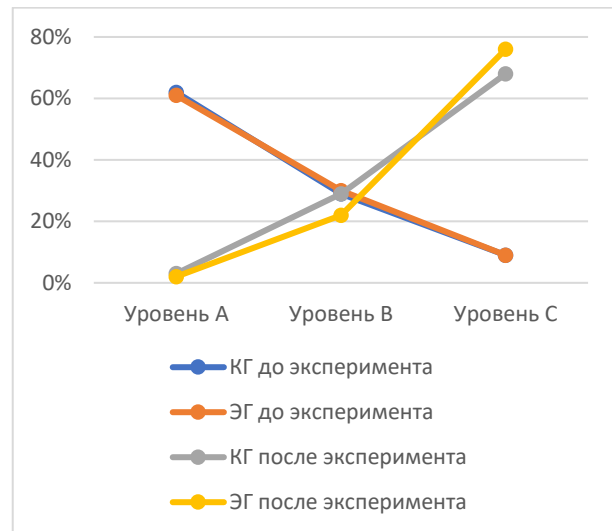


Рисунок 39 – Динамика изменения оценки сформированности искомой компетенции (ИДК4)

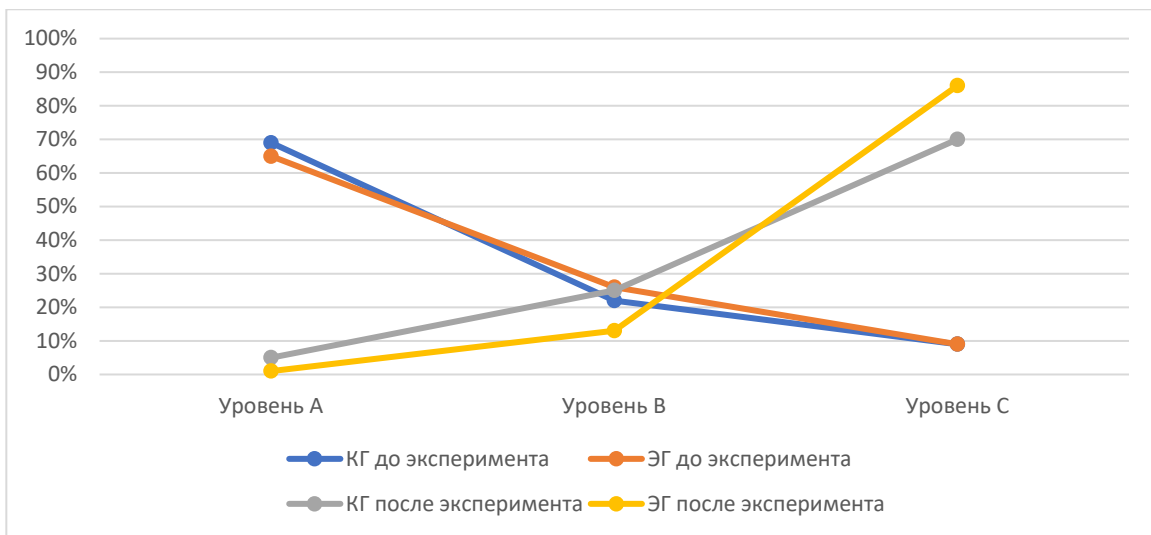


Рисунок 40 – Динамика изменения оценки сформированности искомой компетенции (ИДК5)

7) В завершении педагогического эксперимента, участникам КГ и ЭГ была повторно предложена рефлексивная анкета с целью уточнения мотивирующего характера электронной информационно-образовательной среды (Приложение 5). Как было отмечено ранее, первая категория вопросов (Вопрос 1–5) рефлексивной анкеты имеет своей целью подтвердить или опровергнуть наши выводы о

потребностях будущих преподавателей иностранных языков, находящихся в периоде юношества и принадлежащих к поколениям миллениалов и центениалов, на основе анализа их психологических особенностей. Ответы респондентов на эти вопросы подтверждает сформулированные психолого-педагогические рекомендации по организации учебного процесса для обучающихся данной возрастной группы. Вопросы второй категории (Вопрос 6–9) призваны оценить уровень мотивации обучающихся к овладению компетенцией профессионального онлайн взаимодействия до и после экспериментального обучения. Результаты анкетирования визуализированы на Рисунке 41.

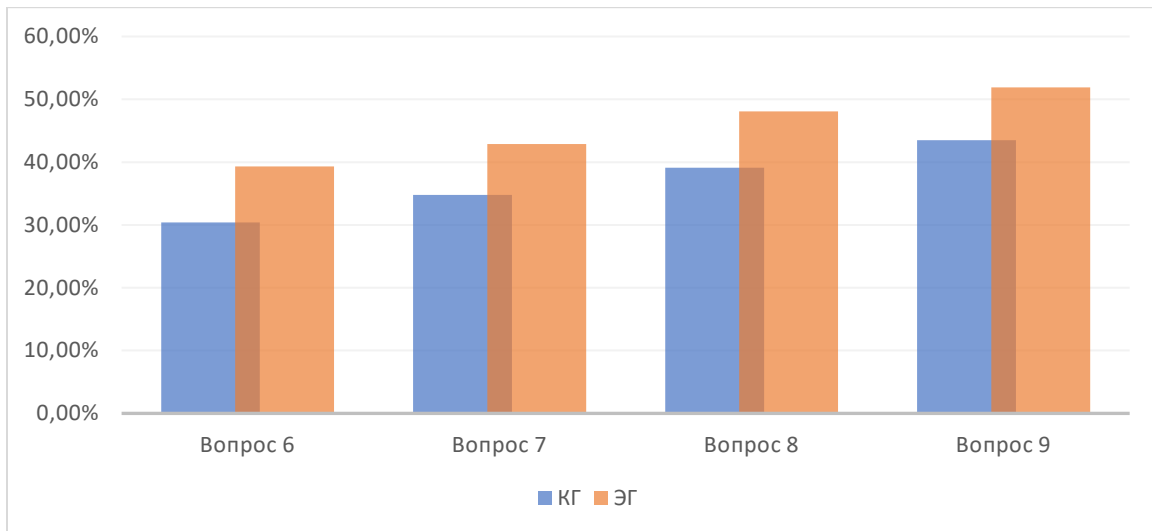


Рисунок 41 – Визуализация ответов участников на вопросы второй категории

Статистический анализ с применением парного  $t$ -критерия Стьюдента [180] посредством ПО StatTech показал, что: среднее значение признака в КГ составляет  $36.950 \pm 5.629$  ( $m = \pm 2.814$ ); среднее значение признака в ЭГ составляет  $45.550 \pm 5.565$  ( $m = \pm 2.783$ ); число степеней свободы ( $f$ ) равно 3; парный  $t$ -критерий Стьюдента [180] равен 40.541; критическое значение  $t$ -критерия Стьюдента [180] при данном числе степеней свободы составляет 3.182. Поскольку  $t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$ , то можно сделать вывод о том, что изменения признака статистически значимы ( $p=0.000$ ). Другими словами, анализ результатов рефлексивного анкетирования участников КГ и ЭГ показал рост мотивации будущих преподавателей иностранных языков из

ЭГ к применению средств ИКТ для решения профессиональных педагогических задач по результатам проведенного экспериментального обучения, что свидетельствует о мотивирующем характере электронной информационно-образовательной среды.

Подводя итог, скажем, что анализ результатов педагогического эксперимента позволяет утверждать, что именно применение технологии, ориентированной на интегрирование ИКТ и профессионального контента, связанного с деятельностью будущих преподавателей иностранных языков в процесс профессиональной подготовки способствовало формированию у обучающихся из ЭГ компонентов искомой компетенции на более высоком уровне, чем у участников КГ.

## **Выводы по главе 2**

На основе создания и практической реализации технологии формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия, были сделаны следующие выводы:

1. На основании анализа положений рассмотренных подходов (компетентностного, коммуникативного, когнитивно-деятельностного и предметно-языкового интегрированного), принципов обучения (контекстного обучения, дидактических и частнометодических), методов обучения (дискуссии, эвристической беседы, проблемно-поискового и проектов), а также практического опыта профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков, представляется целесообразным в целях формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия использовать следующие виды работы: иноязычные профессионально-ориентированные речевые упражнения; индивидуальные и групповые практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов; индивидуальные и групповые практические задания по применению средств ИКТ в обучении иностранным языкам; проектные задания по разработке электронных

образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам. Перечисленные виды работ в рамках разрабатываемой технологии будут реализованы поэтапно на когнитивном, деятельностно-имитативном, и деятельностно-творческом этапах.

2. Дидактическим ядром структурно-содержательной модели и технологии формирования искомой компетенции в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков выступает дидактический ресурс нового типа «English for teaching purposes: professional online interaction», основу которого составили потребности будущих преподавателей в онлайн взаимодействии на иностранном языке в научной и профессиональной сфере, а также базирующийся на них комплекс упражнений и заданий. Организационно дидактические ресурсы спроектированы в виде микромодулей, электронный дидактический ресурс размещен в конструкторе индивидуальных образовательных траекторий СПбПУ Петра Великого, а дополняющий его традиционный дидактический ресурс используется в фазе присутствия. Задания и виды деятельности в данном ресурсе ориентированы на повышение уровня языкового, методического и технического аспектов, составляющих компетентностную основу профессионального онлайн взаимодействия. Способ организации дидактического ресурса в электронном и традиционном форматах позволяет логично связывать аудиторную и внеаудиторную формы работы и, тем самым, оптимизировать и интенсифицировать работу в процессе профессиональной подготовки.

3. Знания и умения, составляющие индикаторы сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия, формируются на основе различных упражнений и видов деятельности, а именно: иноязычные речевые упражнения творческого характера (профессионально-ориентированные иноязычные речевые упражнения; индивидуальные и групповые практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов (профессионально-ориентированные публикации;

нормативная документация; записи вебинаров); индивидуальные и групповые практические задания по применению средств ИКТ в обучении иностранным языкам (общение в чатах, проведение вебинаров, разработка электронных средств обучения); проектные задания по разработке электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам (сайты, онлайн курсы, мультиссылки, каналы, блоги). Перечисленные виды работ обеспечивают в рамках обучения иностранному языку комплексную подготовку современных преподавателей иностранных языков к иноязычной коммуникации в различных форматах, в том числе, при выполнении профессиональных задач, а именно: иноязычное общение с обучающимися посредством информационно-коммуникационной сети Интернет (в т.ч. посредством чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты); разработка электронных средств обучения иностранным языкам (в т.ч. онлайн курсов, вебсайтов, мультиссылок, каналов в мессенджерах, групп в социальных сетях и пр.) и их педагогическое сопровождение; проведение лекций и практических занятий на иностранном языке посредством ИКТ.

4. При определении организационно-содержательной структуры авторских структурно-содержательной модели и технологии были определены пять уровней и разработана структурно-содержательная модель, включающая мотивационно-целевой уровень технологии, который отражает внешние мотивы и внутренние мотивы; методологический уровень, отражающий подходы к обучению, принципы обучения и методы обучения; содержательно-дидактический уровень, включающий информацию о содержании дидактических ресурсов; процессуальный уровень, определяющий виды деятельности субъектов образовательного процесса и формы его организации; оценочный уровень, отражающий форму и содержание диагностических процедур по оценке уровня сформированности у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия. Возможность актуализации всех уровней интегративного

формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и информационно-коммуникационной компетенции в ходе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков определяется обоснованным и методически целесообразным моделированием электронной информационно-образовательной среды, включающей всех субъектов образовательного процесса, технический инструментарий, электронные и традиционные дидактические ресурсы, их контент, формы и виды деятельности участников образовательного процесса, временные и контрольные параметры.

5. С целью апробации предлагаемых структурно-содержательной модели и технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия было проведено экспериментальное обучение. При работе с экспериментальной группой будущих преподавателей иностранных языков впервые ставилась цель формирования у них компетенции профессионального онлайн взаимодействия, а именно интегративное формирование иноязычной профессиональной коммуникативной и информационно-коммуникационной компетенций. Анализ данных, полученных в рамках педагогического эксперимента и демонстрирующих уровень сформированности всех элементов искомой компетенции, свидетельствует об эффективности предлагаемой технологии и, следовательно, целесообразности ее интеграции в работу с будущими преподавателями иностранных языков в процессе профессиональной подготовки. Разработанная в рамках данного диссертационного исследования структурно-содержательная модель является целостной управляемой интегративной системой, способствующей комплексному и эффективному формированию у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия в рамках профессиональной подготовки в многопрофильном вузе за счет сочетания традиционного и инновационного инструментария и на основе положений контекстного обучения. Результаты применения разработанной технологии в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей



иностранных языков носит личностный и материальный характер. Первый подтверждается результатами рефлексивного анкетирования и заключается в осознании будущими преподавателями иностранных языков важности формирования языкового, методического и технического аспектов компетенции профессионального онлайн взаимодействия для успешного решения профессиональных задач. Второй результат подтверждается результатами автоматизированного тестирования и заключается в сформированности у преобладающего числа участников экспериментальной группы искомой компетенции на высшем уровне С.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование имело своей целью теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать структурно-содержательную модель и технологию формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки. Современные исследования, связанные с профессиональной подготовкой, до сих пор не касались данной проблематики в силу сравнительно недавнего появления понятия онлайн взаимодействия в научном дискурсе.

Проведенный анализ теоретико-методологических работ по вопросам профессиональной подготовки, применения средств информационно-коммуникационных технологий в обучении, различных подходов и принципов в обучении позволил выявить ряд противоречий, связанных с новыми социальными запросами общества. Требования к повышению качества образования с опорой на цифровизацию и информатизацию различных аспектов образовательного процесса, в том числе, иноязычного, определили поиск технологического решения социально обусловленных задач. Авторская технология формирования компетенции онлайн взаимодействия была разработана с опорой на положения контекстного обучения с целевыми установками на подготовку эффективного специалиста в будущей профессиональной деятельности.

В результате проведения исследования было выявлено, что компетенция профессионального онлайн взаимодействия преподавателей иностранных языков, формируемая в результате профессиональной подготовки, является интегративным качеством педагога, позволяющим ему не только осуществлять профессиональное взаимодействие с обучающимися на иностранном языке в режиме онлайн посредством информационно-коммуникационной сети Интернет, но и осуществлять разработку и педагогическое сопровождение различных электронных средств обучения.

Проведенное исследование актуализировало применение предметно-языкового интегрированного подхода в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков, поскольку именно в таких условиях наилучшим образом может быть представлена как предметная, так и языковая составляющие профессионально-ориентированного иностранного языка, а также подтвердило идею интегративного применения различных подходов при подготовке будущих преподавателей иностранных языков, осуществляемое в условиях контекстного обучения.

Проведенное исследование актуализировало идею интегративного применения различных подходов при профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков, осуществляемое в условиях контекстного обучения, поскольку именно в таких условиях наилучшим образом может быть представлена как предметная, так и языковая составляющие профессионально-ориентированного иностранного языка.

Возможные перспективы исследования лежат в дальнейшем расширении теоретических основ профессионального онлайн взаимодействия, составлении атласа компетенций современного педагога в условиях информатизации и цифровизации образования. Представляется актуальной дальнейшая разработка электронных дидактических ресурсов с использованием технических возможностей конструктора индивидуальных образовательных траекторий.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, В.С. Вопросы объективизации оценки результатов обучения. НИИ проблем высшей школы. Обзорная информация. Серия: Обучение и коммунистическое воспитание в высших и средних специальных учебных заведениях. – М. – 1976. – 66с.
2. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий. – 2 изд. – М. –1998. – 217с.
3. Алексашина, И.Ю., Гайсина С.В. Цифровая грамотность и ИКТ-компетентность: сходство и различие // Образовательная динамика сетевой личности: Сборник статей II Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / Под ред. А.А. Ахаяна, Е.В. Пискуновой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – 228 с.
4. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2003. – 446 с.
5. Алмазова, Н.И., Баранова, Т.А., Халяпина, Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. – 2017. – №39. – С. 116–134.
6. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. –1974. – 280 с.
7. Андреева, А.А. Дидактические материалы нового типа в современной высшей школе как необходимость / А.А. Андреева, Д.О. Барина // Перспективные направления развития отечественных информационных технологий: Материалы круглых столов VI межрегиональной научно-практической конференции, Севастополь, 22–26 сентября 2020 года. – Севастополь: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Севастопольский государственный университет", 2020. – С. 9–10.

8. Андреева, А.А. Использование виртуального класса на платформе Vimbox в обучении английскому языку // Kant. – 2017. – №3 (24).
9. Андреева, А.А. К вопросу об использовании ИКТ в обучении иностранному языку / А. А. Андреева // Успехи современной науки. – 2016. – Т. 1. – № 12. – С. 14–17.
10. Андреева, А.А. Место цифровой компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков // Kant. – 2022. – №2 (43).
11. Андреева, А.А. Модель педагогической технологии blended learning в обучении английскому языку студентов юридического факультета / А.А. Андреева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56–3. – С. 18–24.
12. Андреева, А.А. Нормативные требования к формированию ИКТ-компетенции преподавателей иностранных языков / А. А. Андреева // Интернаука. – 2019. – № 47–1(129). – С. 37–38.
13. Андреева, А.А. Педагогическая технология иноязычного интегрированного смешанного обучения магистрантов неязыкового профиля / А.А. Андреева, Д.О. Барина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8. – № 28. – С. 23–31. DOI:10.18720/HUM/ISSN2227-8591.28.02.
14. Андреева, А.А. Педагогическая технология интегрированного смешанного обучения для иноязычной подготовки магистрантов неязыкового профиля // Молодой ученый. – 2018. – № 51(237). – С. 80–82.
15. Андреева, А.А. Психолого-педагогические особенности обучения будущих преподавателей иностранных языков с точки зрения социологической теории поколений / А.А. Андреева, Д.О. Барина, С.И. Сарамаха // Успехи гуманитарных наук. – 2021. – № 1. – С. 59–65.
16. Андреева, А.А. Сравнительный анализ образовательных программ, реализуемых с применением исключительно электронного обучения,

дистанционных образовательных технологий и традиционных образовательных программ / А.А. Андреева, С.В. Калмыкова, И.В. Шошмина // Kant. – 2022. – № 3(44). – С. 181–185. DOI:10.24923/2222-243X.2022-44.33.

17. Асташова, Ю. В. Теория поколений в маркетинге // Вестник Южно-Уральского государственного университета. — № 1, Т. 8. — 2014.

18. Ахметова, М.К. Содержание образования как системная и целостная структура в условиях информатизации / М. К. Ахметова // Велес. – 2015. – № 12–2(30). – С. 43–48.

19. Банарцева, А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2017. – №1 (33).

20. Безукладников, К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка. – Пермь: Перм. гос.пед. ун-т, 2008. – 270 с.

21. Бергер, С.А. Развитие теории научно-исследовательской деятельности преподавателя педагогического вуза в контексте непрерывного педагогического образования: дисс. ..канд. пед.н.. – Ростов-на-Дону. – 2001.

22. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

23. Бим, И.Л. К разработке теории учебника иностранного языка // Русский язык за рубежом. 1975. – № 5. – С.51-56. – № 6. – С. 59–62.

24. Бовтенко, М.А. Создаем компьютерные учебные материалы самостоятельно / М.А. Бовтенко // Ресурсный центр «Информационные технологии в обучении языку». – 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article1.php>.

25. Бордовская, Н.В. Методологический статус понятия «исследовательский потенциал студента» // Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – М. – 2012. – №2(26).

26. Бояркина, Л.М., Нелькина, А.А. Особенности использования метода дискуссии на уроках английского языка // Научное обозрение. – 2017. – №2.
27. Бударина, А.О. STEAM-подход в обучении иностранному языку: инновационный опыт / А. О. Бударина, К. А. Дегтяренко, О. В. Парахина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 1(55). – С. 84–86. – DOI:10.46845/2071-5331-2021-1-55-84-86.
28. Ваганова, О.И. Методы и средства электронного обучения / О.И. Ваганова, О.Н. Абрамов, А.А. Коростелев, К.А. Максимова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 2(31). – С. 13–16. – DOI:10.26140/bgз3-2020-0902-0001.
29. Вайндорф-Сысоева, М.Е., Хапаева, С.С. Независимая сертификация ИКТ-компетентности педагога // Вестник Московского государственного областного университета. – 2012. – № 4.
30. Вербицкий, А.А. Контекстное образование в России и США: Монография. — М.; СПб.: Нестор-История. 2019. — 316 с.
31. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном формате (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) // Проблемы социально-экономического развития Сибири. Психология, педагогика, философия. Братский государственный университет. – 2011. – С. 67–73.
32. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С.32–37.
33. Выготский, Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика. – 1984. – Т. 4.
34. Вятютнев, М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // ИЯШ. – № 6. – 1975. – С. 55–64.
35. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.:

Наука. – 1981. – 138 с.

36. Гарцов, А.Д. Компьютерная лингводидактика: цели и задачи / А. Д. Гарцов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2007. – № 2. – С. 41–48.

37. Гарцов, А.Д. Пять шагов в электронную педагогику. – Саарбрюккен: LAP. – 2011. – 92 с.

38. Гарцов, А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гарцов Александр Дмитриевич. – Москва, 2009. – 41 с.

39. Гарцов, А.Д. Электронная лингводидактика. Инновации языкового образования. – Германия, Саарбрюккен: LAP. – 2010.

40. Гарцов, А.Д., Гарцова, Д.А., Электронная дидактика в обучении иностранным языкам // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2013. – №1.

41. Гарцов, А.Д., Калита, О.Н., Павлидис, Г.С. Преподавание русского языка в аспекте развития электронного обучения // Научный вестник НПУ им. М.П. Драгоманова. – 2011. – № 29. – С. 82–85.

42. Гетманская, М.К., Баграмова, Н.В. Принципы обучения иностранному языку как ведущий фактор процесса обучения // Интерактивная наука. – 2017. – №16.

43. Гильмеева, Р.Х. Когнитивно-деятельностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов // КПЖ. – 2018. – №6 (131).

44. Гладкая, И.В., Смирнова, Н.В. Дискуссионный клуб Института педагогики как площадка для развития коммуникативной компетентности студентов // Проблемы современного образования. – 2019. – №5.

45. Государев, И.Б. К вопросу о терминологии электронного обучения /



И.Б. Государев // Человек и образование. – 2015. – № 1(42). – С. 180–183.

46. Государев, И.Б. Опережающие формы подготовки студентов в педагогическом вузе в условиях электронного обучения / И.Б. Государев // Современное образование: традиции и инновации. – 2015. – № 3. – С. 31–35.

47. Гринвальд, О.Н. Проблемы и перспективы преподавания иностранных языков в эпоху информационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2015. – №5. С. 2–6.

48. Гуляев, В.Н., Пронин, Д.Н. Проектирование электронных образовательных ресурсов в высшей школе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №5.

49. Гурова, И.М., Евдокимова, С.Ш. Теория поколений: современное развитие и прикладные аспекты // Актуальные вопросы инновационной экономики. – 2016. – № 14.

50. Гутник, И.Ю., Гембель, Т.П., Дмитриева, Ю.И. Описание опыта проектирования цифровой мотивационно-поддерживающей образовательной среды школы // Образовательная динамика сетевой личности: Сборник статей II Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / Под ред. А.А. Ахаяна, Е.В. Пискуновой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – 228 с.

51. Джонс, Дж. Методы проектирования. – М. –1986. – С. 145.

52. Евстигнеев, М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 3–9.

53. Евстигнеев, М.Н. Формирование ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка / М.Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. – 2015. – № 4(18). – С. 157–165.

54. Евстигнеев, М.Н., Сысоев, П.В. Компетентность преподавателя иностранного языка (использование информационных и коммуникационных

технологий) // Язык и культура, сборник статей XXVI международной научной конференции. – 2016. – С. 195–200

55. Еремин, Ю.В., Алмазова, Н.И., Рубцова, А.В., Смольская, Н.Б., Андреева, А.А. Интегративно-функциональная модель иноязычной подготовки преподавателя иностранного языка // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2021. – №1 (январь).

56. Жданова, М.А. Проблемы исследования сетевого образовательного взаимодействия в современной практике профессионального педагогического образования // Образовательная динамика сетевой личности: Сборник статей II Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / Под ред. А.А. Ахаяна, Е.В. Пискуновой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – 228 с.

57. Зверева, Ю.С. Информатизация образования // Молодой ученый. – 2016. – № 6.3 (110.3). – С. 23–26.

58. Звягинцева, Е.П., Мухортова, Е.А. Метакачества студентов поколения «игрек», определяющие успешность их обучения и карьеры в финансово-экономической сфере (на примере студентов финуниверситета) // Известия вузов. Серия «гуманитарные науки». – 2015. – № 6 (1).

59. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк; Моск. психол.-социал. инт. – М. – 2005. – 216 с.

60. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 38 с.

61. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.

62. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как

целостный результат профессионального образования / И.А. Зимняя // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций» книга 2. – М. – 2005. – С. 7–10.

63. Зуйкова, А. Индустрия 4.0. Почему цифровые технологии вытесняют аналоговые // РБК Тренды. – 2021. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/60e427ea9a79471089a0ec1d>

64. Ибрагимова, Е.М. О формах и методах интерактивного обучения в высшей школе // Дидактика профессиональной школы: сб. науч. ст. / под ред. член-корр. РАО Г.И. Ибрагимова. – Казань: Данис. – 2013. – С. 62–68.

65. Ивенин, Ф.В. Интернет как интерактивное средство обучения иностранному языку // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 7. – С. 38–39.

66. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // РЯЗР. – 1990. – № 4. – С. 54–57.

67. Калмыкова, С.В. Организационные аспекты образовательных программ, реализуемых с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий / С.В. Калмыкова, А.А. Андреева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 55. – DOI:10.17513/spno.32145.

68. Калмыкова, С.В., Андреева, А.А., Шошмина, И.В. Содержательные аспекты обучения профессии разработчика образовательных траекторий в многопрофильном вузе // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – No 3 (67). – С.54–63. DOI:10.15293/1812-9463.2203.06

69. Калмыкова, С.В., Болсуновская, М.В. Обучение F3 – Future, Fusion, Flexible: эксперты СПбПУ рассказали о разработке уникального цифрового сервиса. – 2022. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<https://www.spbstu.ru/media/news/education/obuchenie-f3-future-fusion-flexible-eksperty-spbpu-rasskazali-o-razrabotke-unikalnogo-tsifrovogo-ser/>

70. Кальней, В.А., Матвеева, Т.М. Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 3.
71. Каримова, А.Д. Особенности результатов образовательного процесса в магистратуре // Психопедагогика в правоохранительных органах. – № 3 (46). – Омская академия МВД. – 2011. – С. 67–71.
72. Карнаухов, Д.А. Психология сети Интернет. – Томск. – 2004.
73. Ковальчук, М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению / М.А. Ковальчук. – М.: Высш. шк. – 2008. – 144 с.
74. Коган, Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования /Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию/ Под ред. А. В. Великановой. – Самара: Профи. – 2001.
75. Козырев В.А., Шубин Н.Л. Высшее образование России. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2005. – 364с.
76. Колесников, А.А. Обучение студентов проектированию комплексных компетентностных заданий на иностранном языке / А.А. Колесников // Германистика: филология и лингводидактика: Сборник научных статей / Науч. редактор О.И. Короленко, сост. и отв. ред. Е.В. Бирюкова, Д.А. Флеенко, редколлегия: Е.Г. Борисова [и др.]. Том Выпуск 1. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира". – 2023. – С. 95–103.
77. Колядко, С.В. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов (на примере дисциплины “Методика преподавания иностранных языков”) // Инновации в науке. – 2014. – №29.
78. Комарова, Ю.А. О принципах интегративного формирования иноязычной научно-исследовательской компетентности в условиях ФПК // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2007. – №4.

79. Комарова, Ю.А., Баграмова Н.В. Методология интегративного подхода к процессу обучения иностранным языкам в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №4.
80. Комарова, Ю.А., Василенко, С.С. Отбор содержания обучения иностранному языку студентов-лингвистов // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – №3.
81. Комарова, Ю.А., Пилосова, С.С. Комплекс упражнений по формированию коммуникативных стратегий иноязычной научной риторики у магистрантов филологических факультетов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №2–2 (80).
82. Коменский, Я.А., Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики»): со вступительной статьей проф. А.А. Красновского. – М: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР. – 1940.
83. Короленко, И.А. Формирование функциональной компетенции бакалавров лингвистики в процессе обучения в университете: дисс. ..канд. пед.н.. – Калининград. – 2022.
84. Крамер, Г. Математические методы статистики. – М.: Мир. – 1975. – 648 с.
85. Кушнарера, Т.И. Межпредметные связи при обучении иностранным языкам в магистратуре неязыкового вуза // Казанский педагогический журнал. № 1 (120). ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – 2017. – С. 98–100.
86. Леденева, А.В. Профессионально-квалификационный портрет магистранта // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. 31 января 2015 г. Секция «Педагогика и психология». – Белгород. – 2015. – Вып. 7–10. – С. 78–81.
87. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат. –

1975.

88. Леонтьев, А.Н. Психолингвистика. – Л.: Наука. Ленинградское отделение. –1967.

89. Леонтьев, А.Н. Психология речевого общения: диссертация. – М., 1975; переизд. – 2005.

90. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969; переизд. – 2007.

91. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика. – 1981. – 186 с.

92. Лернер, И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. – 1987. – № 11. – С.60-65.

93. Лодатко, Е.А. Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 1(16). – С. 126–128.

94. Малютина, Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // ОНВ. – 2014. – №2 (126).

95. Матиенко, А.В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция как компонент профессиональной компетентности выпускников вуза // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2016. – №2 (21).

96. Матюшин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Изд-во «Директмедиа Паблишинг. – 2008. – 392 с.

97. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – Москва: Педагогика. –1975. – 368 с.

98. Медведев, И.И. Цифровые технологии. Опыт внедрения и применения в школе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tomedu.ru/2018/01/31/tsifrovye-tehnologii-opyt-vnedreniya-i-primeneniya-v-shkole/>

99. Мединцева, И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – Москва: Буки-Веди. – 2012.
100. Мирошкина, М.Р. X, Y, Z, Теория поколений. Новая система координат // Вопросы воспитания. – 2014. – № 2.
101. Михайлов, В. Микрообучение – особенности, преимущества и недостатки. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://edu-russian.ru/mikroobuchenie-osobennosti-preimushchestva-i-nedostatki.html>
102. Мордвинцева, В.С., Никулина, Н.А. Электронное регионально ориентированное учебное пособие как дидактический ресурс // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – №11.
103. Мосина, М.А. Целостность лингвометодической подготовки учителя иностранного языка на основе диалогического подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.А. Мосина. – Нижний Новгород. – 2014.
104. Московкин, Л.В. Некоторые вопросы теории учебника иностранного языка / Л.В. Московкин // Актуальные проблемы лингвистики, лингводидактики и переводоведения: Материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22 апреля 2021 года. – Омск: Омский государственный технический университет. – 2021. – С. 71–74.
105. Московкин, Л.В. Развитие представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике // Русистика. – 2020. – №3.
106. Назаренко, А.Л. К вопросу об информатизации лингвистического образования // Язык и культура. – 2009. – №1. – С. 86–92.
107. Низовая, И.Ю. Электронный учебник в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник ВГТУ. – 2014. – №3–1.
108. Никитина, Е.Ю., Афанасьева, О.Ю., Федотова, М.Г. Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка // Вестник ЮУрГГПУ. – 2013. – №12.

109. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М.: МЗ-Пресс. – 2004. – 67 с.
110. Ожиганова, Е.М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2015. – №1.
111. Павлова, И.П. Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку: дис. ... д-ра пед. наук. – М. – 1992. – 438 с.
112. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение. – 1991. – 223 с.
113. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М. – 1977.
114. Пассов, Е.И. Терминосистема методики, или, как мы говорим и пишем. – Санкт-Петербург: Златоуст. – 2009. — 125 с. — ISBN:978-5-86547-480-7
115. Пиралова, О.Ф. Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 2. – С. 112–112.
116. Плескацевич, Н.М. Эвристическая беседа и ее роль в процессе обучения. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Минск. – 2010.
117. Полат, Е.С. Интернет в гуманитарном образовании. – М.: ВЛАДОС. – 2001. – 153 с.
118. Полат, Е.С. Метод проектов: типология и структура // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 9. – С. 9–17.
119. Полупан, К.Л. Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / К.Л. Полупан. – Калининград. – 2021.
120. Попова, Н.В., Коган, М.С., Вдовина, Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации



междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов. – 2018. – Т. 23. – № 173. – С. 29–42.

121. Попова, Н.Е. Применение мультимедийных средств в обучении: проблемы и противоречия // Вестник НГПУ. – 2015. – №3 (25).

122. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер. – 2003. – 705с.

123. Рудинский, И. Д. Педагогическая диагностика в условиях реализации компетентностной парадигмы профессионального образования / И.Д. Рудинский, Д.Я. Околот // Педагогическая диагностика: история, теория, современность : Материалы Всероссийской научной конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО "Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)", Таганрог, 30 октября 2020 года / Ответственный редактор О.А. Кочергина. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет "РИНХ". – 2020. – С. 158–162.

124. Салехова, Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Казань. – 2008.

125. Салехова, Л.Л., Григорьева, К.С. Content and Language Integrated Learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов // Иностранный язык для профессиональных целей: традиции и инновации: сб. ст. II заоч. Республ. Симпозиума. – Казань: КФУ. – 2013. – С. 89–94.

126. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл Москва. –1991. – 311 с.

127. Семёнова, Е. Модульное обучение. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/chto-takoe-modulnoe-obuchenie/>

128. Смирнова, Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии

оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. – 2018. – №3 (24).

129. Соколова, Н. Поколение игрек // Wayback Machine. – 2010.

130. Соловьева, В.М. Современная образовательная культура через призму медиафилософии // Образовательная динамика сетевой личности: Сборник статей III Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / Под ред. А.А. Ахаяна, Е.В. Пискуновой // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2020.

131. Султанов, К.В., Воскресенский, А.А. Особенности и проблемы поколения у в образовательном пространстве современной России // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2015. – №3 (36).

132. Сысоев, П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2019. – №48. – С. 349–371.

133. Сысоев, П.В. Формирование компетентности преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 2. – С. 59–62.

134. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12–18.

135. Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н. ИКТ-компетенция учителя иностранного языка: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 16–20.

136. Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Язык и культура. – 2014. – №1 (25). – С. 160–167.

137. Титова, С.В. Модель мобильного обучения иностранным языкам // Педагогика и психология образования. – 2017. – №1.
138. Титова, С.В., Авраменко А.П. Компетенция преподавателя в среде мобильного обучения // Высшее образование в России. – 2014. – № 7. – С. 162–167.
139. Титова, С.В., Самойленко, О.Ю. Структура Информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза / Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 22. – Вып. 3 (167).
140. Титова, С.В., Харламенко, И.В. Информационно-коммуникационная компетенция учителей и преподавателей иностранных языков: структура, уровни, способы формирования // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 8. – С. 2–7.
141. Токмакова, Ю.В. Методика интегрированного предметно-языкового обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции»: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.В. Токмакова. – Тамбов. –2021.
142. Токмакова, Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки "Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции" / Ю.В. Токмакова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24. – № 183. – С. 35–44. – DOI:10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44.
143. Томина, Т.С. Роль проблемно-поисковых методов при организации проблемного обучения студентов // Инновационная наука. – 2015. – №5–2.
144. Тряпицына, А.П. Взаимосвязь новых и классических понятий педагогики в цифровую эпоху // Образовательная динамика сетевой личности: Сборник статей II Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / Под ред. А.А. Ахаяна, Е.В. Пискуновой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – 228 с.
145. Фирсова, С.П., Родионова, Е.В., Салехова, Л.Л., Алипичев, А.Ю., Григорьева, К.С., Сбрицай, М. Предметно-языковое интегрированное обучение в

высшей школе: от теории к практике: монография. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет. – 2019. – 188 с.

146. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа. – 1989. – 238 с.

147. Халяпина, Л.П. Современные подходы к обучению иностранным языкам на основе идей CLIL // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков. Сборник научных статей XXVII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 97–104.

148. Хамдамова, С.О. Иностранный язык в подготовке студентов инженерных специальностей // Вопросы науки и образования. – 2018. – №8 (20).

149. Хилл, Т. Современные теории познания. – М.: «Прогресс». – 1965 г. – С. 309–310.

150. Хомякова, Е.И. «Поколение Y» в контексте социального взаимодействия в современном обществе // Известия Томского политехнического университета. – Т. 319. – 2011. – № 6. – С. 153–156.

151. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ. – 2003. – 416 с.

152. Хуторской, А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования / А.В. Хуторской сб. науч. тр. под ред. – М.: ИНЭК. – 2007. – 327 с.

153. Циерман, Е.А. Технология формирования компетенций коммуникативного лидерства магистрантов управленческих специальностей в рамках дисциплины «Иностранный язык»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Циерман. – СПб. – 2021.

154. Чашко, М.М. Особенности обучения иностранным языкам на уровне магистратуры // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – №1 (790).

155. Чикнаверова, К.Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности:

диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. – Н. Новгород. – 2016.

156. Шамис, Е., Никонов, Е.Л. В семье не без Миллениума. Что делать поколению, которое меняет мир. – RuGenerations, Синергия. – 2019. – 184 с.

157. Шамис, Е., Никонов, Е.Л. Теория поколений. Необыкновенный Икс. – RuGenerations, Синергия. – 2019. – 130 с.

158. Шамис, Е., Никонов, Е.Л. Теория поколений. Стратегия Беби-Бумеров. – RuGenerations, Синергия. – 2017. – 256 с.

159. Шегай, Н.А. Организация электронного обучения иностранным языкам в вузе с использованием LMS Moodle // Научное мнение. – 2021. – № 9. – С. 83–88.

160. Шегай, Н.А., Трубицина, О.И. Преимущества обучения иностранному языку в условиях электронной информационно-образовательной среды // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №4(94). – С. 128–143.

161. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.

162. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Питер. – 2000. – 312 с.

163. Языкова, Н.В. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете. – Москва: Тезаурус. – 2015. – 288 с. – ISBN:978-5-98421-296-0.

164. Якимахо, А.П. Индустрия знаний: науч. издание. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2020. – 224 с. – ISBN:978-5-238-03057-9: 700.04.

165. Яроцкая, Л.В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностраный язык, неязыковой вуз): дис. ... д-ра пед. наук. - МГЛУ. - М. – 2013.

166. Ястребова, Е.Б. Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат – магистратура // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ. – 2015. – С. 128–137.

167. Bachman, L. The construct validation of some components of communicative proficiency / L. Bachman, A. Palmer // TESOL Quarterly. – 1982. – № 16. – P. 449-465.
168. Banados, E. Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. CALICO Journal. – 23(3). – 2013. – P. 533–550. DOI:10.1558/cj.v23i3.533-550
169. Blasko, Z. and Castelli, C., Social Media Use and Loneliness, EUR 31092 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. – 2022. – ISBN:978-92-76-53092-3. DOI:10.2760/700283.
170. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Longman. – 1984.
171. Budarina, A.O. Sociopragmatic approach to teaching bachelors of linguistics in digital learning environment / A. O. Budarina, I. A. Korolenko, A. A. Vornovskaia // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Vol. 10, No. 1.
172. Burns, R.W., Klingstedt, J.L. Competency-Based Education: An Introduction. – NY: Educational Technology. – 2002. – 169 p.
173. Canale, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 1-47.
174. Chomsky, N. Language and mind. – New York: Harcourt, Brace & World. – 1968. – 342 p.
175. Cinganotto L. Online Interaction in Teaching and Learning a Foreign Language: an Italian Pilot Project on the Companion Volume to the CEFR // Journal of E-Learning and Knowledge Society. – 2019. – 15. – 135-151. DOI:10.20368/1971-8829/1618
176. Coyle, D. Content and language integrated learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2010. – 182 p.
177. Cronbach, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests;

Psychometrika. – 16. – P. 297–334. – 1951.

178. Crystal, D. Internet linguistics. – Abingdon: Routledge. – 2011.

179. Crystal, D. Language and the Internet. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2004.

180. Gosset, W.S. “Student” The probable error of a mean // Biometrika : journal. — 1908. — March (vol. 6, no. 1). — P. 1—25. DOI:10.1093/biomet/6.1.1.

181. Guillén-Gámez, F., Mayorga-Fernández, M., Bravo-Agapito, J., & Escribano-Ortiz, D. (2020). Analysis of Teachers’ Pedagogical Digital Competency: Identification of Factors Predicting Their Acquisition. Tech Know Learn. DOI:10.1007/s10758-019-09432-7

182. Hippe, R., Brolpito, A. and Broek, S., SELFIE for work-based learning, EUR 30836 EN, Publications Office of the European Union. – Luxembourg. – 2021. ISBN:978-92-76-41928-0. DOI:10.2760/336883.

183. Hockly, N., Dudeney, G., & Pegrum, M. Digital Literacies (1st ed.). – Routledge. – 2018. DOI:10.4324/9781315832913

184. Howe, N., Strauss, W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. – 1991.

185. Howe, N., Strauss, W. The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny. – 1997.

186. Howe, N., Strauss, W. Millennials: A profile of the Next Great Generation (DVD). – WMFE & PBS. – 2002. ISBN:978-0-9712606-7-2.

187. Hymes, D.H. Sociolinguistics. – Penguin Education. – 1972.

188. Jones, M., Haywood S. Facilitating the Acquisition of Formulaic Sequences: An Exploratory Study in an EAP Context // Formulaic Sequences Acquisition, processing and use/ Norbert Schmitt. – Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company. – 2004. – P. 269-300.

189. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh. – Oxford. – 2002. – 204

p.

190. Mei, B. Preparing preservice EFL teachers for CALL normalisation: A technology acceptance perspective. – System. – 2019. – (83). – P. 13-24. DOI: 10.1016/j.system.2019.02.011

191. Pistolesi, E. Il visibile parlare di IRC (Internet Relay Chat), in Quaderni del Dipartimento di Linguistica – Università di Firenze. – 1997.

192. Roever, C. Validation of a Web-Based Test of ESL Pragmalinguistics // Language Testing. – 2006. – v23 n2. – P. 229–256.

193. Van, Ek J. A. Objectives for foreign language learning. – Vol. 1: Scope. – Strasbourg, Council of Europe Press. – 1986. – 89 p.

194. Van, Ek J. Threshold Level 1990. – Strasbourg: Council of Europe Press. – 1991. – 378 p.

195. Warschauer, M. Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. Modern Language Journal. – 1997. – 81. – P. 470-481. DOI:10.1111/j.1540-4781.1997.tb05514.x

196. Zaiets, V., Zadorizhna, N., Ilchenko, I., Sablina, S., Udovichenko, H., Zahorodnia, L. The dominant features of the internet linguistics. – Revista Entrelínguas, Araraquara. – 2021. – V.7. e-ISSN: 2447-3529. DOI:[10.29051/el.v7i00.15954](https://doi.org/10.29051/el.v7i00.15954)

### **Список использованных словарей и справочников**

197. Азимов, Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. – 2009.

198. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО. – 1999. – 538 с.

199. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. – Назрань: Пилигрим. – 2010. – 486 с. – ISBN:978-5-98993-133-0

200. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков = A handbook of english-russian



terminology for language teaching: Справ. для преподавателей иностр. яз. и студентов пед. вузов / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ: Cambridge university press. – 2001. – 223 с. – ISBN:5-86789-143-7

201. Российская педагогическая энциклопедия. Информатизация образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/1241/>.

### Список источников

202. Артемова, А.Ф. English for Teachers (Английский язык для педагогов): учебное пособие / А. Ф. Артемова, О. А. Леонович. – 2е издание., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 263 с.

203. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: по специальности № 2103 "Иностранные языки". – Москва: Просвещение. – 1988. – 254 с.

204. Бовтенко, М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие. – М. – 2005.

205. Вербицкий, А.А., Григоренко, О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: Учебно-методическое пособие. – М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2015. – 205 с.

206. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М. – 2005.

207. Горшков, А.И. Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика. Учеб. для педагогических университетов и гуманитарных вузов. – М.: АСТ: Астрель. – 2006. – 367 с.

208. Жуковская, Е.Е., Золотова, Г.А., Леонова, Э.Н., Мотина, Е.И. Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. Методическое руководство. – М.: Рус. яз., 1985. – 304 с.

209. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд.,

доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос». – 2000. – 384 с.

210. Иванов, Д.А., Митрофанов, К.Г., Соколова, О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО. – 2003. – 101 с.

211. Колядко, С.В. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие для магистрантов направления подготовки "Педагогическое образование". – Издательство РГПУ им. А. И. Герцена. – 2017.

212. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебн. пособие для студ. лингв. факт. высш. учебн. заведений. – М.: Изд. Центр «Академия». – 2010. – М. – 192 с.

213. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Смысл: Академия. – 2005. – 352 с.

214. Лернер, И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей. – М.: Просвещение. – 1982. – 191 с.

215. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М. – 2010. – 568 с.

216. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ. – 2003. – 112 с.

217. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М. – 2002.

218. Титова, С.В., Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам: Учебное пособие / С.В. Титова, А.П. Авраменко. – М.: Издательство Икар. – 2013. – 224 с.

219. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис. – 2010.

220. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГ ФГОС ВО 3++) высшего профессионального образования по специальности 45.04.02 «Лингвистика» (уровень магистратуры): утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от от 12 августа 2020 г. N 992. [Электронный ресурс].

Режим

доступа:

<https://base.garant.ru/74566326/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

221. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ВО 3++) высшего профессионального образования по специальности 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры): утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от от 20 февраля 2018 г. N 126. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/>

222. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (CEFR). Strasbourg: Council of Europe Publishing. / B. North, E. Piccardo, T. Goodier. – 2018. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

223. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Punie, Y., editor(s), Redecker, C., EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union. – Luxembourg. – 2017. DOI:10.2760/178382. [Электронный ресурс].

Режим

доступа:

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

224. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Ed. Paul Hine. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. – Version 3. – 2019. [Электронный ресурс].

Режим

доступа:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>

## **Приложение 1. Индикаторы достижения компетенции профессионального онлайн взаимодействия**

*На высшем уровне С преподаватель иностранных языков способен:*

ИДК1: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством средств ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), а также проводить учебные занятия (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством средств ИКТ, четко и точно выражая свои мысли на иностранном языке, гибко и чутко адаптируя язык к контексту, включая использование эмоций, намеков и шуток. Созвучно УК-4 «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия», а также ОПК-1 «способен применять систему теоретических и эмпирических знаний о функционировании системы изучаемого иностранного языка и тенденциях ее развития, учитывать ценности и представления, присущие культуре стран изучаемого иностранного языка».

ИДК2: предвидеть и эффективно справляться с возможными недопониманиями (в том числе культурными), проблемами общения и эмоциональными реакциями в онлайн дискуссиях в рамках общения на иностранном языке в режиме онлайн при помощи средств ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), а также в рамках учебных занятий в режиме онлайн при помощи средств ИКТ (лекции, практические занятия, вебинары). Созвучно УК-5 «способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия», а также ОПК-5 «способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме».

ИДК3: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), проводить учебные занятия (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, легко и быстро адаптируя свой стиль общения к различным онлайн средам, коммуникативным целям и речевым актам. Созвучно ОПК-4 «способен создавать и понимать речевые произведения на изучаемом иностранном языке в устной и письменной формах применительно к официальному, нейтральному и неофициальному регистру общения» и ОПК-2 «способен учитывать в практической деятельности специфику иноязычной научной картины мира и научного дискурса в русском и изучаемом иностранном языках».

ИДК4: проводить учебные занятия на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, разрешая недоразумения и эффективно справляясь с трениями, возникающими в процессе совместной работы. Созвучно УК-2 «способен управлять проектом на всех стадиях его жизненного цикла», УК-3 «способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели».

ИДК5: проводить учебные занятия на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, предоставляя руководство и повышая эффективность работы группы на этапах совместной работы. Созвучно УК-2 «способен управлять проектом на всех стадиях его жизненного цикла», УК-3 «способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели» и ОПК-3 «способен применять в профессиональной

деятельности общедидактические принципы обучения и воспитания, использовать современные методики и технологии организации образовательного процесса».

*На среднем уровне В преподаватель иностранных языков способен:*

ИДК1: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), связывая свои сообщения с предыдущими в ветке, понимая культурные последствия и реагируя соответствующим образом. Соответствует УК-4, ОПК-1.

ИДК2: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), проводить учебные занятия (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, излагая мнения по интересующим темам и отвечая на комментарии в течение некоторого времени, при условии, что участники избегают необычных или сложных формулировок и дают время для ответов. Соответствует ОПК-4, ОПК-2.

ИДК3: участвовать в онлайн беседе на иностранном языке посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии) между несколькими участниками, при условии, что модератор помогает управлять обсуждением. Соответствует УК-5, ОПК-5.

ИДК4: проводить учебные занятия на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, распознавая недопонимание и разногласия, возникающие в онлайн взаимодействии, и разрешая их при условии, что собеседник(и) готов(ы) к сотрудничеству. Соответствует УК-2, УК-3.

ИДК5: проводить учебные занятия на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также

разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, удерживая группу в рамках задания, напоминая им о ролях, обязанностях и сроках для достижения поставленных целей. Соответствует УК-2, УК-3, ОПК-3.

*На низком уровне А преподаватель иностранных языков способен:*

ИДК1: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), задавая вопросы и отвечая на них, а также обмениваясь идеями на предсказуемые повседневные темы, при условии, что отведено достаточно времени для формулирования ответов и взаимодействие с одним собеседником за раз. Соответствует УК-4, ОПК-1.

ИДК2: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), участвовать в проведении учебных занятий (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также участвовать в разработке и сопровождении электронных средств обучения иностранному языку, комментируя онлайн сообщения партнеров по общению, при условии, что они написаны простым языком, реагируя на встроенные средства массовой информации, выражая чувства удивления, интереса и безразличия простым способом. Соответствует ОПК-4, ОПК-2.

ИДК3: участвовать в основном социальном общении на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии). Соответствует УК-5, ОПК-5.

ИДК4: участвовать в проведении учебных занятий на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также участвовать в разработке и сопровождении электронных средств обучения иностранному языку, используя шаблонный язык, чтобы справляться с рутинными проблемами. Соответствует УК-2, УК-3.

ИДК5: участвовать в проведении учебных занятий на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также участвовать в разработке и сопровождении электронных средств обучения иностранному языку, выполняя простые инструкции чтобы выполнить общую задачу. Соответствует УК-2, УК-3, ОПК-3 [222; 220; 221].

### Корреляция знаний, умений и индикаторов достижения компетенции профессионального онлайн взаимодействия

ИДК	Знания и умения
ИДК1	<p>Знание 1: Знание английского языка на уровне не ниже C (согласно CEFR)</p> <p>Знание 2: Знание базовой англоязычной педагогической терминологии</p> <p>Знание 3: Знание специфической англоязычной педагогической терминологии</p> <p>Умение 1: Умение построить целостные, связные и логичные высказывания (дискурсы) на английском языке разных функциональных стилей</p> <p>Умение 2: Умение понимать смысл профессионально-ориентированных текстов при чтении</p> <p>Умение 3: Умение понимать смысл профессионально-ориентированных текстов при аудировании</p>
ИДК2	<p>Знание 7: Знание социолингвистических и социокультурных особенностей английского языка</p> <p>Умение 4: Умение реализовывать речевое намерение при возникновении затруднений в использовании языковых средств</p> <p>Умение 5: Умение планировать стратегию речевого взаимодействия с его целью и планом</p> <p>Умение 6: Умение адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты</p>
ИДК3	<p>Знание 4: Знание функциональных стилей в англоязычной речи</p> <p>Знание 5: Знание вербальных стратегий для компенсации дефицита языковых средств</p> <p>Знание 6: Знание невербальных стратегий для компенсации дефицита языковых средств</p> <p>Знание 8: Знание классификации коммуникативных функций</p> <p>Знание 9: Знание классификации лингвистических средств по типу высказывания, ситуации общения, коммуникативным задачам</p> <p>Умение 7: Умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций</p> <p>Умение 8: Умение выбрать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач</p>
ИДК4	<p>Знание 10: Знание нормативных документов, регулирующих овладение иностранными языками</p> <p>Знание 11: Знание компонентов учебного процесса</p> <p>Знание 12: Знание дидактических принципов обучения иностранным языкам</p> <p>Знание 16: Знание способов асинхронной и синхронной коммуникации при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку</p>



	<p>Умение 10: Умение планировать результаты, цели, задачи, содержание обучения</p> <p>Умение 11: Умение осуществлять отбор оптимальных учебных материалов для развития разных видов речевой деятельности</p> <p>Умение 13: Умение организовать асинхронную и синхронную коммуникацию при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку</p>
ИДК5	<p>Знание 13: Знание нормативных документов, регулирующих профессиональную деятельность в части применения средств ИКТ в учебном процессе</p> <p>Знание 14: Знание способов интеграции средств ИКТ в учебный процесс</p> <p>Знание 15: Знание классификации электронных средств обучения для целей обучения иностранному языку</p> <p>Умение 9: Умение адаптировать содержание обучения под смешанный или электронный формат обучения для целей обучения иностранному языку</p> <p>Умение 12: Умения осуществлять отбор оптимальных электронных средств обучения для развития разных видов речевой деятельности</p> <p>Умение 14: Умение создавать собственные электронные средства обучения для целей обучения иностранному языку</p>

**Приложение 2. Unit 1 печатной части дидактического ресурса «English for teaching purposes: online interaction»**



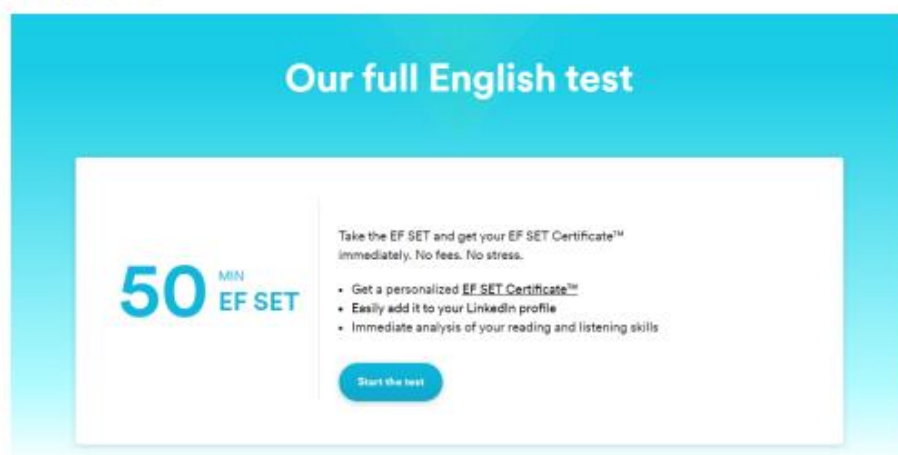
This section reveals the content of the minimum didactic unit number 1 and is focused on the formation of groups of knowledge and skills related to the language being taught.

Within the framework of this section, you will assess and verify your current level of English proficiency, update your knowledge of basic pedagogical terminology, and also acquire knowledge of specific English-language pedagogical terminology. In addition, you will revise the knowledge of functional styles in English speech and will be able to work on developing the ability to build coherent, coherent and logical discourses of different functional styles in English.

## Unit 1

## Knowledge 1: Knowledge of English at C level (according to CEFR)

By the beginning of mastering the discipline "Foreign Language in Professional Communication", master students of the linguistic profile of the 2nd year of study have a level of general (non-professional-oriented) English at a level not lower than B2 (according to CEFR). You need to verify the level of proficiency by passing the CEFR test and obtaining the EF SET Certificate™.



**Our full English test**

**50<sup>MIN</sup> EF SET**

Take the EF SET and get your EF SET Certificate™ immediately. No fees. No stress.

- Get a personalized EF SET Certificate™
- Easily add it to your LinkedIn profile
- Immediate analysis of your reading and listening skills

[Start the test](#)

Follow the link: <https://www.efset.org/en/ef-set-50/>



## Knowledge 2: Knowledge of basic English-language pedagogical terminology

When starting to study any subject, you should first of all understand the terminology. This section is devoted to the basic terminology of our course: pedagogics, didactics, linguodidactics, computer linguodidactics, electronic linguodidactics, digital linguodidactics.



### Знание 2 Знание базовой англоязычной педагогической терминологии

© by Antonina Andreeva

Содержание МДЕ 1: Знание 2 Знание базовой англоязычной педагогической терминологии

[READ THE PUBLICATION](#)

Follow the link: <https://www.calameo.com/books/0032985811493661255d6>



## Unit 1

## Knowledge 3: Knowledge of specific English-language pedagogical terminology

Further we need to understand the relationship of such terms as: learning, distance learning, computer learning, electronic learning (eLearning), mobile learning (mLearning), online learning, offline learning (Face-to-face learning), blended learning, CALL.



### Знание 3 Знание специфической англоязычной педагогической терминологии

© by Antonina Andreeva

Содержание МДЕ 1: Знание 3 Знание специфической англоязычной педагогической терминологии

➔ READ THE PUBLICATION

Follow the link: <https://www.calameo.com/books/0032985815cf3caf69e79>



## Unit 1

## Knowledge 4: Knowledge of functional styles in English speech; Skill 1: The ability to build coherent, coherent and logical statements (discourses) in English of different functional styles

Functional Style is a system of interrelated language means serving a definite aim in communication. It is the coordination of the language means and stylistic devices which shapes the distinctive features of each style and not the language means or stylistic devices themselves.



READ THE PUBLICATION

**Знание 4** Знание функциональных стилей в англоязычной речи; **Умение 1** Умение построить целостные, связные и логичные высказыва

© by Antonina Andreeva

Содержание МДЕ 1: Знание 4: Знание функциональных стилей в англоязычной речи; Умение 1: Умение построить целостные, связные и логичные высказывания (дискурсы) на английском языке разных функциональных стилей [More](#)

Follow the link: <https://www.calameo.com/books/003298581cd350d6e32a7>



## Speech exercises and practical tasks for the presence phase

Ex.1. Read the abstract of an article. Make up a list of special educational terminology. Translate it into Russian.

Received: 10 February 2022 | Revised: 11 April 2022 | Accepted: 7 May 2022  
DOI: 10.1111/jcal.12697

REVIEW ARTICLE

Journal of Computer Assisted Learning WILEY

### Effects of blended language learning on EFL learners' language performance: An activity theory approach

Rui Li 

School of Foreign Languages,  
Hunan University, Changsha, China

**Correspondence**

Rui Li, School of Foreign Languages, Hunan University, Lushan South Rd., Yuelu District, Changsha 410082, Hunan Province, China.  
Email: [liruidanzi@hotmail.com](mailto:liruidanzi@hotmail.com)

**Funding information**

Social Science Foundation of Hunan Province,  
Grant/Award Number: 20ZDB005

**Abstract**

**Background:** Despite a great deal of studies on blended language learning, synthesized empirical evidence of its effects on language performance is still lacking.

**Objectives:** To bridge the gap, this study aimed to meta-analyse the effects of blended language learning on EFL learners' language performance.

**Methods:** Drawing on the framework of AT (Activity Theory), this paper reported results based on a meta-analysis of the effects of blended language learning on EFL (English-as-a-foreign-language) learners' language performance with 43 valid effect sizes from 39 experimental and quasi-experimental studies published during 2000–2021.

**Results and Conclusions:** The results showed that the overall effect size was significantly moderate for language performance, suggesting that blended language learning is more effective than traditional methods. The moderating effects of AT-related moderators were analysed. The educational levels, intervention durations, geographic regions and software types were found to be significant moderators, while others did not find a significant moderating effect.

**Implications:** The results also provided some practical insights into the pedagogical implications for teachers, practitioners, and researchers in blended language learning.

**KEYWORDS**

activity theory, blended language learning, English-as-a-foreign-language, meta-analysis

## Unit 1

## INTRODUCTION

The term "blended learning" first gained widespread currency in corporate training (Hinkelman, 2018, p. 2). When incorporating blended learning in computer assisted language learning (CALL), researchers defined it as a "hybrid of both offline face-to-face (f2f) instruction and synchronous-asynchronous online learning" (Cuesta Medina, 2017, p. 42) and "transformational force" (Hinkelman, 2018, p. xiii) in language learning and teaching, so that blended and/or hybrid language learning are often used interchangeably.

While numerous (quasi-)experiments have been done, these empirical studies that compared the experimental group using blended language learning method and the control group using traditional f2f methods, for example, traditional classroom teaching (e.g., Akbari et al., 2021; Yang & Kuo, 2021) and traditional teacher-generated questioning (Chen & Yeh, 2019), have resulted in mixed findings. Some researchers have argued that learners could not only obtain flexible learning experience with novel materials (Albiladi & Alshareef, 2019), increased learning performance (Yang, 2012; Yang & Kuo, 2021), but also actively engage in active learning activities in a selfpaced or collaborative way (Wang et al., 2015). Others (Barr et al., 2005; Ferriman, 2013; Kocoglu et al., 2011), however, have reported some limited effects of blended language learning on language performance.

Besides the empirical attempts, a few review studies (Albiladi & Alshareef, 2019; Grgurovic, 2017; Li, 2022a) to date have begun to synthesize blended language learning literature in an attempt to gain a holistic understanding of its current state. For instance, Grgurovic (2017) reviewed 26 blended language learning studies published from 2000 to 2014, and concluded that future research should consider its theoretical background, effectiveness and participants. Albiladi and Alshareef (2019) provided an overview of blended language learning research, and found that it could effectively develop learners' language skills and motivation. In a more recent systematic review, Li (2022a) synthesized research trends of blended language learning studies over the past two decades from 2000



**Unit 1**

to 2019, and found that 76.67% (46 out of 60) studies focus on EFL (English as a foreign language) learners.

While the aforementioned empirical studies and systematic reviews have been valuable to shed some light on blended language learning research, several gaps remain open for debate. On the one hand, given the steadily growing body of empirical studies, the mixed results may justify the need to scrutinize the detailed effects of blended language learning on learners' language performance and which moderators may underline such variability. Compared to those empirical studies, meta-analysis results based on multiple studies and increased sample sizes are more reliable and generalizable (Yanagisawa et al., 2020). On the other hand, while those review studies based on a qualitative survey of existing studies might provide a panoramic vision of blended language learning, little is still known about the overall effect size with a quantitative meta-analysis, and how the effect was moderated by potential moderators. Since the directionality (positive vs. negative) and magnitude (0.25, 0.40, and 0.60 for small, moderate, and large, Plonsky & Oswald, 2014) of effect size could not only index the effectiveness of an intervention, but also inform pedagogy for practitioners and researchers alike (Li, 2022b, 2022c; Teimouri et al., 2019), it is necessary to carry out a meta-analysis regarding the effectiveness of blended language learning and its potential moderators on EFL learners' language performance, which have progressively accumulated sufficient data sources as previously discussed (Li, 2022a).

## Unit 1

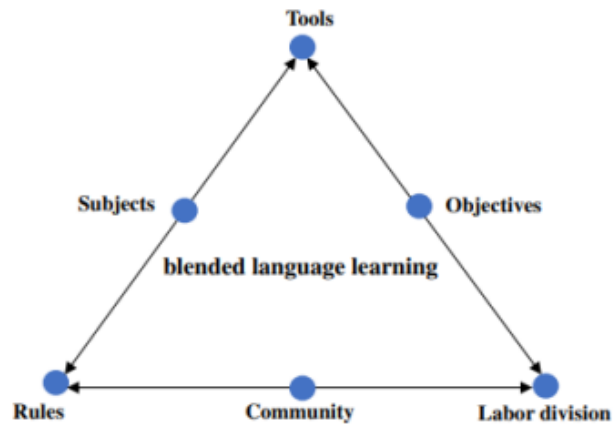


FIGURE 1 The proposed framework of activity theory for blended language learning

In the literature, several studies have indicated that Activity Theory (AT) can be taken as a comprehensive framework for the domain-general educational research (Chung et al., 2019; Tocaimaza-Hatch, 2015) and domain-specific meta-analysis of flipped classroom (Zheng et al., 2020), which might also shed some theoretical light on this study. As shown in Figure 1, the AT has six categories, including subjects, objectives, community, tools, rules and labour division (Engeström, 1987, 2001). In this study, AT-related moderators were proposed based on existing literature: subjects refer to specifications about participants, including educational levels and sample size types, as they were reported to be important influencers for blended language learning (Li, 2022a). Objectives refer to learning targets, including language skills and outcome types, since blended learning supports learning differently for language skills (e.g., speaking, writing, reading, etc.) and this results in different learning outcomes (Albiladi & Alshareef, 2019). Community is defined as geographic regions of participants, given that "blended learning is growing worldwide and each region is an important part of the community" (Cuesta Medina, 2017, p. 42). Since blended language learning involves such learning tools as chatroom (Akbari et al., 2021), synchronous videoconference system (Ge, 2012), and virtual platform,

## Unit 1

microphone, Skype, VoIP telephone program (Bueno Alastuey, 2011), among other, the category of tools consists of both software and hardware types of communication platforms for classroom stakeholders. Rules are defined as principles to be followed, including intervention durations. Labour division involves different learning activities, for example, peer collaboration (Akbari et al., 2021), online peer feedback, self-reflection and assessment (Liu, 2016), and watching videos, doing exercises, answering quizzes and sharing information with peers (Wong et al., 2020).

To narrow the gaps mentioned above, drawing on the theoretical framework of AT, this study was designed to provide a quantitative perspective on blended language learning, using a meta-analysis of rigorously peer-reviewed empirical research. Specifically, it aims to (a) empirically generalize findings of previous blended language learning research, while (b) dealing with the variability of AT-related moderators for the aggregated effect from a meta-analytic perspective. The current study may contribute to advancing our understanding of the overall effects regarding blended language learning. Further, it may provide meaningful insights into how the effectiveness could be influenced by some potential moderators from the AT perspective.

(Li, R. (2022). Effects of blended language learning on EFL learners' language performance: An activity theory approach. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1–13. <https://doi.org/10.1111/jcal.12697>)



## Unit 1

**Ex.2. Read the abstract of an article. Paraphrase the following sentences from the text: this study explored the effects of CALL and MALL; intermediate learners were selected and homogenized using OQPT; conventional instructions which lasted 25 1-h sessions held twice a week; a range of implications is suggested for relevant stakeholders.**

 frontiers | Frontiers in Psychology

TYPE Original Research  
PUBLISHED 12 August 2022  
DOI 10.3389/fpsyg.2022.899557

 Check for updates

## OPEN ACCESS

EDITED BY  
Meihua Liu,  
Tsinghua University, China

REVIEWED BY  
Abbas Pourhosein Glakjani,  
Islamic Azad University of Lahijan, Iran  
Angelica Moè,  
University of Padua, Italy  
Yong Wu,  
Beijing University of Posts  
and Telecommunications (BUPT),  
China

\*CORRESPONDENCE  
Afsheen Rezaei  
afsheen.rezaei@abru.ac.ir

SPECIALTY SECTION  
This article was submitted to  
Educational Psychology,  
a section of the journal  
Frontiers in Psychology

RECEIVED 21 March 2022  
ACCEPTED 21 July 2022  
PUBLISHED 12 August 2022

## Fostering EFL learners' motivation, anxiety, and self-efficacy through computer-assisted language learning- and mobile-assisted language learning-based instructions

Li Dong<sup>1,2</sup>, Shireen Jamal Mohammed<sup>3</sup>,  
Khaled Ahmed Abdel-Al Ibrahim<sup>4,5</sup> and Afsheen Rezaei<sup>6\*</sup>

<sup>1</sup>Linguistics and Applied Linguistics, College of Liberal Arts, Anhui Normal University, Wuhu, China, <sup>2</sup>Department of Foreign Languages, Wannan Medical College, Wuhu, China, <sup>3</sup>Department of Translation, College of Languages, Nawroz University, Duhok, Iraq, <sup>4</sup>Department of Educational Psychology, College of Education, Prince Sattam Bin Abdulaziz University, Al-Ruhay, Saudi Arabia, <sup>5</sup>Department of Psychological Education, Sohag University, Sohag, Egypt, <sup>6</sup>Teaching English and Linguistics Department, University of Ayatollah Ozma Borujerdi, Borujerd, Iran

*In the literature, a mass of studies have inspected the effects of computer assisted language learning (CALL) and mobile-assisted language learning (MALL) on Iranian English as a Foreign Language (EFL) learners' achievement. However, the effects of CALL and MALL on psychological factors, such as motivation, anxiety, and self-efficacy, have largely remained unexplored. Thus, this study explored the effects of CALL and MALL, and face-to-face (FTF) learning environments on Iranian EFL learners' motivation, anxiety, and self-efficacy. To this aim, using a random*

## Unit 1

sampling method, a total of 137 male EFL intermediate learners were selected and homogenized using the Oxford Quick Placement Test (OQPT). Based on the test scores, a total of 90 EFL learners were selected and randomly assigned to three groups, namely, CALL (n = 30), MALL (n = 30), and FTF (n = 30). Then, the participants' motivation, anxiety, and self-efficacy were gauged prior to the instructions. Afterward, they received CALL-based, MALL-based, and conventional instructions which lasted 25 1-h sessions held twice a week. At the end of the instructions, the participants' motivation, anxiety, and self-efficacy were measured again. The collected data were analyzed through a one-way MANOVA. Findings evidenced that the experimental groups' motivation, anxiety, and self-efficacy were positively affected by the CALL-based and MALL-based instructions. However, there was not a statistically significant difference between the CALL group and MALL group concerning the gains of motivation, anxiety, and self-efficacy. In light of the findings, a range of implications is suggested for relevant stakeholders.

(Dong L, Jamal Mohammed S, Ahmed Abdel-Al Ibrahim K and Rezai A (2022) Fostering EFL learners' motivation, anxiety, and self-efficacy through computer-assisted language learning- and mobile-assisted language learning-based instructions. *Front. Psychol.* 13:899557. [doi:10.3389/fpsyg.2022.899557](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899557))



## Unit 1

**Ex.3. Speak on the following topics: What are the pros and cons of an educator's profession? What are the dos and don'ts of a modern teacher?**

**Ex.4. Look through the paragraphs of the article and formulate the key sentences which would contain the main idea of each of them.**

*International Journal of Social Science and Humanity, Vol. 11, No. 4, November 2021*

## Analysis of Gender Differences in Digital Game-Based Language Learning for Thai Language Learning Affection, Cognition and Progress Performance

Chih-Mei Wang, Jon-Chao Hong, Jian-Hong Ye, Jhen-Ni Ye, and Nitiwat Watthanapas

**Abstract**—This study aimed to use a Shaking Fun App with learning assessment and ranking learning as a teaching tool to allow Thai learning beginners to have digital game-style language learning, and to explore the gender differences in the perception of the cognitive and affective factors of the participants and the performance of gameplay progress based on the cognitive-affective theory of learning with media and embodying learning theory. In this study, a total of 246 Thai language learning beginners taking basic Thai (I) courses in 2 universities and 1 university of science and technology in northern Taiwan were invited to participate in the study. After those who dropped out were deducted and invalid data was deleted, there were 202 effective study participants including 82 males (40.6%) and 120 females (59.4%), and the effective recovery rate was 82.1%. After the reliability and validity analyses with SPSS 23.0, and the item analysis with AMOS 20.0, the gender differences were analyzed. The results showed that: there were indeed significant differences in participants of different genders in terms of gameplay flow, test anxiety and

knowledge of L2 grammar [4]. As seen from the above, how to help learners learn L2 grammar effectively is an important topic.

In the era of rapid technological development, digital games based on emerging technologies have been proven to assist language learning [5], [6]. Digital game-based learning (DGBL) refers to the combination of learning content and digital games to help players learn certain topics [7], while games are believed to effectively stimulate learners' affections to increase learning experience [8], and can provide students with the learning environment with intrinsic motivation and input through the methods that traditional teaching cannot provide, which in turn has a positive impact on learning [9]. Therefore, DGBL is considered useful and attractive, because it can improve students' learning achievement, promote motivation and participation, and bring happy learning experience to learners [10], [11]. DGBL is proven to bring meaningful language learning experience

*Language learning can be imagined as one of the most complex learning tasks [1], so there are many studies exploring how to help second language (L2) learners to truly master language skills, and perform effective learning tasks. The mastery of grammatical structures and skills is considered the foundation of learning a new language, so grammar teaching is considered the most important part of language education*

**Unit 1**

[2]. However, learning the grammatical structures of many L2s is a very difficult part, especially it is more difficult for those who start learning a L2 after they grow up [3], and some studies have found that, in some cases, even people who are proficient in L2 may not have good to help learners learn L2 grammar effectively is an important topic.

In the era of rapid technological development, digital games based on emerging technologies have been proven to assist language learning [5], [6]. Digital game-based learning (DGBL) refers to the combination of learning content and digital games to help players learn certain topics [7], while games are believed to effectively stimulate learners' affections to increase learning experience [8], and can provide students with the learning environment with intrinsic motivation and input through the methods that traditional teaching cannot provide, which in turn has a positive impact on learning [9]. Therefore, DGBL is considered useful and attractive, because it can improve students' learning achievement, promote motivation and participation, and bring happy learning experience to learners [10], [11]. DGBL is proven to bring meaningful language learning experience to learners [12], [13], and more and more digital games are used as evaluation tools. Therefore, a formative evaluation game App with sorting characteristics was used as the grammar learning tool.

Although DGBL has many positive effects, not all learners can benefit from the support of DGBL due to the diversity of individual differences. For example, some research has found that gender differences were critical to the implementation of DGBL [14]. In the past 10 years, researchers have begun to explore the interaction between educational games and gender differences [15]. However, empirical research on gender in game-based learning is still limited [16], and in this generation, the influence of gender on GBL may be different from the results of different previous studies [17]. According to this, to explore whether learners of different genders have differences in cognition, affection and performance in the learning process will help expand the understanding of DGBL in the learning method based on DGBL.

## Unit 1

(Chih-Mei Wang, Jon-Chao Hong, Jian-Hong Ye, Jhen-Ni Ye, and Nitiwat Watthanapas, "Analysis of Gender Differences in Digital Game-Based Language Learning for Thai Language Learning Affection, Cognition and Progress Performance," *International Journal of Social Science and Humanity* vol. 11, no. 4, pp. 119-126, 2021. [doi:10.18178/ijssh.2021.11.4.1051](https://doi.org/10.18178/ijssh.2021.11.4.1051))





## Unit 1

Ex.5. Watch the webinar on “5 Keys to Unlock Storytelling in Your eLearning” <https://youtu.be/bDqb8ekhx8A> . Give a summary pointing the plan of the webinar and its main ideas.



Webinar: 5 Keys to Unlock Storytelling in Your...

918 просмотров • 2 года назад

 ELB Learning

You already know that adding stories to your e...



Webinar: 5 Keys to Unlock Storytelling in Your eLearning



### Приложение 3. Анкетирование (МДЕ 0)

Перейдите по QR коду на страницу электронной формы анкетирования и ответьте на вопросы:



Выберите вариант, который описывает, на что Вы максимально способны в своей профессиональной деятельности:

#### ИДК1

А) осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), **задавая вопросы и отвечая на них, а также обмениваясь идеями на предсказуемые повседневные темы, при условии, что отведено достаточно времени для формулирования ответов и взаимодействие с одним собеседником за раз.**

В) осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, **связывая свои сообщения с предыдущими в ветке, понимая культурные последствия и реагируя соответствующим образом**

С) осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, **четко и точно выражая свои мысли на иностранном языке, гибко и чутко адаптируя язык к контексту, включая использование эмоций, намеков и шуток**

#### ИДК2

А) осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, участвовать в проведении учебных занятий (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также участвовать в разработке и сопровождении электронных средств обучения иностранному языку, **комментируя онлайн сообщения партнеров по общению, при условии, что они написаны простым языком, реагируя на встроенные средства массовой информации, выражая чувства удивления, интереса и безразличия простым способом**

В) осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, проводить учебные занятия в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, **излагая мнения по интересующим темам и отвечая на комментарии в течение некоторого времени, при условии, что участники избегают необычных или сложных формулировок и дают время для ответов**

С) **предвидеть и эффективно справляться с возможными недопониманиями (в том числе культурными), проблемами общения и эмоциональными реакциями в рамках общения на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, а также в рамках учебных занятий в режиме онлайн посредством ИКТ**

#### ИДК3

А) **участвовать** в основном социальном общении на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ

В) **участвовать** в онлайн беседе на иностранном языке посредством ИКТ между несколькими участниками, **при условии, что модератор помогает управлять обсуждением**

С) **осуществлять** общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, **проводить** учебные занятия в режиме онлайн посредством ИКТ, а также **разрабатывать и сопровождать** электронные средства обучения иностранному языку, **легко и быстро адаптируя**

**свой стиль общения к различным онлайн средам, коммуникативным целям и речевым актам**

#### **ИДК4**

**А) участвовать** в проведении учебных занятий на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, а также **участвовать** в разработке и сопровождении электронных средств обучения иностранному языку, **используя шаблонный язык, чтобы справляться с рутинными проблемами**

**В) проводить** учебные занятия на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, а также **разрабатывать и сопровождать** электронные средства обучения иностранному языку, **распознавая недопонимание и разногласия, возникающие в онлайн взаимодействии, и разрешая их при условии, что собеседник(и) готов(ы) к сотрудничеству**

**С) проводить** учебные занятия на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, а также **разрабатывать и сопровождать** электронные средства обучения иностранному языку, **разрешая недоразумения и эффективно справляясь с трениями, возникающими в процессе совместной работы**

#### **ИДК5**

**А) участвовать** в проведении учебных занятий на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, а также **участвовать** в разработке и сопровождении электронных средств обучения иностранному языку, **выполняя простые инструкции чтобы выполнить общую задачу**

**В) проводить** учебные занятия на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, а также **разрабатывать и сопровождать** электронные средства обучения иностранному языку, **удерживая группу в рамках задания, напоминая им о ролях, обязанностях и сроках для достижения поставленных целей**

**С) проводить** учебные занятия на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ, а также **разрабатывать и сопровождать** электронные средства обучения иностранному языку, **предоставляя руководство и повышая эффективность работы группы на этапах совместной работы**

## Приложение 4. Рефлексивная анкета

Уважаемые студенты, цель данной анкеты – выявить ваши предпочтения, внутренние и внешние мотивы в освоении профессии преподавателя иностранных языков. Ответьте, пожалуйста, на предложенные вопросы по шкале от 1 до 10. Анкета анонимна.

Вопрос 1: важна ли для Вас практико-ориентированность в процессе обучения иностранным языкам?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Вопрос 2: важна ли для Вас профессиональная мобильность?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Вопрос 3: важны ли для Вас вопросы, связанные с саморазвитием, самоопределением и дальнейшей профессиональной деятельностью?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Вопрос 4: характерна ли для Вас саморефлексия?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Вопрос 5: важно ли для Вас получать положительный поддерживающий эмоциональный опыт в процессе обучения иностранным языкам?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Вопрос 6: нравится ли Вам работа с электронной информационно-образовательной средой в процессе обучения иностранным языкам?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Вопрос 7: важно ли на Ваш взгляд использование аппаратных и программных средств информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Вопрос 8: готовы ли Вы к активному и регулярному использованию аппаратных и программных средств информационно-коммуникационных технологий в своей будущей профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Вопрос 9: ставите ли Вы перед собой задачу планирования своего профессионального будущего и путей самореализации в условиях информатизации и цифровизации иноязычного образования?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Приложение 5. Образцы вопросов из банка вопросов автоматизированного теста\***

Знание №	Вопросы
<b>Знания, связанные с преподаваемым языком в профессиональной коммуникации</b>	
3-1	<p>I ... earlier even though I had a valid reason.</p> <p>A) couldn't leave            B) must have left            C) have to leave            D) should have left</p>
3-2	<p>What is most commonly understood as the approach to teaching, is the theory and practice of learning, and how this process influences, and is influenced by, the social, political and psychological development of learners?</p> <p>A) didactics            B) pedagogics            C) methodology            D) linguistics</p>
3-3	<p>Which type of learning focuses on the mobility of the learner, interacting with portable technologies?</p> <p>A) elearning            B) mlearning            C) CALL            D) online learning</p>
3-4	<p>What style consists mostly of ordinary words which tend to be used in their primary logical meaning?</p> <p>A) the belles-lettres style            B) the scientific prose style            C) the publicistic style            D) the academic style</p>
3-5	<p>Which of the listed verbal compensatory strategies can help in the interpretation of precedent situations related to the culture of the country of the language being studied?</p> <p>A) compatibility of words            B) identification of international words            C) explication of background knowledge            D) implication of background knowledge</p>
3-6	<p>What linguistic means can be compensated by this pose?</p> <div data-bbox="715 1621 1059 1850" style="text-align: center;"> </div> <p>A) I'm not happy with your behavior today            B) Our class is over, see you next time            C) We will start our class with revision            D) Please tell me who is present today</p>

3-7	<p>What can be described as a set of certain knowledge, skills, abilities and qualities formed in the process of formal or informal language preparation for intercultural communication?</p> <p>A) sociocultural competence          B) ICT competence          C) professional competence          D) pragmatic competence</p>
3-8	<p>This layer of the language is represented mainly by interjections, which give a certain tone to all statements:</p> <p>A) emotive          B) conative          C) referential          D) motivative</p>
3-9	<p>Which recommended professional position of a teacher analyzes the cognitive interests, intentions, needs, personal aspirations of each?</p> <p>A) teacher-moderator          B) teacher-facilitator          C) teacher-tutor          D) teacher-coach</p>
<b>Знания, связанные с методикой преподавания иностранных языков</b>	
3-10	<p>What is the parameter by which CEFR does not determine the level of language proficiency?</p> <p>A) interaction with other people          B) speaking          C) reproduction          D) perception of information</p>
3-11	<p>In accordance with what method of teaching new language should first be heard and extensively drilled before being seen in its written form?</p> <p>A) grammar-translation method          B) audio-lingual method          C) problem-search method          D) interactive method</p>
3-12	<p>In accordance with what didactic principle of teaching students must understand the similarities and differences in the linguistic phenomena of their native and foreign languages and correctly navigate the use of linguistic phenomena?</p> <p>A) consciousness          B) activity          C) availability          D) feasibility</p>
<b>Знания, связанные с применением средств ИКТ в процессе обучения иностранным языкам</b>	
3-13	<p>DigCompEdu Area 1 «Professional Engagement» looks at:</p> <p>A) using digital technologies for communication, collaboration and professional development          B) competences needed to use, create and share digital resources for learning effectively and responsibly          C) using digital technologies and strategies to enhance assessment          D) using digital tools to empower learners</p>

<b>3-14</b>	What is eLearning? A) learning on the go B) learning using handheld technology C) learning system based on formalized teaching but with the help of electronic resources D) learning that combines face-to-face teaching and online instruction - ideally with leveraging the strengths of each
<b>3-15</b>	What resource is suitable for creating interactive books? A) Popplet B) Creately C) Calameo D) Padlet
<b>3-16</b>	Which of the following ways is suitable for organizing synchronous communication? A) multilink B) webinar C) website D) email

\*содержание итогового теста соответствует уровню C согласно CEFR [222] по итогам автоматизированной проверки посредством ПО Text Analyzer

**Приложение 6. Опросный лист для итогового комплексного  
диагностического практического задания экспертной комиссией**

<i>Студент 1</i>			
<i>Индикаторы достижения компетенции</i>	<i>Уровни сформированности</i>		
	<i>Уровень А</i>	<i>Уровень Б</i>	<i>Уровень С</i>
<i>Лингвистический аспект компетенции</i>			
<i>ИДК1</i>			
<i>Знание 1</i>			
<i>Знание 2</i>			
<i>Знание 3</i>			
<i>Умение 1</i>			
<i>Умение 2</i>			
<i>Умение 3</i>			
<i>ИДК2</i>			
<i>Знание 7</i>			
<i>Умение 4</i>			
<i>Умение 5</i>			
<i>Умение 6</i>			
<i>ИДК3</i>			
<i>Знание 4</i>			
<i>Знание 5</i>			
<i>Знание 6</i>			
<i>Знание 8</i>			
<i>Знание 9</i>			
<i>Умение 7</i>			
<i>Умение 8</i>			
<i>Методический аспект компетенции</i>			
<i>ИДК4</i>			
<i>Знание 10</i>			
<i>Знание 11</i>			
<i>Знание 12</i>			
<i>Знание 16</i>			
<i>Умение 10</i>			
<i>Умение 11</i>			



Умение 13			
<i>Технический аспект компетенции</i>			
ИДК5			
Знание 13			
Знание 14			
Знание 15			
Умение 9			
Умение 12			
Умение 14			

Пояснения:

*Корреляция знаний, умений и индикаторов достижения компетенции профессионального онлайн взаимодействия:*

ИДК	Знания и умения
ИДК1	<p>Знание 1: Знание английского языка на уровне не ниже C (согласно CEFR)</p> <p>Знание 2: Знание базовой англоязычной педагогической терминологии</p> <p>Знание 3: Знание специфической англоязычной педагогической терминологии</p> <p>Умение 1: Умение построить целостные, связные и логичные высказывания (дискурсы) на английском языке разных функциональных стилей</p> <p>Умение 2: Умение понимать смысл профессионально-ориентированных текстов при чтении</p> <p>Умение 3: Умение понимать смысл профессионально-ориентированных текстов при аудировании</p>
ИДК2	<p>Знание 7: Знание социолингвистических и социокультурных особенностей английского языка</p> <p>Умение 4: Умение реализовывать речевое намерение при возникновении затруднений в использовании языковых средств</p> <p>Умение 5: Умение планировать стратегию речевого взаимодействия с его целью и планом</p> <p>Умение 6: Умение адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты</p>
ИДК3	<p>Знание 4: Знание функциональных стилей в англоязычной речи</p> <p>Знание 5: Знание вербальных стратегий для компенсации дефицита языковых средств</p> <p>Знание 6: Знание невербальных стратегий для компенсации дефицита языковых средств</p> <p>Знание 8: Знание классификации коммуникативных функций</p> <p>Знание 9: Знание классификации лингвистических средств по типу высказывания, ситуации общения, коммуникативным задачам</p> <p>Умение 7: Умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций</p> <p>Умение 8: Умение выбрать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач</p>
ИДК4	<p>Знание 10: Знание нормативных документов, регулирующих овладение иностранными языками</p> <p>Знание 11: Знание компонентов учебного процесса</p> <p>Знание 12: Знание дидактических принципов обучения иностранным языкам</p>

	<p>Знание 16: Знание способов асинхронной и синхронной коммуникации при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку</p> <p>Умение 10: Умение планировать результаты, цели, задачи, содержание обучения</p> <p>Умение 11: Умение осуществлять отбор оптимальных учебных материалов для развития разных видов речевой деятельности</p> <p>Умение 13: Умение организовать асинхронную и синхронную коммуникацию при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку</p>
ИДК5	<p>Знание 13: Знание нормативных документов, регулирующих профессиональную деятельность в части применения средств ИКТ в учебном процессе</p> <p>Знание 14: Знание способов интеграции средств ИКТ в учебный процесс</p> <p>Знание 15: Знание классификации электронных средств обучения для целей обучения иностранному языку</p> <p>Умение 9: Умение адаптировать содержание обучения под смешанный или электронный формат обучения для целей обучения иностранному языку</p> <p>Умение 12: Умения осуществлять отбор оптимальных электронных средств обучения для развития разных видов речевой деятельности</p> <p>Умение 14: Умение создавать собственные электронные средства обучения для целей обучения иностранному языку</p>

*На высшем уровне С преподаватель иностранных языков способен:*

ИДК1: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством средств ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), а также проводить учебные занятия (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством средств ИКТ, четко и точно выражая свои мысли на иностранном языке, гибко и чутко адаптируя язык к контексту, включая использование эмоций, намеков и шуток. Созвучно УК-4 «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия», а также ОПК-1 «способен применять систему теоретических и эмпирических знаний о функционировании системы изучаемого иностранного языка и тенденциях ее развития, учитывать ценности и представления, присущие культуре стран изучаемого иностранного языка».

ИДК2: предвидеть и эффективно справляться с возможными недопониманиями (в том числе культурными), проблемами общения и эмоциональными реакциями в

онлайн дискуссиях в рамках общения на иностранном языке в режиме онлайн при помощи средств ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), а также в рамках учебных занятий в режиме онлайн при помощи средств ИКТ (лекции, практические занятия, вебинары). Созвучно УК-5 «способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия», а также ОПК-5 «способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме».

ИДК3: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), проводить учебные занятия (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, легко и быстро адаптируя свой стиль общения к различным онлайн средам, коммуникативным целям и речевым актам. Созвучно ОПК-4 «способен создавать и понимать речевые произведения на изучаемом иностранном языке в устной и письменной формах применительно к официальному, нейтральному и неофициальному регистру общения» и ОПК-2 «способен учитывать в практической деятельности специфику иноязычной научной картины мира и научного дискурса в русском и изучаемом иностранном языках».

ИДК4: проводить учебные занятия на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, разрешая недоразумения и эффективно справляясь с трениями, возникающими в процессе совместной работы. Созвучно УК-2 «способен управлять проектом на всех стадиях его жизненного цикла», УК-3 «способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели».

ИДК5: проводить учебные занятия на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, предоставляя руководство и повышая эффективность работы группы на этапах совместной работы. Созвучно УК-2 «способен управлять проектом на всех стадиях его жизненного цикла», УК-3 «способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели» и ОПК-3 «способен применять в профессиональной деятельности общедидактические принципы обучения и воспитания, использовать современные методики и технологии организации образовательного процесса».

*На среднем уровне В преподаватель иностранных языков способен:*

ИДК1: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), связывая свои сообщения с предыдущими в ветке, понимая культурные последствия и реагируя соответствующим образом. Соответствует УК-4, ОПК-1.

ИДК2: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), проводить учебные занятия (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, излагая мнения по интересующим темам и отвечая на комментарии в течение некоторого времени, при условии, что участники избегают необычных или сложных формулировок и дают время для ответов. Соответствует ОПК-4, ОПК-2.

ИДК3: участвовать в онлайн беседе на иностранном языке посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии) между несколькими участниками, при условии, что модератор помогает управлять обсуждением. Соответствует УК-5, ОПК-5.

ИДК4: проводить учебные занятия на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и

сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, распознавая недопонимание и разногласия, возникающие в онлайн взаимодействии, и разрешая их при условии, что собеседник(и) готов(ы) к сотрудничеству. Соответствует УК-2, УК-3.

ИДК5: проводить учебные занятия на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также разрабатывать и сопровождать электронные средства обучения иностранному языку, удерживая группу в рамках задания, напоминая им о ролях, обязанностях и сроках для достижения поставленных целей. Соответствует УК-2, УК-3, ОПК-3.

*На низком уровне А преподаватель иностранных языков способен:*

ИДК1: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), задавая вопросы и отвечая на них, а также обмениваясь идеями на предсказуемые повседневные темы, при условии, что отведено достаточно времени для формулирования ответов и взаимодействие с одним собеседником за раз. Соответствует УК-4, ОПК-1.

ИДК2: осуществлять общение на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии), участвовать в проведении учебных занятий (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также участвовать в разработке и сопровождении электронных средств обучения иностранному языку, комментируя онлайн сообщения партнеров по общению, при условии, что они написаны простым языком, реагируя на встроенные средства массовой информации, выражая чувства удивления, интереса и безразличия простым способом. Соответствует ОПК-4, ОПК-2.

ИДК3: участвовать в основном социальном общении на иностранном языке в режиме онлайн посредством ИКТ (чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, комментарии). Соответствует УК-5, ОПК-5.

ИДК4: участвовать в проведении учебных занятий на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также участвовать в разработке и сопровождении электронных средств обучения иностранному языку, используя шаблонный язык, чтобы справляться с рутинными проблемами. Соответствует УК-2, УК-3.

ИДК5: участвовать в проведении учебных занятий на иностранном языке (лекции, практические занятия, вебинары) в режиме онлайн посредством ИКТ, а также участвовать в разработке и сопровождении электронных средств обучения иностранному языку, выполняя простые инструкции чтобы выполнить общую задачу. Соответствует УК-2, УК-3, ОПК-3.

**Приложение 7. Тематика отобранных иноязычных аутентичных профессионально-ориентированных материалов и распределение их по минимальным дидактическим единицам**

№	Тематика	Формируемые знания
МДЕ1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effects of blended language learning on EFL learners' language performance: An activity theory approach</li> <li>- Fostering EFL learners' motivation, anxiety, and self-efficacy through computer-assisted language learning- and mobile-assisted language learning-based instructions</li> <li>- Analysis of Gender Differences in Digital Game-Based Language Learning for Thai Language Learning Affection, Cognition and Progress Performance</li> <li>- 5 Keys to Unlock Storytelling in Your eLearning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знание базовой англоязычной педагогической терминологии (3-2)</li> <li>- Знание специфической англоязычной педагогической терминологии (3-3)</li> <li>- Знание функциональных стилей в англоязычной речи (3-4)</li> </ul>
МДЕ2	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Speech Strategies and Speech Tactics of the Webinar Genre</li> <li>- Balancing The Use of Oral Communication Strategies and Fear for Oral Presentation: The Case for Language Learning</li> <li>- A Multisemiotic Investigation of Iranian EFL Teachers' Turn-allocation Strategies in their Classroom Interactions</li> <li>- The influence of school language learning experiences on EFL teachers' pedagogical beliefs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знание вербальных стратегий для компенсации дефицита языковых средств (3-5)</li> <li>- Знание невербальных стратегий для компенсации дефицита языковых средств (3-6)</li> </ul>
МДЕ3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploring multimedia, mobile learning, and place-based learning in linguacultural education</li> <li>- Love as a linguacultural space</li> <li>- Linguacultural Features of Teaching English for Specific Purposes in Cross-Cultural Interactions</li> <li>- What linguacultures are we teaching?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знание социолингвистических и социокультурных особенностей английского языка (3-7)</li> <li>- Знание классификации коммуникативных функций (3-8)</li> <li>- Знание классификации лингвистических средств по типу высказывания, ситуации общения, коммуникативным задачам (3-9)</li> </ul>
МДЕ4	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Online Interaction in Teaching and Learning a Foreign Language</li> <li>- Interactive and adaptive learning content authoring framework for an M-Learning Toolkit</li> <li>- Online skills for 21st century teachers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знание нормативных документов, регулирующих овладение иностранными языками (3-10)</li> <li>- Знание компонентов учебного процесса (3-11)</li> <li>- Знание дидактических принципов обучения иностранным языкам (3-12)</li> </ul>

МДЕ5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu</li> <li>- UNESCO ICT Competency Framework for Teachers</li> <li>- Digital Storytelling As A Tool In Second Language Learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знание нормативных документов, регулирующих профессиональную деятельность в части применения средств ИКТ в учебном процессе (3-13)</li> <li>- Знание способов интеграции средств ИКТ в учебный процесс (3-14)</li> <li>- Знание классификации электронных средств обучения для целей обучения иностранному языку (3-15)</li> </ul>
МДЕ6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- English as a foreign language learner interaction with chatbots: Negotiation for meaning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знание способов асинхронной и синхронной коммуникации при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку (3-16)</li> <li>- Знание классификации электронных средств обучения для целей обучения иностранному языку (3-15)</li> </ul>



## Приложение 8. Распределение речевых упражнений и практических заданий по МДЕ

№ МДЕ	Речевые упражнения и практические задания	Целевая установка
<b>МДЕ1</b>	<p>Ex.1. Read the abstract of an article «Effects of blended language learning on EFL learners' language performance: An activity theory approach». Make up a list of special educational terminology using interactive glossary software. Translate it into Russian.</p> <p>Ex.2. Read the abstract of an article «Fostering EFL learners' motivation, anxiety, and self-efficacy through computer-assisted language learning- and mobile-assisted language learning-based instructions». Paraphrase the following sentences from the text: this study explored the effects of CALL and MALL; intermediate learners were selected and homogenized using OQPT; conventional instructions which lasted 25 1-h sessions held twice a week; a range of implications is suggested for relevant stakeholders. Make up a matching exercise using interactive exercises software.</p> <p>Ex.3. Record a demonstration video on the following topic: What are the pros and cons of an educator's profession? What are the dos and don'ts of a modern teacher?</p> <p>Ex.4. Look through the paragraphs of the article «Analysis of Gender Differences in Digital Game-Based Language Learning for Thai Language Learning Affection, Cognition and Progress Performance» and formulate the key sentences which would contain the main idea of each of them.</p> <p>Ex.5. Watch the webinar on “5 Keys to Unlock Storytelling in Your eLearning” <a href="https://youtu.be/bDgb8ekhx8A">https://youtu.be/bDgb8ekhx8A</a> . Give a summary pointing the plan of the webinar and its main ideas.</p>	<p>Преимущественно формирование</p> <p>3-1</p> <p>3-2</p> <p>3-3</p> <p>3-4</p> <p>У-1</p>
<b>МДЕ2</b>	<p>Ex.1. Read the abstract of an article «Speech Strategies and Speech Tactics of the Webinar Genre». Make up a list of special educational terminology using interactive glossary software. Translate it into Russian.</p> <p>Ex.2. Read the abstract of an article «Balancing The Use of Oral Communication Strategies and Fear for Oral Presentation: The Case for Language Learning». Paraphrase the following sentences from the text: students encounter problems outside of the classroom; lack of linguistic knowledge; subsequently result in communication breakdown; share the same linguistic structures or sociolinguistic rules; students often encounter anxiety and boredom. Make up a matching exercise using interactive exercises software.</p> <p>Ex.3. Speak on the following topics: What verbal and non-verbal strategies a teacher can use? What speech strategies are usually used by a modern teacher?</p> <p>Ex.4. Look through the paragraphs of the article «A Multisemiotic Investigation of Iranian EFL Teachers' Turn-allocation Strategies in their Classroom Interactions» and formulate the key sentences which would contain the main idea of each of them.</p>	<p>Преимущественно формирование</p> <p>У-2</p> <p>У-3</p> <p>3-5</p> <p>3-6</p> <p>У-4</p> <p>У-5</p>

	Ex.5. Watch the webinar on “The influence of school language learning experiences on EFL teachers’ pedagogical beliefs” <a href="https://youtu.be/MS1Gxhn4jFc">https://youtu.be/MS1Gxhn4jFc</a> . Give a summary pointing the plan of the webinar and its main ideas.	
<b>МДЕ3</b>	<p>Ex.1. Read the abstract of an article «Exploring multimedia, mobile learning, and place-based learning in linguacultural education». Make up a list of special educational terminology using interactive glossary software. Translate it into Russian.</p> <p>Ex.2. Read the abstract of an article «Love as a linguacultural space». Paraphrase the following sentences from the text: the patterns would be defined based on already finished processes; modern British linguistic culture is still experiencing certain dynamics; distinguish similarities and differences; such comparison will allow “removing” all idioethnic layers; being verbalized through a language. Make up a matching exercise using interactive exercises software.</p> <p>Ex.3. Speak on the following topics: Which of professional positions of a teacher at a modern university resonates with you most? How important is the background knowledge in EFL learning?</p> <p>Ex.4. Look through the paragraphs of the article «Linguacultural Features of Teaching English for Specific Purposes in Cross-Cultural Interactions» and formulate the key sentences which would contain the main idea of each of them.</p> <p>Ex.5. Watch the webinar on “What linguacultures are we teaching?” <a href="https://youtu.be/TyoXdQHMF7Y">https://youtu.be/TyoXdQHMF7Y</a>. Give a summary pointing the plan of the webinar and its main ideas.</p>	<p>Преимущественно формирование</p> <p>3-7</p> <p>У-6</p> <p>3-8</p> <p>У-7</p> <p>3-9</p> <p>У-8</p>
<b>МДЕ4</b>	<p>Ex.1. Look through the paragraphs of the article «Online Interaction in Teaching and Learning a Foreign Language» and choose the key sentences which would contain the main idea of each of them.</p> <p>Ex.2. Read the abstract of an article «Interactive and adaptive learning content authoring framework for an M-Learning Toolkit». Make up a list of special educational terminology using interactive glossary software. Translate it into Russian.</p> <p>Ex.3. Choose a traditional EFL textbook and suggest a concept of its adaptation for e-learning/blended learning/individual educational trajectories format.</p> <p>Ex.4. Prepare a report/presentation on the topic “Selection of optimal educational materials for the development of various types of speech activity”.</p> <p>Ex.5. Watch the webinar on “ASEAN English Teacher Webinar Series #9: Online skills for 21st century teachers” <a href="https://youtu.be/5jYv3VpP03M">https://youtu.be/5jYv3VpP03M</a>. Give a summary pointing the plan of the webinar and its main ideas.</p>	<p>Преимущественно формирование</p> <p>3-10</p> <p>У-9</p> <p>3-11</p> <p>У-10</p> <p>3-12</p> <p>У-11</p>
<b>МДЕ5</b>	<p>Ex. 1. Study the European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Study the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Discuss those documents in group and compare two structures. What do they have in common? What is the difference between them? Make up a comparing mindmap.</p> <p>Ex. 2. Look through the paragraphs of the article «Digital Storytelling As A Tool In Second Language Learning» and choose the key sentences which would contain the main idea of each of them.</p>	<p>Преимущественно формирование</p> <p>3-13</p> <p>3-14</p> <p>3-15</p> <p>У-12</p>

	<p>Ex. 3. Create your own interactive poster/interactive wall/interactive board for foreign language teaching purposes. Propose ways of using it in teaching foreign languages.</p> <p>Ex. 4. Evaluate the possibilities of the Educaplay constructor, create any kind of interactive exercise on the topic of your choice.</p> <p>Ex. 5. Create an electronic learning tool of your choice aimed at teaching listening/reading/writing/speaking. Propose ways of using it in teaching foreign languages.</p> <p>Ex. 6. Propose an online course/blog/website/multilink/channel concept for foreign language teaching purposes.</p> <p>Ex. 7. Prepare an interactive presentation and report on the topic “Digital transformation of an educator”.</p>	
<b>МДЕ6</b>	<p>Ex.1. Read the article «English as a foreign language learner interaction with chatbots: Negotiation for meaning» . Make up a list of special educational terminology using interactive glossary software. Translate it into Russian.</p> <p>Ex.2. Set up a WhatsApp/Telegram chat with your groupmates and your teacher and discuss your expectations and fears concerning your professional activity in English. Pay attention to the appropriateness of Internet language use.</p> <p>Ex.3. Choose a topic from the list. Prepare a plan of a webinar on the topic. Hold a 30 min Zoom webinar for the group on the topic.</p> <p>a) Second Language Learning: Factors that Affect Second Language Learning and the Practical Implications</p> <p>b) Chatbots for language learning - Are they really useful?</p> <p>c) Digital Storytelling As A Tool In Second Language Learning</p> <p>d) Impact of Distance Learning on the English Language Learning Process</p> <p>e) Effects of extended reality on language learning</p> <p>f) Motivation, Learning Strategies, and Outcomes in Mobile English Language Learning</p> <p>g) Artificial Intelligence in Language Learning: What Are We Afraid of?</p> <p>h) The effects of a game-enhanced learning intervention on foreign language learning</p> <p>Ex.4. Propose a blog/online course/website/Telegram channel concept for foreign language teaching purposes.</p> <p>Ex.5. Create and present your electronic educational project (website, online course, blog, Telegram channel, etc.).</p>	<p>Преимущественно формирование</p> <p>3-16</p> <p>У-13</p> <p>3-15</p> <p>У-14</p>

**Приложение 9. Корреляция индикаторов достижения компетенции профессионального онлайн взаимодействия и минимальных дидактических единиц через формируемые знания и умения**

