

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

South Ural Scientific Center

Russian Academy of Education (RAE)

O. YU. Afanasyeva

LINGUODIDACTIC TRENDS IN MODERN FOREIGN
LANGUAGE EDUCATION

Monograph

Chelyabinsk

2023

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

О. Ю. Афанасьева

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕНДЫ В СОВРЕМЕННОМ
ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Монография

Челябинск
2023

УДК 378.016

ББК 74.480.2

А94

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор Л. С. Зникина;

д-р пед. наук, профессор Е. Ю. Никитина

Афанасьева, Ольга Юрьевна

А94 Лингводидактические тренды в современном иноязычном образовании : монография / О. Ю. Афанасьева ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 279 с.
ISBN 978-5-907610-72-9

Монография посвящена изучению современных проблем лингводидактики в аспекте целевых и теоретико-методологических ориентиров иноязычного образования, а также образовательных технологий, обеспечивающих эффективность процесса обучения иностранным языкам. Особое внимание уделено развитию профессиональной функциональной грамотности будущего учителя иностранного, которая рассматривается как одна из целей иноязычного образования. Монография предназначена для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов, учителей школ, а также для тех, кто интересуется современным состоянием и перспективами развития отечественного иноязычного образования.

УДК 378.016

ББК 74.480.2

ISBN 978-5-907610-72-9

© Афанасьева О. Ю., 2023

© Оформление. Южно-Уральский
научный центр РАО, 2023

Содержание

<i>Введение</i>	9
.....	
1 Целеполагательные и теоретико-методологические ориентиры современного иноязычного образования	11
.....	
1.1. Место лингводидактики в системе иноязычного образования	11
.....	
1.2 Цели иноязычного образования	16
.....	
1.3 Основные направления инновационного развития системы иноязычного образования	26
.....	
1.4 Обучение английскому языку как языку интерлингвальной коммуникации	35
.....	
1.5 Целостная картина мира учителя иностранного языка как результат иноязычного образования	42
.....	
1.6 Текстцентрический подход к иноязычному образованию	49
.....	
1.7 Междисциплинарный подход к иноязычному образованию	57

1.8 Конвергентность в современном иноязычном образовании	67
.....	
2 Профессиональная функциональная грамотность	76
.....	
2.1 Профессиональная функциональная грамотность как педагогическая проблема	76
.....	
2.2 Иноязычная образовательная среда как фактор развития функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка	84
.....	
2.3 Медиаграмотность как компонент функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка	92
.....	
2.4 Профессионально-педагогическая академическая грамотность будущего учителя иностранного языка	100
.....	
2.5 Развитие функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка в процессе внеаудиторной работы	109
.....	
2.6 Глобальные компетенции как часть функциональной грамотности будущих переводчиков	118
.....	

3 Образовательные технологии	
в обучении иностранным языкам	127
.....	
3.1 Развитие умений критического мышления будущих учителей иностранного языка	127
.....	
3.2 Рефлексия в обучении межкультурной коммуникации	133
.....	
3.3 Работа с поликодовым текстом в процессе подготовки учителя иностранного языка	144
.....	
3.4 Фасцинация в иноязычном образовании будущих учителей	155
.....	
3.5 Инфографика в иноязычном обучении будущих учителей	166
.....	
3.6 Клоуз-тестирование в обучении будущих учителей иностранного языка	175
.....	
3.7 Оптимизация обучения теоретическим аспектам иностранного языка	186
.....	
3.8 Обучение будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации на основе фразеологии	195
.....	

3.9 Развитие иноязычной словообразовательной компетенции будущих учителей	208
.....	
4 Последипломная иноязычная профессиональная подготовка	216
.....	
4.1 Магистерская диссертация	216
.....	
4.2 Система педагогических практик в магистратуре	223
.....	
4.3 Интерактивные технологии в иноязычном обучении аспирантов	235
.....	
4.4 Повышение квалификации преподавателя высшей школы	243
.....	
<i>Заключение</i>	252
.....	
<i>Библиографический список</i>	254
.....	

Введение

Тектонические геополитические, социально-экономические и культурные сдвиги, происходящие в настоящее время в мире и в нашей стране, не могут не сказаться на состоянии отечественного образования. В контексте происходящих изменений значительно трансформируются значение и роль педагогического образования, призванного обеспечить высокое качество профессиональной подготовки учителя. Инновационные тренды наблюдаются и в иноязычном образовании, которое готовит личность к свободной самореализации в условиях постоянной смены форм коммуникативной жизнедеятельности и межкультурного взаимодействия.

В данной монографии нашли отражение современные тенденции целеполагания и развития иноязычного образования, освещены актуальные лингводидактические подходы к реализации иноязычного образовательного процесса, достаточно детально рассмотрена проблема формирования функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка, которая расценивается как одна из целей его профессиональной подготовки.

Большое внимание уделено инновационным и модернизированным образовательным технологиям, применение которых в обучении иностранному языку позволяет обеспечить высокое качество и эффективность образовательного процесса, придать ему динамизм и ориентированность на конечный образовательный продукт.

Монография состоит из четырех глав и обширного библиографического списка, включающего источники, которые могут быть использованы широкой читательской аудиторией, для которой эта публикация предназначена: студентами, учителями школ, преподавателями вузов и всеми, кто интересуется актуальными проблемами лингводидактики.

1 Целеполагательные и теоретико-методологические ориентиры современного иноязычного образования

1.1 Место лингводидактики в системе иноязычного образования

В последние десятилетия одним из принципиальных вопросов в контексте теоретического осмысления иноязычного образования была взаимосвязь методики обучения иностранным языкам и лингводидактики, в связи с чем сложились различные методологические подходы к их соотношению. Хотя отнюдь не все согласны с рассмотрением методики и лингводидактики как самостоятельных дисциплин, все более очевидным становится понимание того, что лингводидактика — это особый, более высокий, чем методика, уровень педагогической науки, на котором создается лингводидактическая модель языковой личности, имеющая методологическое значение для методики обучения языкам как для исключительно прикладного знания, применяемого в образовательной практике [1].

Современная лингводидактика фокусирует свое внимание на путях формирования вторичной языковой личности как цели обучения иностранным языкам [2]. Сформулированная таким образом цель иноязычного образования означает принципиально новый подход к обучению иностранным языкам и к преподаванию лингвистических дисциплин в целом. Иными словами, иноязычный образовательный процесс направлен не

на сопоставление отдельных языковых явлений, а на сопоставление лингвоконцептуальных систем в пределах мировой культуры и составляющих ее национальных культур. Сформированная вторичная языковая личность отличается владением колоссальным объемом внеязыковой, культурной информацией; широкой осведомленностью о базовых элементах различных концептосфер; способностью к успешному социальному взаимодействию с представителями иной культуры; толерантным отношением ко всем проявлениям культурного многообразия; использованием языка как инструмента не только межъязыкового, но и, прежде всего, межкультурного общения.

Данные, полученные в результате бесед, опросов и анкетирования, проведенных среди магистрантов до и после изучения дисциплины «Актуальные проблемы лингводидактики», позволили сделать ряд выводов относительно значимости лингводидактики в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка. Первая серия вопросов была предложена студентам до того, как после окончания курса бакалавриата они приступили к обучению на уровне магистратуры. Результаты опроса показали, что многие студенты недостаточно ориентируются в проблеме целеполагания, недооценивая такую цель иноязычного образования, как формирование вторичной языковой личности. Также, имея слабое представление о содержании лингводидактики как академической дисциплины и не видя существенной разницы между лингводидактикой и методикой обучения иностранному языку, магистранты не особо полагаются на курс лингводидактики как верный способ развития их профессиональной компетентности. В конце первого года обучения после освоения дисципли-

ны «Актуальные проблемы лингводидактики», производственной педагогической практики и практики по научно-исследовательской работе магистрантам было предложено ответить следующие вопросы: Считаете ли вы, что цель иноязычного образования состоит в формировании вторичной языковой личности? Думаете ли вы, что цель иноязычного образования состоит в обучении иностранному языку? Видите ли вы существенные различия между методикой обучения иностранному языку и лингводидактикой? Полагаете ли вы, что содержание курса лингводидактики в определенной мере повторяет содержание методики? Считаете ли вы, что уровень вашей методической подготовки достаточен для работы в качестве учителя иностранного языка? Ожидаете ли вы, что ваше профессиональное сознание изменилось после изучения курса лингводидактики?

Итоги опроса демонстрируют существенный сдвиг в профессиональном сознании магистрантов после изучения дисциплины «Актуальные проблемы лингводидактики»: большинство начинает корректно формулировать стратегические цели иноязычного образования, видеть различие между лингводидактикой и методикой обучения иностранным языкам и в то же время их генетическое родство. Многие студенты становятся более критически настроенными по отношению к уровню своей начальной готовности к образовательному процессу в школе и считают, что курс лингводидактики выступает в качестве методологии их практической методической деятельности и развития их научно-исследовательской компетенции. В ходе бесед со студентами выяснилось, что освоенный ими курс лингводидактики способствовал:

- пониманию цели иноязычного образования как развития вторичной языковой личности обучающегося;
- формированию у магистрантов полного представления о структуре вторичной языковой личности;
- созданию законченного представления о системе изучаемого языка; – пониманию когнитивных механизмов процесса овладения иностранным языком;
- осознанию природы разного рода ошибок (языковых, коммуникативных, культурологических ошибок) и развитию умений их профилактировать [3].

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что образовательная траектория будущего учителя иностранного языка должна включать последовательно курсы методики обучения иностранного языка и лингводидактики, причем по времени эти дисциплины могут быть разнесены по разным уровням обучения — бакалавриата и магистратуры. При такой организации образовательного процесса функции лингводидактики как дисциплины, имеющей методологический характер, будут реализованы в наиболее полной мере. К числу эти функций относятся следующие:

- лингводидактика задает целеполагательные ориентиры иноязычного образования, ставя во главу угла формирование вторичной языковой личности обучающегося с опорой на лингводидактическую модель обучения иностранным языкам;
- лингводидактика обеспечивает методологическую основу для формирования научно-исследовательских умений будущих учителей иностранного языка и выполнения исследовательских проектов;

– междисциплинарный характер лингводидактики позволяет осуществить межпредметный синтез дисциплин педагогического и лингвистического циклов; – методологический потенциал лингводидактики выступает регулятором развития методических теорий и концепций.

Подводя итоги, можно с полным правом сказать, что результаты проведенного исследования следует использовать в процессе проектирования основных профессиональных образовательных программ на различных уровнях подготовки учителей иностранного языка в педагогическом вузе и в ходе реализации иноязычного образовательного процесса. Логика последнего требует учета дидактических принципов преемственности, последовательности и перспективности содержания обучения, т. е. движения учебно-познавательной деятельности студентов от овладения эмпирическими знаниями и практическими умениями к междисциплинарному знанию и теоретическому обобщению.

Таким образом, место лингводидактики в структуре образовательной программы как межпредметной дисциплины, опирающейся, в частности, на психологию, психолингвистику, когнитивистику, лингвистику и другие области знания, определяется предыдущим багажом знаний и умений студентов. Иными словами, только после освоения циклов лингвистических и методических дисциплин возможен переход к изучению лингводидактики как дисциплины, наиболее полно отвечающей на вопросы: Что является стратегической целью обучения иностранному языку? Какова лингводидактическая модель обучения иностранному языку? В чем суть когнитивных механизмов овладения иностранным языком? Оптимальной лока-

цией этого курса в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка, с нашей точки зрения, является уровень магистратуры, на котором происходит качественный скачок в развитии профессионального сознания студентов и понимании ими целевых ориентиров и методологической основы иноязычного образования.

Список литературы

1. Акимова И. И. О соотношении методики и лингводидактики и необходимости национально-ориентированных грамматических описаний русского языка как иностранного // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 7 (73). С. 135–138.

2. Гальскова Н. Д. Методика обучения иностранным языкам как наука: взгляд современника // Иностранные языки в школе. 2021. № 4. С. 6–12.

3. Никитина, Е. Ю. Место лингводидактики в системе подготовки будущего учителя иностранного языка / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, А. С. Солоницына // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 3(175). С. 120-135.

1.2 Цели иноязычного образования

Формулирование целей образования, а в нашем случае – иноязычного образования, определяется широким рядом условий и факторов: социальным заказом общества, желающего видеть те или иные качества в выпускнике образовательного

учреждения; уровнем развития образовательной системы в стране и актуальной образовательной ситуацией, доминирующими тенденциями в области языковой политики государства, появлением новых концепций в области педагогики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, а также бурным ростом информационно-коммуникационных технологий и т. д. Из этого следует, что процесс целеполагания и уточнения образовательных целей происходит непрерывно, отражая тем самым неразрывную органическую связь между основными экономическими, политическими, социокультурными трендами развития общества, направлениями научно-технического прогресса и системой образования [1]. Верно выбранные целевые ориентиры образования, в том числе иноязычного образования в педагогическом вузе, являются залогом адекватного ответа образовательной системы на современные вызовы, на требования общества и государства к подготовке профессионально грамотного учителя, способного осуществлять образовательный процесс в школе в соответствии с содержанием государственных образовательных стандартов.

Общеизвестно, что в последние десятилетия языковое образование как на языковых, так и на неязыковых факультетах вузов, осуществляемое с позиций компетентного подхода, в качестве целевых ориентиров выбирает общеевропейские компетенции владения иностранным языком. В течение некоторого времени в отечественном образовании преобладала классическая модель иноязычной коммуникативной компетенции (И. Л. Бим, В. В. Сафонова), которая включала такие компоненты, как владение языковыми средствами на различных уровнях, невербальными средствами общения и всеми видами

речевой деятельности, социокультурными знаниями и умениями, умениями осуществлять межкультурное общение с носителем языка и т. д. Понятие иноязычной коммуникативной компетенции как базовое понятие с течением времени и изменениями в понимании роли иностранного языка подвергалось пересмотру и уточнению. Так, в соответствии с редакцией 2018 года документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» в структуру иноязычной коммуникативной компетенции в качестве обязательного был введен межкультурный компонент, который в отечественной методике обучения иностранным языкам был сначала инкорпорирован в содержание социокультурной компетенции.

Таким образом, постепенно взгляд на структуру и содержание иноязычной коммуникативной компетенции трансформировался, сместившись с модели В. В. Сафоновой, включающей три компонента (языковую, речевую, социокультурную компетенции) на более дискретные модели, в структуру которых входят четыре и более составляющих. Настаивая на исключительной важности межкультурного компонента, А. А. Колесников и О. Г. Поляков предложили интегрированную модель иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции, в состав которой вошли, в том числе, некоторые билингвальные умения, социокультурные и поликультурные знания как основа вербального и невербального поведения в межкультурных ситуациях; в состав речевой компетенции впервые были введены интеракция и медиация как особые виды речевой деятельности [2]. Появившаяся в 2018 г. версия документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение,

преподавание, оценка» демонстрирует новые установки в развитии компетенций и общее для отечественной и зарубежной лингводидактики понимание целевых ориентиров. Здесь представлены две основные компетентностные модели: ранее разработанная коммуникативная компетенция (дополняемая общими компетенциями) и новая, плюрилингвальная (плюрикультурная) компетенция, отражающая происходящие в мировом коммуникативном пространстве изменения. Таким образом, мы видим, что указанный документ фиксирует происходящий сдвиг в целях иноязычного образования: овладение одним или даже несколькими языками, взятыми отдельно друг от друга, уступает место развитию коммуникативной компетенции в непосредственной связи с формированием плюрилингвальной (плюрикультурной) компетенции. Этот сдвиг означает не только модернизацию целевых ориентиров иноязычного образования, но и масштабные изменения в его организации, а также в содержании учебников и учебных пособий [3].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 с изменениями и дополнениями от: 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 11 декабря 2020 г.) учитель иностранного языка, сам обладающий иноязычной межкультурной коммуникативной компетенцией, должен обеспечить изучающим предметную область "Иностранные языки" формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для их успешной социализации и самореализации; создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым

иностранным языком, к изучению второго/третьего иностранного языка и т.д. Таким образом, мы видим, что цели обучения иностранному языку в школе также формулируются с позиций компетентностного подхода и в соответствии с общеевропейской концепцией формирования владения иностранным языком.

Исходя из сказанного, применительно к подготовке учителя иностранного языка необходимо опираться на концепцию иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции, структура которой хотя и трактуется по-разному в разных источниках, но в обобщенном виде может быть представлена следующими компонентами: 1) лингвистическая (языковая) компетенция – овладение и использование языковых средств различных уровней в речевой деятельности; 2) речевая компетенция – реализация различных видов речевой деятельности (говoreния, чтения, письма, аудирования); 3) социокультурная компетенция – знание особенностей культуры стран родного и изучаемого языков и умение применять их в разнообразных сферах коммуникации; 4) дискурсивная компетенция – знание особенностей различных типов коммуникации (дискурсов) и умения продуцировать связные высказывания с учетом их типа; 5) стратегическая компетенция – способность компенсировать недостатки во владении иностранным языком при помощи вербальных и невербальных средств; 6) коммуникативная компетенция – умения взаимодействовать с другими участниками коммуникативной ситуации, поддерживать общение, в случае необходимости решать проблему непонимания; 7) межкультурная компетенция – способность и готовность осуществлять продуктивное и толерантное взаимодействие с представителями других культур; 8) поликультурная (полилингвальная) ком-

петенция – овладение несколькими иностранными языками и использование их в поликультурной коммуникации; 9) профессиональная компетенция – способность использовать сформированные в процессе профессиональной подготовки знания, умения и навыки (иноязычные, коммуникативные, межкультурные и т.д.) в процессе обучения иностранному языку.

Если говорить о необходимом уровне сформированности иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции будущего учителя, то целевым показателем (в известной мере идеальным) иноязычной профессиональной подготовки должен быть уровень, максимально приближающийся к уровню образованного носителя языка, но в заданных программой пределах. С другой стороны, по мнению многих исследователей в области языкового образования и лингводидактики, результатом любого языкового образования должна стать сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков — вторичная языковая личность, способная к использованию освоенного иностранного языка в межкультурной коммуникации.

Модель вторичной языковой личности И. И. Халеевой, подразумевающая овладение как языковой картиной мира носителей изучаемого языка, так и глобальной (концептуальной) картиной мира, опирается на разработанную Ю. Н. Карауловым широко известную концепцию языковой личности [4], которая в результате развития психолингвистики и лингводидактики, а также коммуникационного общества подверглась определенной модификации. Так, усматривая некоторое противоречие в использовании понятия «языковая личность» применительно к жестким рамкам овладения структурой языка, некото-

рые исследователи предложили понятие «коммуникативной личности», подчеркивая тем самым функционирование личности в коммуникативном процессе через выполнение различных социальных ролей и реализацию ею коммуникативной компетенции [5]. Следующим этапом в трактовке эволюции языковой личности стало понятие межкультурной или межкультурно ориентированной личности, отмеченной способностью осуществлять процесс межъязыкового и межкультурного общения с опорой на знания о своей собственной культуре и культуре иносоциума и умения воспринимать, интерпретировать и толерантно оценивать межкультурные различия.

Наиболее актуальной версией понятия «языковая личность» в настоящее время становится личность многоязычная, способная к осуществлению коммуникации в полилингвальном пространстве на основе реализации не одного, а нескольких лингвистических и культурных кодов одновременно. Таким образом, можно сделать вывод о том, что отечественные и зарубежные специалисты в области иноязычного образования видят в качестве его цели формирование вторичной языковой личности, способной к осуществлению коммуникации в межкультурном контексте и обладающей полилингвальным потенциалом.

Гармоничное сочетание разных подходов к выработке целей иноязычного образования в педагогическом вузе позволяет наиболее исчерпывающе использовать их лингводидактический и методический потенциал с целью достижения своего рода синергетического эффекта, направленного на повышение качества профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. При этом целеполагание носит процессу-

альный характер, заключающийся в том, что целеполагательные ориентиры иноязычного образования постоянно уточняются и модифицируются под влиянием социокультурных факторов. Иноязычная компетенция, формирование которой является одной из составляющих двуединой цели иноязычного образования, трансформировалась в иноязычную коммуникативную, а затем иноязычную межкультурную коммуникативную компетенцию. Требованием времени в современном мире уже становится формирование полилингвальной коммуникативной компетенции как результата языкового образования.

Понятие вторичной языковой личности как цели языкового образования тоже претерпевает изменения под влиянием множества внешних факторов. Динамику этих изменений можно представить следующим образом: вторичная языковая личность — коммуникативная личность – межкультурная личность – поликультурная (полилингвальная личность).

В результате, с одной стороны, двояко толкуемая цель иноязычного образования в педагогическом вузе, делает акцент на структуру и содержание предметной подготовки будущего учителя, которые коррелируют со структурой и содержанием иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции, охватывающими, в свою очередь, весь межкультурный коммуникационный процесс в целом. С другой стороны, упор делается на развитие вторичной языковой (коммуникативной, межкультурной) личности педагога, которая, являясь продолжением личности как таковой, получает при этом возможность для саморазвития и актуализации тех качеств и способностей, которые не получили бы реализации в случае однобокой трактовки целевых ориентиров [6].

Проведенный анализ нормативной и научной литературы, осмысление собственного опыта практической педагогической деятельности привели нас к выводу о том, что целеполагание в области иноязычного образования означает не формулирование ригидных, незыблемых целей обучения иностранному языку, но непрерывный процесс ревизии, конкретизации и модернизации целевых ориентиров, что детерминируется изменениями, происходящими в социально-политическом и культурном пространстве современного мира. Языковая государственная политика, система языкового образования вынуждены чутко реагировать на возникающие коммуникационные тенденции и меняющиеся условия международной коммуникативной обстановки, поскольку именно язык (в единстве с культурой) является специфическим средством коммуникации вообще и неотъемлемой составляющей межкультурной коммуникации, в частности.

Целевым ориентиром в иноязычном образовании в педагогическом вузе должно стать единство двух целей:

– развитие иноязычной межкультурной (поликультурной) коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка, структура и содержание которой постоянно уточняется как реакция на социальный заказ и развитие педагогической науки, в частности лингводидактики;

– развитие вторичной языковой будущего учителя, при этом понятие вторичной языковой личности постоянно развивается, уточняется и дополняется новыми содержательными пластами, трансформируясь по мере развития социума и коммуникационного пространства в личность коммуникативную, межкультурную, поликультурную, полилингвальную.

По нашему мнению, цель иноязычного образования, сформулированная как единство двух указанных выше аспектов целеполагания, может раскрыть свой дидактический потенциал также в плане развития идеи функциональной грамотности, которая в настоящее время получает широкое освещение и практическое решение. Функциональная грамотность учителя иностранного языка, на наш взгляд, основана прежде всего на профессиональной компетенции учителя, которая в свою очередь предполагает достаточный уровень сформированности вторичной языковой личности учителя и владение им иноязычной межкультурной коммуникативной компетенцией на уровне, определенном программой.

Таким образом, корректное, отвечающее современным вызовам целеполагание в области иноязычного образования в педагогическом вузе является важным фактором оптимизации профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка, формируя в нем такие способности и качества, которые максимально соответствуют требованиям социума.

Список литературы

1. Тарева Е. Г. Цифровая эпоха и педагогические профессии // Вестник Московского городского педагогического университета. 2018. № 3 (27). С. 85–90.
2. Колесников А. А., Поляков О. Г. Личностно-компетентностная основа филологического образования (иностраные языки) // Язык и культура. 2017. № 40. С. 224–244.
3. Колесников А. А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностранные языки в школе. 2019. № 5. С. 2–11.

4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : URSS. 2019. – 264 с.

5. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Основные направления инновационного развития системы подготовки учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 9–13.

6. Никитина Е. Ю., Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Целеполагательные ориентиры подготовки будущих учителей иностранного языка в педагогическом вузе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 1(167). С. 150-162.

1.3 Основные направления инновационного развития системы иноязычного образования

В поисках ответов на вызовы современности, обусловленные глубокими геополитическими, экономическими, социальными и культурными изменениями, общество ставит перед собой задачу поиска тренда устойчивого развития, который мог бы обеспечить его мобильность, качество и эффективное существование на многие годы вперед. Это касается и образования, которое на нынешнем этапе своего существования не может ограничиться только передачей новому поколению определенных знаний, умений и навыков, но должно быть направлено наряду с освоением профессионально значимых компетенций на формирование социально ответственной личности, готовой свободно самореализоваться в условиях смены

форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа. В связи с этим идея трансформации системы подготовки учителя иностранного языка в рамках стратегии инновационного обучения представляется весьма актуальной и своевременной. Нельзя отрицать тот факт, что инновации в образовании, тесно связанные с внедрением информационно-компьютерных технологий, оказывают существенное влияние на традиционно сложившуюся систему подготовки учителя иностранного языка, вызывая тем самым необходимость ее пересмотра и обновления, которые, в свою очередь, стимулируют позитивные изменения, придающие данной системе статус устойчивого развития.

Опираясь на базовое понятие «система», под системой подготовки учителя иностранного языка мы понимаем совокупность иерархически организованных, взаимосвязанных компонентов, которая включает цель обучения, его содержание, средства обучения, субъект учения (студента), субъект научения (преподавателя), организационные формы учебного процесса. Инновационные преобразования данной системы требуют определенной последовательности согласованных действий по переходу к открытой системе подготовки учителя иностранного языка, которая должна характеризоваться такими признаками, как недетерминированность, динамичность, поликомпонентность, способность к самоорганизации, а также незавершенность и нестабильность. Таким образом, в контексте развития системы подготовки учителя иностранного языка инновационный подход наиболее полно отражает требования общества, выступая системообразующим фактором ее модернизации, что и позволяет сформулировать основные направления

инновационного преобразования системы иноязычной подготовки учителя иностранного языка и ее движущие силы [2].

Прежде всего, весьма важным становится вопрос об уточнении цели подготовки учителя иностранного языка, которая определяется социальным заказом и конкретизируется в Федеральном государственном образовательном стандарте. Отсюда возникает стремление и необходимость перенести акцент в обучении иностранному языку на модель «человек – человек», тем более, что корректировка цели образования, в том числе, детерминируется изменениями личностных установок участников образовательного процесса [6].

Учитывая тот факт, что в настоящее время наблюдается очевидное изменение лингводидактических парадигм в сторону лично ориентированного образования и признания компетентностного подхода базовой моделью обучения, личностный фактор становится отправной точкой для проведения инновационных преобразований. В связи с этим мы видим формирование и развитие коммуникативной личности [4] как основу для определения содержания иноязычной подготовки будущего учителя иностранного языка, так как коммуникативная личность как цель и лингводидактическая модель обучения задает различные аспекты предметного содержания коммуникативной деятельности, обеспечивая готовность обучаемого к иноязычному общению в межкультурной сфере.

Исходя из сказанного, обучение коммуникации должно идти не от форм и структуры речи, а от содержания и механизмов идеационно-творческой активности человека в социокультурной среде, осуществляемой с помощью коммуникации. Это способствовало бы проникновению в авторскую интенцию

и выявлению разных способов речеязыкового воплощения интенционально-коммуникативной субстанции, лежащей за той или иной фактурой текста как иерархией коммуникативно-познавательных программ. В этом случае коммуникативная сущность процесса обучения иностранному языку ориентирована на понимание компетенции как способности адекватно интерпретировать коммуникативные интенции собеседника, как готовности приобщаться через социальную коммуникацию к распознаванию и пониманию картины мира иной социокультурной общности.

Таким образом, для осуществления процесса эффективной, качественной подготовки учителя иностранного языка помимо языковой системы необходимо овладевать и концептуальной системой, включающей ценности, нормы и правила общения, лингвистические знания, умения и навыки реального общения через порождение и интерпретацию текстов как коммуникативных единиц. Именно тесное взаимодействие теоретических и практических [1] компонентов с опорой на междисциплинарные связи нацеливает подготовку будущего учителя иностранного языка на творческое межкультурное общение и развитие обучающегося как человека культуры, обладающего способностями к креативной деятельности в познании, рефлексии, самореализации. В данном контексте эффект обучения во многом обусловлен пониманием сущности динамики взаимодействия, овладения комплексом компетенций и развития личности.

Для системы подготовки учителя иностранного языка необходимо создать особую текстовую образовательную среду, так как именно в текстовой деятельности формируется и

развивается коммуникативная личность. Среда – это продукт деятельности субъекта образовательного процесса, который представляет собой комплекс условий, обеспечивающих связь обучаемых с образовательным пространством на основе освоения культурных смыслов в их глобальном единстве и взаимообусловленности, что способствует формированию ценностно-ориентированных, когнитивных, действенно-практических аспектов структуры коммуникативной личности как единства внутренней сущности и внешнего поведения. Именно благодаря такой среде возможно обеспечить одновременно как предметно-профессиональное, так и социальное развитие обучающегося [5]. Основу такой среды, ее инновационный характер составляет не только прагматизм, нацеленный на порождение и имплементацию эффективных инноваций, но и внутренняя мотивация обучаемых, способствующая развитию креативных способностей будущих учителей иностранного языка, которые направлены на создание новой сущности, а именно проявление их личностных качеств.

Однако организация такой образовательной среды для подготовки учителей иностранного языка имеет ряд особенностей, которые, прежде всего, заключаются в создании информационно-ресурсного обеспечения, что требует разработки комплекса критериев, обуславливающих отбор содержания обучения иностранному языку с учетом особенностей межкультурной коммуникации. В результате такой работы отбор контента межкультурного общения с учетом характеристик текста как лингвистической категории позволит более четко конкретизировать дескрипторы, характеризующие профессио-

нальную коммуникативную компетентность будущего учителя иностранного языка.

Не претендуя на полное освещение вопроса о содержании обучения иностранному языку, отметим, что сегодня текст и дискурс стали центром, вокруг которого строится вся система обучения. При этом необходимо иметь в виду, что текст – это, прежде всего, носитель определенной информации, а также образец использования конкретного языкового материала, в то время как дискурс отражает отношение содержания к достигаемой цели коммуникации, что делает весьма важным перенос акцента в обучении на порождение и восприятие дискурса, исходя из цели и ситуации общения. Из сказанного следует, что отбор типов дискурса должен быть релевантным целям обучения и соответствовать сферам и ситуации, в рамках которых происходит общение. При этом личностная образовательная среда становится областью индивидуального выбора обучаемого, его личностным контентом, который регулируется и управляется им самим.

Важную роль в формировании личностной образовательной среды играет интеграция высокотехнологичных, интерактивных, проблемно-поисковых технологий, которые создают необходимые условия для саморазвития обучающегося на основе активизации речемыслительной деятельности, что, несомненно, способствует развитию его интеллектуального потенциала. Перечисленные выше образовательные технологии наряду с контентом обучения должны составлять необходимую информационно-ресурсную базу процесса подготовки учителя иностранного языка, обеспечивающую формирование и развитие профессиональных компетенций на заданном

уровне. В этих условиях в конечном результате образование должно приобрести такие характеристики, как личностная ориентированность, культуросообразность, наукоемкость, высокотехнологичность.

Так как становление коммуникативной личности учителя иностранного языка происходит в условиях межкультурной коммуникации, то организация обучения иностранному языку как процесса общения участников образовательного процесса, направленного на решение учебно-познавательных профессиональных задач, выступает приоритетом, поскольку формирование и развитие компетенций у обучаемых – это итог их совместной деятельности с другими людьми. Таким образом, межкультурный диалог создает основу для реализации не только содержательных целей и задач, но и требует как от преподавателя, так и от студента направленности на корреляцию имеющихся знаний, умений и навыков с вновь полученными, а также овладение новыми способами сохранения, использования и трансляции этих знаний, умений и навыков [3].

В рамках концепции личностно ориентированного образования особое внимание уделяется продуктивной учебной деятельности, которая должна носить креативный характер и обеспечивать самоопределение и саморазвитие личности за счет реализации ее интеллектуального потенциала и включения в социальный контекст, что важно для обучаемого и связано с созданием им определенного деятельностного продукта. Основу современных образовательных технологий составляет овладение приемами и способами проектно-исследовательской деятельности, в условиях которой получают наибольшее развитие задатки и способности человека к креативной деятельно-

сти в познании, рефлексии, самореализации. Результатом является корректировка ценностно-мотивационной стороны личности на основе приобретаемых знаний и формируемых необходимых умений и навыков.

Общеизвестно, что переход на компетентностную модель обучения потребовал и соответствующих изменений в системе контроля и оценки качества сформированности компетенций будущего учителя. Со всей определенностью можно сказать, что разработка такой системы требует, с одной стороны, глубоких теоретических исследований, раскрывающих природу контроля и оценки, а с другой – конкретных практических рекомендаций, недостаток которых ставит под угрозу вопрос об эффективности обучения. В связи с этим мы считаем необходимым подчеркнуть, что контрольно-оценочные средства должны отражать результат как реализуемую в ходе обучения цель.

Исходя из того, что цель обучения предполагает формирование коммуникативной личности, при разработке стратегий контроля целесообразно говорить о его уровневом характере, введении самостоятельного мониторинга прогресса обучаемых. Такой подход позволяет, во-первых, определить актуальный уровень владения компетенциями, во-вторых, ориентировать обучающихся на выбор и выстраивание стратегии самостоятельного изучения иностранного языка, в-третьих, способствовать овладению обучающимися эффективными технологиями с целью повышения их уровня усвоения иностранного языка, в-четвертых, обеспечить мотивацию обучаемых к самостоятельной деятельности с учетом всего многообразия их потребностей и интересов.

Таким образом, инновации в подготовке будущего учителя иностранного языка открывают участникам образовательного процесса путь для максимальной реализации своего интеллектуального и нравственного потенциала, что свидетельствует об актуальности выбора инновационного тренда как главного пути модернизации иноязычного образования учителей.

Список литературы

1. Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Актуальность теоретического образования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 1. С. 27–34.

2. Афанасьева О. Ю., Федотова М.Г. Основные направления инновационного развития системы подготовки учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 9-13.

3. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. М.: Каро, 2005. – 352 с.

4. Конецкая В.П. Социология коммуникации: учебник. М. : Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. – 304 с.

5. Менг Т.В. Основные направления развития образовательной среды в университете общества знаний// Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2006. Вып. 17. Т. 7. С. 26–34.

6. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подготовка переводчиков. М.: Высшая школа, 1989. – 236 с.

1.4 Обучение английскому языку как языку интерлингвальной коммуникации

Одной из особенностей, характеризующих процесс современной глобальной коммуникации, является возрастающая конкуренция между языками в сфере употребления, что связано, в первую очередь, с признанием уникальности языка как социокультурного феномена и как средства развития межкультурного общения и цивилизации в целом [6]. Кроме того, цифровизация общества, обеспечивающая функционирование виртуального пространства, расширяет не только взаимодействие и взаимосвязь между культурами, но и спектр языковых возможностей, которые способствуют становлению коммуникативной личности во всей ее тотальности. Иными словами, коммуникативная личность выступает не только как субъект коммуникации, но и как носитель социокультурных и профессиональных ценностей [7].

Становясь активным субъектом межкультурной полилингвальной коммуникации, коммуникативная личность через родной язык и язык иностранный приходит к культурному самоопределению и самореализации и приобретает умения действовать в проблемных ситуациях, отвечая на вызовы быстро меняющегося социума. Стремление любого языкового сообщества к сохранению и осознанию своего места в динамичной системе языков является вполне естественным. Драйвером развития этой системы выступает отчасти распространение многоязычия, или плюрилингвизм, согласно которому использование в процессе общения нескольких языков становится нормой.

Тот факт, что английский язык признан мировым сообществом приоритетным средством интерлингвальной коммуникации, объясняет его высокую степень интеграции в образовательные и социальные системы многих стран, в том числе и России, а также ориентирует подготовку будущих учителей английского языка на использование стратегий овладения и владения английским языком, которые способствуют становлению иноязычной коммуникативной компетенции через сопоставление структурных компонентов двух языков, изучение их взаимодействия и взаимовлияния, через формирование потребности в межкультурной коммуникации, а также через знание эффективных механизмов, обеспечивающих решение задач развития умения выстраивать равноправные отношения с партнерами по коммуникации на основе включенности в межкультурный диалог с учетом специфических и универсальных признаков контактирующих культур. Поэтому обучение английскому языку на базе идеи пересечения культур позволяет по-новому посмотреть и переосмыслить его место и функции в российском моноязычном социуме, все более активно и целенаправленно встраивающемся в мировые системы коммуникации.

В связи с этим актуальным становится вопрос, насколько будущие учителя иностранного языка владеют английским языком как языком повседневного и профессионального общения вопреки традиционно сложившейся ситуации моноязычия с явным преобладанием русского языка, иными словами, в какой степени обучающиеся используют английский язык в своей практической коммуникативной деятельности. Данные, полученные в ходе опроса студентов, свидетельствуют о том, что на занятиях по английскому языку в полной мере реализуется

только образовательная функция английского языка, в то время как коммуникативная функция не всегда находит должное отражение, что не позволяет студентам владеть языком как средством общения [1].

Что касается профессиональной функции английского языка, то большинство респондентов отметили, что у них была возможность реализовать ее в ходе педагогической практики, но они не достигли положительных результатов, так как организация процесса обучения иностранному языку как общению и через общение вызвала затруднения и у них, и у обучающихся. Наши наблюдения за работой студентов в ходе педагогической практики говорят о том, что организация иноязычного общения на уроках английского языка сводится к ограниченному репертуару коммуникативных клише, в лучшем случае, используемых для языкового оформления отдельных этапов урока.

В результате незнание аутентичных моделей вербального поведения и отсутствие в методическом арсенале студентов коммуникативных умений профессионального общения заставляют их переходить на использование русского языка, что значительно снижает эффективность урока в достижении конечного образовательного результата по предмету «Иностранный язык», которым должно стать формирование у обучающихся способности адекватно воспринимать, понимать и интериоризировать языковую и культурную картины чужого мира, а также умений применять разнообразные языковые средства в ходе интерлингвального общения. В ходе анализа уроков как неотъемлемой части педагогической практики большинство студентов объясняют этот переход стремлением добиться максимального воздействия на обучающихся и полного с их сто-

роны понимания содержания урока. В конечном счете, это приводит к разрушению целостности создаваемой языковой среды, призванной побуждать как учеников, так учителя к активному использованию иностранного языка как средства общения. Тем самым подчеркивается искусственный характер использования языка только в образовательных целях и игнорируется его мощный коммуникативный потенциал как средства межличностного общения, в то время как именно общение способствует созданию условий для развития мотивации обучающихся не только к овладению языком, но и продуктивному владению им.

Ситуативно обусловленное применение английского языка, благоприятный эмоциональный климат, создаваемый при этом, использование разнообразных форм контакта с аудиторией позволяет осуществлять эффективный контроль за коммуникативной деятельностью обучающихся и реализовывать личностный потенциал всех участников образовательного процесса. Ограниченный характер использования английского языка как средства общения в образовательном процессе в вузе можно объяснить рядом причин.

Во-первых, обучение иностранному языку в нашей высшей школе в основном выстраивается с опорой на родной язык в условиях моноязычной среды, которая практически не создает естественных ситуаций для применения языка иностранного. Для того чтобы устранить возникшую избыточность иностранного языка, необходимо создавать контекстно обусловленные, проблемные ситуации, отвечающие интересам и потребностям студентов, которые мотивировали бы их на использование иностранного языка там, где ранее единственным

вариантом для них был родной язык. Контекстно-обусловленные ситуации представляют собой социальную модель обучения, инкорпорирующую как предметный, так и социальный контекст профессиональной деятельности будущего учителя, и обеспечивают целостное развитие его личности [3].

Во-вторых, методические аспекты проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции в процессе коммуникативного образования в высшей школе еще не получили в полной мере своей теоретической и практической завершенности, что выражается в отсутствии интегрированного подхода к разработке целостной научно-обоснованной системы коммуникативного образования. Такая система подготовки учителя английского языка должна быть направлена на его коммуникативное развитие, включающее, в частности, понимание того, что английский язык – это не просто академическая дисциплина, а инструмент прагматико-ориентированной коммуникативной деятельности.

В-третьих, в ходе аудиторной образовательной деятельности и учебных практик не уделяется должного внимания развитию умений «двойного видения» и представления одной и той же культурной ситуации средствами родного и иностранного языков на основе принципа релятивности культурных явлений. Изучение разных культур предполагает применение различных способов категоризации мира, которые вербализуются при помощи богатого арсенала языковых средств [4]. Затруднения в использовании иностранного языка в процессе межличностного общения может быть связано с тем, что студенты – будущие учителя видят некую искусственность в привнесении иностранного языка в реальную ситуацию общения, в то время как они

еще не научились проводить параллели и видеть как специфические, так и универсальные характеристики коммуникации.

В-четвертых, педагоги часто игнорируют социальную природу языка [2]. Солидаризируясь с мнением ряда ученых о месте и роли освоения социального опыта в иноязычном образовании, мы считаем, что процесс социализации обучающихся подразумевает активную речемыслительную деятельность и его следует рассматривать в качестве коммуникативной составляющей процесса обучения иностранному языку [5]. Усиления социальной сущности иностранного языка можно достичь за счет разнообразных коммуникативных контактов, включая контакты типа «студент – студент», «студент – преподаватель», «преподаватель – преподаватель».

В-пятых, в ходе обучения иностранному языку преподаватели делают упор на стратегии овладения им, которые не обеспечивают в полной мере его переноса в сферу реального общения. Этим объясняется приоритетное использование родного языка при разрешении различных ситуаций не только внеаудиторного общения, но даже и профессионального общения на занятиях. Решение проблемы видится в перемещении акцента на стратегии владения иностранным языком, которые не формируются автоматически, а требуют специальной методической разработки. Стратегии владения языком способствуют переключению с родного языка на иностранный как в стандартных, так и нестандартных ситуациях. Кроме того, на предпочтение родного языка влияют такие субъективные факторы, как недостаточный уровень лингвистической подготовки студентов, отсутствие в образовательной организации традиции поддержания иноязычной коммуникативной среды, отсутствие

носителей языка, задающих стандарты и нормы иноязычного общения, культурные пристрастия коммуникантов, их психологическая неготовность говорить в обычной жизни на иностранном языке, а также недостаток потребности в самовыражении и в самоутверждении.

Таким образом, учитывая тот факт, что обучение английскому языку в монопольном обществе происходит в искусственной среде, у будущих учителей английского языка следует развивать различные виды контактности (как на вербальном, так и невербальном уровнях), которые обеспечили бы гармоничный переход от родного языка к иностранному, и эмоционально-экспрессивные способности, которые могли бы способствовать большей пластичности и адаптивности вербального поведения будущего учителя, ориентированного на успех в достижении поставленных целей обучения иностранному языку. Также необходимо формировать у обучающихся чувство удовлетворения своими успехами в области иноязычной коммуникации и стремление к развитию собственной полилингвальной культуры.

Список литературы

1. Афанасьева, О. Ю., Федотова М.Г. Проблемы обучения английскому языку как языку интерлингвальной коммуникации // Язык и культура : Ежегодный альманах, Челябинск, 06 апреля 2021 года / Составитель, главный редактор В.Б. Мещеряков. Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 2021. С. 24-30.
2. Блакар Р. М. Язык как инструмент социальной власти // Психология влияния : хрестоматия / сост. А. В. Морозов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 42–66.

3. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Москва : Исследовательский центр проблем и качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 352 с.

5. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва : Академия, 2001. – 204 с.

6. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций : монография. Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

7. Тарева Е. Г. , Гальскова Н.Д. Инновации в обучении языку и культуре. Pro et contra // Иностранные языки в школе. 2013. № 10. С. 2–8.

1.5 Целостная картина мира учителя иностранного языка как результат иноязычного образования

Философское осмысление состояния современного человека, столкнувшегося с необходимостью решения новых проблем, освоения новых видов знания, применения конвергентных технологий приводит к закономерной постановке вопроса об уровне подготовки специалистов, которая должна опираться на перестройку процессов обучения и воспитания в школе и вузе [1]. В этом контексте мы обращаемся к профессиональному педагогическому образованию, которое призвано готовить учителя, способного ответить на все вызовы современного общества. Одной из главных задач профессиональной подготовки учителя, в том числе учителя иностранного языка, является

формирование целостной картины мира, которая предопределяет широкий диапазон его функций в педагогическом пространстве в качестве учителя-предметника, медиатора культур, воспитателя, организатора педагогической коммуникации, организатора исследовательской деятельности обучающихся и т.д. Формирование целостной картины мира будущего учителя иностранного языка является тем результатом его профессиональной подготовки, который обеспечивает широту мировоззрения, способность к осмыслению действительности в виде системы представлений, ценностей, приоритетов, эффективную дискурсивную деятельность и продуктивную межкультурную коммуникацию. При этом целостная картина мира не остается неизменной, она постоянно модифицируется, несет в себе перестроечные тенденции и процессы, постоянно преобразуя привычные представления и шаблоны [2].

Для философской интерпретации интересующей нас сущности в науке используются различные понятия — картина мира, концептуальная система мира, модель мира, образ мира, атрибутивная картина мира [3], каждое из которых имеет свои дифференциальные признаки. В результате анализа и обобщения различных точек зрения в науке устоялся традиционный термин «картина мира», понимаемая как целостная развивающаяся система знаний и представлений человека о мире. Картина мира не является гомогенной сущностью — она как система складывается из отдельных подсистем, отражающих различные сферы жизни и деятельности человека: бытовую, профессиональную, научную, творческую и т. д. Отсюда — многообразие составляющих целостной картины мира: интуитивная картина мира, научная картина мира, художественная кар-

тина мира, педагогическая картина мира, медицинская картина мира и др. На основе картины мира и ее отдельных составляющих у каждого человека складывается своя концепция мира и самого человека в нем, в соответствии с которой он живет и осмысляет свою многоаспектную деятельность. Иными словами, формирование целостной картины мира является проблемой, актуальность которой просматривается и на социальном, и на индивидуальном уровнях.

При изучении механизма формирования целостной картины мира будущего учителя иностранного языка используется системный подход, в соответствии с которым картине мира атрибутируются такие свойства, как целостность, структурность, зависимость от среды, в частности — образовательной. Содержание и структуру картины мира как сложной иерархической системы следует рассматривать с позиции целостности как отправной точки для дальнейшего анализа единства ее философского основания и специфических проявлений в различных фрагментах. При этом целостность картины мира не исключает, но, наоборот, предполагает ее подвижность и изменчивость.

Формирование целостной картины мира — одно из важнейших условий становления личности, способной к самоидентификации, пониманию своей роли и места в социуме, успешному функционированию в профессиональной деятельности. Так как ее носителем выступает отдельный человек, картина мира всегда имеет индивидуальный характер и постоянно модифицируется в соответствии с изменениями во внешней среде и получением новой информации. Профессиональная подготовка учителя имеет своей целью формирование лич-

ности, способной к эффективному выполнению ряда педагогических функций: образовательной, воспитательной, организаторской, исследовательской. Учитель иностранного языка выступает также в ипостасях медиатора культур, организатора межличностной, межкультурной и профессиональной иноязычной коммуникации.

Продуктивное функционирование учителя иностранного языка в педагогическом пространстве возможно в том случае, если на когнитивном уровне сформирована его целостная картина мира, являющаяся результатом синтеза социально и личностно значимых составляющих, т.е. отдельных картин мира, содержащих знания и представления о различных фрагментах реальной действительности. Речь идет о совокупности наивной картины мира (бытовых представлениях), культурной картины мира, научной картины мира, профессиональной картины мира, художественной картины мира и т. д.

Второй уровень формирования целостной картины мира будущих учителей иностранного языка представляет собой уровень дискурсивной практики, являющейся своего рода деятельностью и социальным опытом [4], на котором они овладевают видами дискурса, чье содержание детерминировано составляющими картины мира. Поскольку для учителя наиболее значимыми являются профессиональная картина мира, научная картина мира, культурная картина мира, то особое внимание в процессе обучения уделяется формированию именно этих типов дискурса.

На методико-технологическом уровне формирование целостной картины мира будущего учителя иностранного языка осуществляется в рамках междисциплинарной интеграции, ко-

торая подразумевает установление связей между содержанием дисциплин, входящих в основную профессиональную образовательную программу [5]. Так, формирование научной картины мира учителя иностранного языка обеспечивается комплексом теоретических дисциплин: «Языкознание», «Лексикология», «История языка» и др.

Профессиональная картина мира складывается параллельно с формированием профессионального дискурса, умения и навыки которого развиваются в процессе изучения таких дисциплин, как «Практикум профессиональной коммуникации», «Практикум по культуре речевого общения», «Методика обучения иностранному языку» и т. д. Культурная картина мира является результатом освоения ряда дисциплин («Культура страны изучаемого языка», «Литература страны изучаемого языка», «Педагогическая риторика»), которые формируют соответствующие дискурсивные умения и навыки.

Процесс освоения иностранного языка неразрывно связан с усвоением культуры его носителей. Эта идея находит отражение в концепции соизучения языков и культур [6, 7], в результате чего формируется вторичная языковая личность, которая представляет собой одну из целей иноязычного образования. Вторая задача вытекает из целей иноязычного образования, а именно: усвоения одновременно иностранного языка и культуры иноязычного социума, что дает возможность учителю иностранного языка функционировать в качестве медиатора культур.

Особенностью целостной картины мира будущего учителя иностранного языка является то, что она является результатом взаимодействия двух картин мира: собственной национально-

культурной общности и народа страны изучаемого языка. Эти картины мира могут вступать в сложные взаимодействия. Так, одна картина мира может наслаиваться на другую, вызывая эффект интерференции, и тем самым препятствуя эффективному освоению новой системы знаний и ценностей. С другой стороны, целостная картина мира может значительно развиваться, углубляться и обогащаться за счет овладения представлениями о жизни и культуре иноязычного социума [8].

Таким образом, весь комплекс теоретических и практических дисциплин основной профессиональной образовательной программы подготовки учителя иностранного языка, читаемых как на русском, так и на английском языке, направлен на создание обширной дискурсивной деятельности, в ходе которой складывается целостная картина мира.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что формирование целостной картины мира будущего учителя иностранного языка должно быть целью и результатом его профессиональной подготовки, в ходе которой складывается комплекс представлений о мире, своей и чужой культурах и все фрагменты отраженной в сознании действительности собираются в единый образ. Когнитивный уровень формирования целостной картины мира находится в теснейшей взаимосвязи с дискурсивным уровнем, на котором имеет место широкая дискурсивная практика на родном и иностранном языках, позволяющая студентам освоить достаточно большой репертуар различных видов. При этом образовательный процесс выстроен таким образом, что его междисциплинарная интеграция (единство русскоязычных и иноязычных теоретических и практических дисциплин) создает основу для технологических решений проблемы формирования мировоззренческой целостности.

Список литературы

1. Степин В. С. Проблемы прогнозирования сложных развивающихся социальных систем // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2018. № 3. С. 4–10.

2. Кузнецова Т. Ф. Картина мира и принцип историзма // III Моисеевские чтения: Культура и гуманитарные проблемы современной цивилизации : доклады и материалы Общероссийской (национальной) научной конференции, Москва, 11–12 марта 2020 года. Москва : Московский гуманитарный университет, 2020. С. 130–138.

3. Мусат Р. П. Концепция целостной системы картины мира // Дискуссия. 2013. № 8 (38). С. 29–35.

4. Шустова С. В. Дискурсивные практики в немецком миграционном медиадискурсе // Миграционная лингвистика. 2020. № 2. С. 13–34.

5. Афанасьева О. Ю., Смирнова М. В., Федотова М. Г. Междисциплинарная интеграция как фактор формирования научно-исследовательской компетентности учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2018. Т. 15, № 4. С. 44-50.

6. Ветчинова М.Н. Основные теории и концепции соизучения языка и культуры // Язык и культура. 2018. № 43. С. 33–45.

7. Малых Л.М. К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное обучение» в российской системе образования // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2021. № 1. С. 108–119.

8. Афанасьева О. Ю., Федотова М.Г. Проблемы обучения английскому языку как языку интерлингвальной коммуникации // Язык и культура : Ежегодный альманах, Челябинск, 06 апреля 2021 года / Составитель, главный редактор В.Б. Мещеряков. Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 2021. С. 24-30.

1.6 Текстocентрический подход к иноязычному образованию

Текстocентрический подход, уже давно нашедший широкое применение в лингвистических исследованиях (И.Р. Гальперин, В.З. Демьянков, В.Е. Чернявская и др.), получил «новое дыхание» в связи с бурным развитием когнитивной лингвистики, в которой текст рассматривается как основное языковое средство организации, порождения и получения системных знаний о мире, при этом являясь системным феноменом в лингвистическом, коммуникативном и когнитивном аспектах. Одновременно текстocентрический принцип представляет собой традиционный подход в обучении гуманитарным наукам, где текст является основной единицей организации образовательного процесса. Это, в первую очередь, относится к лингводидактике и методике обучения как родному, так и иностранному языку.

Сущность текстocентрического подхода в лингводидактике заключается в том, что текст является как средством обучения иностранным языкам, так и его результатом, поскольку представляет собой ту языковую единицу, посредством которой осуществляется иноязычная коммуникация. И хотя в методической науке технологии реализации текстocентрического подхода не раз подвергались критике и ревизии, его ядро остается неизменным: текст-образец подвергается анализу, имитации, трансформации, а затем служит основой для продуцирования нового, индивидуального текста [1]. Дальнейшая трансформа-

ция текстоцентрического подхода в лингводидактике должна быть обусловлена развитием текстовой парадигмы, то есть существованием различных типов текста и появлением новых типов, что связано с заметными изменениями в текстовой деятельности человека, в частности под влиянием новых тенденций в глобальном коммуникативном пространстве.

Наши рассуждения опираются на содержание основной профессиональной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование» (профильная направленность «Английский язык. Иностранный язык»). В фокусе внимания находятся лингводидактические и методические аспекты обучения будущих учителей дисциплинам языкового цикла, в рамках которых иноязычный текст выступает как одно из основных средств обучения.

Ведущим методологическим подходом к рассмотрению текстоцентрической парадигмы иноязычного обучения является семиотическая концепция коммуникации и текста (Р. Барт, Е. Бразговская, А. А. Веряев, Т. М. Дридзе, Ю. М. Лотман, Ю.С. Степанов и др.). В соответствии с этой концепцией Л. С. Большакова в зависимости от количества применяемых семиотических систем подразделяет тексты на три категории: монокодовые, дикодовые и поликодовые [2]. Используемый в обучении иностранным языкам монокодовый текст – это, как правило, вербальный иноязычный линейный текст, письменный или устный.

С позиций лингводидактики и методики обучения отдельным иностранным языкам все принципы работы с иноязычным текстом являются вполне устоявшимися так же, как и ее этапы (предтекстовый, собственно текстовый и послетекстовый). Мо-

дифицироваться могут приемы и технологии организации текстовой деятельности, обучающихся в зависимости от характера используемой знаковой системы, вида обучения (аудиторное или дистанционное), запланированных целей обучения, например, развития навыков чтения, аудирования или говорения на базе текста или развития тех или иных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

В настоящее время в связи с развитием информационно-коммуникационных и цифровых технологий появился наиболее сложный с семиотической точки зрения и информативно насыщенный так называемый поликодовый текст, который задействует различные знаковые системы и требует знаний и умений применять различные семиотические коды как для его продуцирования, так и для декодирования [3; 4].

Учебный поликодовый текст представляет собой некую текстовую систему, в основе которой лежит структурное, содержательное и функционально-прагматическое целое (образованное элементами различной семиотической природы), цель которого – оказать целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося. В сегодняшней иноязычной образовательной практике наблюдается тенденция к активному использованию подобных текстов в лингводидактических целях после прохождения ими процедуры дидактизации со стороны методиста или преподавателя, что объясняется рядом причин:

1. Учебные поликодовые (смешанные, нелинейные, несплошные) тексты являются отражением современных коммуникативных практик, особенно в технологически осложненной ситуации, когда вербальный (письменный или устный) текст может сопровождать динамичной или статичной картинкой, инфографикой, музыкой и т.д.

2. Объем информации, подлежащей усвоению в современных образовательных условиях, требует ее компактной подачи, что, в частности может быть осуществлено с помощью знаков иной семиотической природы.

3. Сбалансированное применение вербальных и невербальных элементов обеспечивает быстрый, эффективный обмен информацией, не требующей дополнительной коррекции.

Лингводидактический потенциал иноязычного учебного поликодового текста заключается в том, что он выполняет следующие лингводидактические функции:

- развивает когнитивную деятельность обучающихся в процессе восприятия, декодирования и осмысления целостного несплошного текста как единства его составляющих, различных по своему семиотическому характеру;

- способствует развитию стратегий таких видов речевой деятельности обучающихся, как чтение (визуальный компонент текста) и аудирование (аудиальный компонент текста);

- служит основой развития способности к интеграции смыслов, извлеченных из всех составляющих нелинейного текста;

- формирует умения представления смыслов в нестандартном текстовом формате, соответствующем современным представлениям о способах организации информационного пространства;

- способствует мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности, устраняя монотонность, свойственную линейному тексту, и повышает концентрацию их внимания за счет нестандартной репрезентации материала [5; 6].

Негомогенный по способу представления информации поликодовый текст представляет определенные трудности ме-

тодического плана в процессе его применения в качестве содержания и средства обучения, что объясняется когнитивными затруднениями обучающихся при переключении с вербального кода на невербальный и обратно [7].

Обучение восприятию и усвоению вербального компонента поликодового текста (письменного или устного) укладывается в существующие в современной методике модели развития соответствующих видов речевой деятельности – чтения и аудирования. Однако в случае поликодового текста перед преподавателем стоит задача формирования у обучающихся механизма смены когнитивного стиля в процессе восприятия текста. Исходя из этого, применяя поликодовый текст в целях иноязычного обучения, необходимо следовать следующим рекомендациям:

1. Выявить иерархическую структуру данного поликодового текста.

2. Определить ведущий компонент (вербальный или невербальный).

3. Определить последовательность обработки компонентов текста в зависимости от той роли, которую они играют в понимании его содержания.

4. Учесть особенности главных сенсорных механизмов, участвующих в декодировании текста и функционирования соответствующих анализаторов: визуального, зрительного, аудиовизуального.

5. Осуществить синтез смыслов, извлеченных из разных компонентов текста, соотнеся их с темой, целью и дискурсивным характером текстового сообщения [8].

При соблюдении этих требований и иных рекомендаций, которые могут быть предложены другими специалистами-

практиками [9], поликодовый текст, несмотря на его кажущуюся сложность, сможет выполнить функцию обладающего большим лингводидактическим потенциалом средства обучения иностранному языку как одной из основ развития не только отдельных видов речевой деятельности, но и критического мышления будущих учителей, а также их познавательной активности.

В современном иноязычном образовании текстоцентрический подход означает не просто опору на учебный текст в образовательном процессе, но лингводидактическую логику последовательности работы с различными видами текстов в зависимости от их семиотической природы. Использование триады «монокодовый текст – дикодовый текст – поликодовый текст» должно базироваться на поэтапности ее применения. Во избежание когнитивных затруднений обучающимся вначале предъявляется монокодовый вербальный текст, работа с которым ведется в соответствии с хорошо разработанными в методике процедурами. Можно также начинать работать и с дикодового текста, но только в том случае, если иконический элемент текста не противоречит вербальному, а поддерживает заключенные в нем смыслы. Научившись оперировать с различными семиотическими единицами дикодового текста, можно переходить к поликодовому, требующему широкого диапазона умений декодирования. Следует помнить, что современный поликодовый текст активно использует информационные и цифровые технологии, следовательно, от обучающегося требуется хорошее владение ими.

В целом, использование того или иного типа учебного текста должно происходить с учетом следующих факторов: возраста обучающегося и его уровня владения иностранным

языком; этапа обучения; доминирующих целей иноязычного образовательного процесса (например, обучение конкретным видам речевой деятельности, развитие определенных иноязычных умений и навыков); целей личностного развития обучающегося (критическое мышление, креативные способности); особенностей процессов мышления и восприятия, характерных для современной молодежи (клиповость восприятия, недостаток концентрации внимания и т. д.).

Таким образом, современный лингводидактический ландшафт немислим без текстоцентрического подхода к иноязычному образованию. Несмотря на появление новых лингводидактических парадигм, отражающих тектонические сдвиги в сегодняшнем образовании, текст остается основной дидактической единицей в обучении иностранному языку. При этом учебный текст претерпевает эволюционные изменения как содержательного, так и формального характера. Последний выражается во все более масштабном использовании не традиционного вербального текста, а текста, содержащего элементы различных семиотических систем, имеющего поликодовый характер и в большей степени соответствующего коммуникативным тенденциям в современной информационно-цифровой культуре.

Текст продолжает быть центром, вокруг которого выстраивается система обучения иностранному языку, выступая как:

- образец дискурсивного функционирования языковых единиц (при этом мы не проводим жесткого разграничения между текстом и дискурсом: дискурс – это текст, погруженный в коммуникацию);
- воплощение реализации коммуникативных интенций автора;

– методический инструмент управления учебно-познавательными действиями обучающихся в процессе усвоения аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики), а также видами речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования, письма).

Список литературы

1. Кашеева А. В. Текстцентрический подход в лингвистике и обучении иностранным языкам // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс : материалы II Международной научно-практической конференции Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», Борисоглебск, 15 октября – 16 2021 года. Москва : Издательство «Перо», 2021. С. 97–101.

2. Большакова Л. С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник Самарского государственного университета. 2008. № 63. С. 19–24.

3. Цзоу Х. Теоретические аспекты изучения поликодового текста в современном языкознании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 1. С. 295–298.

4. Сабадин С.Т.М.Ж.П. Смешанные тексты: креолизованный vs поликодовый vs мультимодальный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. № 6. С. 2017–2023.

5. Тапилин Т., Лешутина И. А. Комикс как поликодовый текст и средство обучения // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения : материалы Международной научно-практической конференции (в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур), 22–24 мая 2019 года. Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2019. С. 646–650.

6. Лешутина И. А., Тихонова Е. Поликодовый текст в лингводидактическом аспекте // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации : сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции, посвящённой памяти доктора филологических наук, профессора К. А. Войловой, 25 февраля 2019 года. Москва : Московский государственный областной университет, 2019. С. 274–278.

7. Афанасьева О. Ю., Быстрой Е. Б., Федотова М. Г. Методические основы работы с поликодовым текстом в процессе подготовки учителя иностранного языка // Вестник педагогических наук. 2022. № 6. С. 94–99.

8. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю., Петренко А.А. Текстотрический подход в подготовке будущего учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. №4 (176). С. 97-102.

9. Попова Т. И., Колесова Д. В. Поликодовый vs вербальный текст в академическом лекционном дискурсе // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 3. С. 78–87.

1.7 Междисциплинарный подход к иноязычному образованию

В условиях информационного общества знания играют важную роль как источник и драйвер эволюционного социального развития, вследствие чего придание научно-исследовательского характера образовательному процессу несет в себе огромный творческий потенциал, овладение которым гарантирует интеллектуальное преимущество, заключаю-

щееся в способности осуществлять эффективные инновации в окружающем мире для качественного его преобразования. В связи с этим формирование научно-исследовательской компетенции (далее НИК) является одной из приоритетных задач педагогического профессионального образования, которое опирается на качество сформированного знания и его практической реализации [1].

Одним из факторов, влияющих на формирование НИК, выступают междисциплинарные связи в учебном процессе, в огромной степени детерминируемые интегративными процессами в области гуманитарного знания [2]. Современная педагогическая парадигма характеризуется тем, что знания и информация все отчетливее проявляют сетевой принцип функционирования, виртуальный характер, спонтанную клиповую подачу информации. Интернет расширил возможности личности, что привело к изменению характера получения, переработки и хранения информации и неизбежно повлияло на изучение педагогической действительности. Педагогическое сообщество остро ставит вопрос о том, каким должен быть сегодня методологический инструментарий, чтобы объективно и корректно отразить современную педагогическую реальность.

По мнению ряда исследователей, изменение характера научной деятельности, обусловленное процессами интеграции, выдвинуло на первый план междисциплинарные формы исследования, которые в значительной степени соотносятся с современным пониманием структуры знания и информации, мышления, коммуникации, творчества. По образному выражению И. А. Зимней, в современном научном исследовании формируется культура нового типа – культура большого дизайна, кото-

рая обеспечивает моделирование и проектирование объектов и явлений исследования в развитии, то есть в соответствии с требованиями окружающего мира [5].

В этих условиях обращение к междисциплинарной интеграции позволяет не только обеспечить целостное рассмотрение явлений и объектов, но и открывает путь для разработки новых подходов к управлению научными исследованиями и, соответственно, к проектированию научно-исследовательской образовательной среды. Это, в свою очередь, требует преодоления узко предметной направленности обучения, которая существенным образом ограничивает поле профессиональной подготовки учителя иностранного языка, не соответствуя условиям формирования творчески мыслящего социально-ориентированного учителя-исследователя.

Основу междисциплинарной интеграции составляют связи и взаимодействия между дисциплинами, которые объединяют концептуальные представления различных учебных предметов, формируя содержательную платформу образовательного процесса. Поиск эффективных способов организации научно-исследовательской образовательной среды позволяет по-новому взглянуть на место и роль междисциплинарной интеграции в учебном процессе [4].

Междисциплинарное проектирование образовательной среды определяется рядом факторов, к которым относится, во-первых, необходимость привести профессиональную подготовку учителя иностранного языка в соответствие с инновационным характером современного общества, что требует развития интеллектуального потенциала обучаемого, его способности к творчеству, самообразованию. Ориентация на научно-

исследовательский характер обучения является условием и требованием перехода на новую качественную ступень профессиональной подготовки, на которой невозможность неограниченного накопления знаний должна быть компенсирована его методологической интеграцией, что, во-первых, требует осмысления и сознательного регулирования.

Во-вторых, овладение современными технологиями отбора, хранения и анализа информации требует разработки методик включения их в учебный процесс. Создание интегративных форм обучения предполагает внедрение такой учебной деятельности, в основе которой лежит динамическая презентация учебного материала и новые учебные практики. Эти формы и средства обучения следует сопровождать новым контуром взаимодействия «преподаватель – студент». Иными словами, научная интеграция должна быть дополнена интеграцией методической.

В-третьих, соединение в единые целые процессы личностного и профессионального развития позволяет не только приобретать личностно значимые профессиональные знания, но и формировать ценностное отношение и потребность в самореализации. Такая образовательная среда представляет собой процесс приращения творческого, научного потенциала в течение всей жизни и тесно связана с овладением и развитием индивидуальных стратегий обучения. Следовательно, интеграции необходимо придать развивающий характер.

Существует несколько подходов к определению понятия интеграции. В широком смысле интеграция – это образование целого на основе установления прочных взаимосвязей, причем это целое приобретает при объединении новые свойства, каче-

ства, которые не были присущи ее отдельным компонентам [2]. В продолжение данной логики интеграцию можно рассматривать как процесс, направленный на универсализацию элементов исследуемого объекта и гармонизацию связей между ними. Таким образом, интеграция – это процесс или явление, который характеризуется надлежащим уровнем целостности, основанной на взаимосвязи и взаимодействии составляющих его элементов, оказывающем влияние на действительность, предметы, явления, обуславливая их развитие.

В ходе научного исследования эффект взаимодействия можно усилить, так как в данном случае речь идет о целенаправленном специально организованном процессе овладения компетенциями. В связи с этим дисциплинарную взаимосвязь можно рассматривать как интегративную сущность, которая характеризуется постепенным переходом от элемента к комплексу и далее к целостности особого рода. Помимо взаимосвязи, междисциплинарную интеграцию отличают преемственность, согласованность, а также непротиворечивость выводов, положений. Интеграция носит уровневый характер, что свидетельствует, с одной стороны, о разности интеграционных потенциалов ее составляющих, а с другой стороны, говорит об охвате ею всех сфер профессиональной подготовки учителя иностранного языка, т. е. о ее неограниченном поле действия. В данном случае можно сказать, что интеграция выступает позитивным вектором изменения тех процессов и явлений, которые становятся ее объектами [3].

Междисциплинарная интеграция осуществляется на трех уровнях – методологическом, теоретическом и практическом [4]. Это позволяет рассматривать научно-исследовательскую

подготовку будущего учителя иностранного языка на методологическом уровне как разработку подходов, определение актуальности, объекта, предмет, цели, задач исследования, на теоретическом уровне – как анализ предшествующего опыта и выработку нового знания с позиций определенного методологического подхода, а на практическом – как форму оформления результатов исследования, а именно реферата, курсовой работы, выпускной квалификационной работы, научной статьи. Междисциплинарную интеграцию можно охарактеризовать с содержательной и процессуальной точек зрения. Содержательная междисциплинарная интеграция представлена тремя типами взаимодействия.

Первый тип – внутридисциплинарный, в рамках которого осуществляется создание рабочих программ дисциплин на основе согласованности тем и модулей по срокам, содержанию и логической последовательности. При этом упорядоченность интегрированных компонентов научной дисциплины является закономерным следствием процесса дифференциации научного знания. Результатом этого типа взаимодействия выступает разработка общей теории, которая синтезирует итоги разноаспектных исследований, выполненных в рамках одной дисциплины. Здесь происходит формирование общего представления о научном исследовании, единого терминологического словаря, а также определяется логика научного исследования. Реализация внутридисциплинарной интеграции осуществляется в процессе педагогической подготовки на первом этапе формирования НИК, который длится в течение I–III семестров. Начиная с IV семестра внутридисциплинарные связи развиваются в направлении методологической и когнитивно-

дискурсивной компетенций. В конце V семестра интеграция углубляется, образуя связи между дисциплинами психолого-педагогического цикла.

Второй тип интеграции – междисциплинарные связи – носит комплексный характер, который подразумевает процесс объединения, слияния и установления взаимосвязей между содержанием дисциплин базовой и вариативной частей учебного плана, в результате чего формируются проектировочная, верификационная и инновационная компетенции. Формируемые компетенции и соответствующие качества личности способствуют выполнению научного исследования. При этом задача преподавателя состоит в том, чтобы в совместной деятельности с обучаемым выстроить алгоритм работы студента над научной проблемой. Третий тип интеграции – метадисциплинарные связи – характеризуется целостностью научного знания. На этом этапе происходит объединение и взаимопроникновение сформированных компетенций (методологической, когнитивно-дискурсивной, проектировочной, верификационной и инновационной) и профессионально важных качеств личности в рамках НИК. У обучаемых формируется алгоритм научного исследования, что предполагает работу как индивидуально (над выпускной квалификационной работой), так и в команде (над учебно-исследовательскими проектами).

Третий этап (IX–X семестры) завершается становлением НИК. Данное содержание можно рассматривать как интегрированное, так как оно представляет собой область взаимодействующих компонентов, интегрирующим элементом которых выступают ведущие идеи, заключенные в данных предметах. Они объединяются в единое содержание и образуют систему

более высокого порядка. Содержательная интеграция должна быть дополнена интеграцией процессуальной, так как при формировании НИК она влечет за собой определенные изменения в методах, формах и средствах обучения, которые видоизменяются и преобразуются в комплекс с последующим его включением в систему подготовки учителя иностранного языка, акцентируя внимание на сквозных дидактических элементах НИК.

Следует отметить, что процесс формирования и развития НИК должен отражать реальную деятельность обучаемого и быть направлен на обновление и совершенствование собственной учебной деятельности как актуальной профессиональной задачи, ориентированной на использование современных форм и методов познания, с переводом учебной деятельности на инновационный уровень. Процесс формирования НИК носит интегрированный характер, так как позволяет реализовать вертикальные связи, обозначающие преемственность между элементами процесса и горизонтальными связями, отражающими структуру подготовки к НИК [6].

Таким образом, интеграторами образовательного процесса выступают связи между его компонентами, которые обеспечивают продвижение информации на основе единства их содержания и структуры, т. е. связи содержательного и процессуального аспектов, способствующей возникновению синергетического действия их сочетаемости, что определяет эффективность подготовки учителя иностранного языка. Разнообразные сочетания компонентов учебной подготовки приводят к интегративным образованиям, таким как обобщение, алгоритмизация, укрупнение дидактических составляющих учебного про-

цесса. Реализация указанных образований усложняет и активизирует мыслительную деятельность и подготавливает обучаемых к открытию новых явлений, что позволят обнаруживать в окружающем мире новые возможности в соответствии с законами взаимодействия и преемственности.

В заключение отметим, что научно-исследовательская компетенция занимает одно из ведущих мест в системе подготовки учителя иностранного языка, так как по результатам ее развития и функционирования можно судить с большой степенью вероятности об уровне готовности студента к исполнению своих профессиональных обязанностей, обеспечивающих креативный, инновационный характер педагогической деятельности. Анализируя место и роль интеграции в становлении научно-исследовательской компетенции, мы приходим к следующим выводам:

1. Междисциплинарная интеграция выступает как процесс и результат получения целого с новыми свойствами и содержанием, т. е. научно-исследовательской компетенции.

2. Процесс формирования НИК должен быть направлен на реализацию заложенных в ней интегрирующих свойств, представленных в дисциплинах как базового, так и вариативного циклов.

3. Результатом междисциплинарной интеграции выступает такое качество личности учителя иностранного языка, как научно-исследовательская компетенция.

4. Изучение дисциплин базового и вариативного циклов должно учитывать возможность углубленного освоения компонентов научно-исследовательской компетенции.

Список литературы

1. Афанасьева, О. Ю., Смирнова М. В., Федотова М. Г. Междисциплинарная интеграция как фактор формирования научно-исследовательской компетентности учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2018. Т. 15, № 4. С. 44-50.
2. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инж.-пед. институтов и индуст.-пед. техникумов. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
3. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: ОАО Юж.-Ур. изд-во, 2004. – 176 с.
4. Бондарева, И. А. Интеграция как инновационное направление в образовании // Современные науки и технологии. 2011. № 1. С. 115–116.
5. Дроботенко, Ю. Б. Возможности использования идеи архитектурного подхода в научнопедагогических исследованиях / Ю. Б. Дроботенко // Педагогика в современном мире: сборник статей всероссийской научной конференции / ред. сов.: Т. Б. Алексеева, Н. В. Гладкая, И. Э. Кондракова, Н. М. Федорова. СПб.: Изд-во «Лема», 2011. С. 171–175.
6. Попова, Н.В. Реализация междисциплинарного подхода в проектировании учебного процесса подготовки лингвистов (на основе первого иностранного языка) // Педагогические науки. Известия ЮФУ. 2009. № 10. С. 136–14.

1.8 Конвергентность в современном иноязычном образовании

Последние два десятилетия существования глобального образовательного пространства отмечено распространением парадигмы конвергентности, которая в широком смысле представляет собой одну из тенденций развития современного постиндустриального общества. Конвергентный мир требует качественных изменений личности человека для того, чтобы он мог состояться в профессиональной и личностной сферах, став личностью конвергентного типа, отвечающей требованиям современного мира, в которой актуализируется весь ее потенциал. С этой целью необходимо создавать такую конвергентную среду, где обучающиеся воспринимают окружающий мир как единое сложное целое, изучить которое невозможно с позиций отдельных, автономно спроектированных учебных дисциплин. Быстрое устаревание знаний, стремительное развитие технологий (образовательных и производственных), новые социально-экономические и научные вызовы — все это диктует приоритетность конвергентного подхода к образованию, которое выступает залогом устойчивого развития социума [1].

Конвергенцию в образовании принято понимать как взаимодействие и взаимовлияние различных предметных областей в сочетании с развитием и применением новейших нано- и биотехнологий, а также информационных, когнитивных и социальных технологий (НБИКС). Соответственно, конвергентное образование — это процесс формирования комплекса компетенций, необходимых для функционирования в социуме

и трудовой деятельности в условиях конвергенции наук и технологий.

Интеграция знаний и их конвергенция с новейшими технологиями, формирование у обучающихся целостной картины мира невозможны без радикального пересмотра и модернизации содержания образовательных программ за счет переработки существующих учебных пособий и создания новых учебников по вновь вводимым в учебный план дисциплинам. Следует отметить, что понятие конвергентного обучения, прежде всего, ассоциируется с овладением естественно-научными знаниями. Подобную модель конвергенции естественно-научного знания представляет собой, например, современное естествознание (представленное в учебных планах под названием «Концепции современного естествознания» и т. д.), в котором представлено понимание всеохватывающей естественнонаучной картины мира, базирующейся на теоретических основах различных наук о живой и неживой природе [2].

В настоящее время идеи конвергентности необходимо в полной мере экстраполировать на гуманитарное образование и иноязычное образование, в частности. Как отмечают многие исследователи, в конкретных гуманитарных науках широко используется математический и цифровой инструментарий, методы исследования, пришедшие из естественных наук. Так, математическая обработка данных применяется в экономических и социологических исследованиях, в лингвистике, филологии, переводоведении и т. д. [2]. Иноязычное образование также предполагает использование конвергентного обучения, тем более что применяемые в ходе его осуществления компетентностный и системно-деятельностный подходы продемонстри-

ровали свою безусловную эффективность в обучении иностранным языкам и культурам [3].

Научные исследования в области современного образования выявили те его особенности, которые определяют внедрение идей конвергентности в образовательный процесс. Такими предпосылками выступают:

- глобальное взаимодействие учебного процесса и информационной деятельности;
- конвергенция педагогических наук и технологий и информационно-коммуникационных технологий;
- саморазвитие и самообразование средствами сетевого образования;
- наличие трансфер-зон научного знания и т. д. [4].

В таких трансфер-зонах можно наблюдать:

- объединение содержания различных дисциплин в одну для преодоления опасности узко профессионального образования;
- взаимопроникновение содержания нескольких дисциплин с целью формирования целостного представления о действительности;
- разработку междисциплинарных образовательных программ как базы формирования целостной картины мира;
- формирование междисциплинарных подходов к образованию с целью организации эффективной деятельности для получения образовательного продукта и решения комплексных профессиональных задач [4].

Проведенный анализ теоретической литературы [5], педагогические наблюдения и рефлексия собственного педагогического опыта позволили выделить следующие функции конвергентного обучения в иноязычном образовательном процессе:

– конвергентность обучения иностранным языкам в полной мере соответствует целевым ориентирам современного образования, а именно: развитию вторичной языковой личности учителя, способной к самостоятельному решению сложных коммуникативных и неоднозначных профессиональных задач, что возможно только в случае интеграции разноаспектных знаний и владения различными образовательными, коммуникационными, когнитивными и другими технологиями;

– конвергентное обучение (межпредметная интеграция в сочетании с технологической конвергентностью) обеспечивает комплексное развитие разноаспектных знаний, умений и навыков, а также приобретение необходимого практического социального, коммуникативного и профессионального опыта, что обеспечивает формирование профессионально грамотной, социально активной личности учителя иностранного языка;

– конвергентное обучение обеспечивает модернизацию содержания иноязычного образования (в том числе установления прочных конвергентных связей между его предметными компонентами — лингвистическим, социокультурным, методическим), разработку эффективных способов его освоения, а также актуализацию форм организации процесса обучения иностранному языку.

Содержательной платформой конвергентного иноязычного образования, с нашей точки зрения, выступает конвергентное знание, обеспеченное такими дисциплинами, как «Иностранный язык (ИЯ)», «История ИЯ», «Лексикология ИЯ», «Литература стран(ы) ИЯ», «Страноведение (история, география и культура страны ИЯ)», «Культура речевого общения (русский язык)», «Основы межкультурной коммуникации» и т. д. Одновременно с

тем, что каждая из этих дисциплин имеет свои задачи и содержание, предусматривает разные формы и приемы обучения, мы наблюдаем их взаимопроникновение и логическую связь между ними. Каждая из них направлена на формирование того или иного аспекта вторичной языковой личности учителя и его профессионализма. Тенденция к конвергентности проявляется в единстве целей этих дисциплин, при этом задача преподавателя состоит в том, чтобы разработать рабочие программы этих дисциплин таким образом, чтобы избежать повторов информации; не упустить важные блоки учебного материала, разработать эффективные формы отсылки к ранее изученному материалу или материалу, представленному в другой дисциплине; объединить разные дисциплины в одну и пр.

Подобная практика предполагает известную гибкость учебных планов, рабочих программ дисциплин, подвижность отдельных блоков программы дисциплины и их способность к взаимозаменяемости и объединению. Так, например, теоретические дисциплины могут быть объединены в единую «Теорию английского (французского, немецкого и пр.) языка», где проблемы теоретической грамматики, фонетики, лексикологии могут быть рассмотрены как с позиций синхронии, так и диахронии с привлечением научных знаний из области истории языка. При этом комплексно могут быть рассмотрены и методы лингвистического исследования в сочетании с информационными и когнитивными технологиями получения научного знания. Параллельно следует обеспечить изучение методик обучения соответствующим аспектам языка, основанное на сближении педагогических, психологических, социальных и информационно-коммуникационных и цифровых технологий [4].

Если вопрос о конвергенции информационно-технологических технологий и педагогических технологий в иноязычном образовательном процессе уже не вызывает никаких сомнений и подробно освещен в психолого-педагогической литературе, то применение когнитивных технологий требует дальнейшего изучения.

Как известно, когнитивная трансформация научного мировоззрения ведет к изменению вектора научной деятельности — с познавательного на проектный (проективный). Когнитивные технологии направляют фокус своего внимания на процессы получения знаний, их представления, хранения, обработки, интерпретации и продуцирования новых знаний. Освоение все большего объема информации требует оптимизации умственной деятельности человека, его когнитивных процессов. Одним из самых эффективных выступает когнитивное моделирование, хорошо зарекомендовавшее себя в научном сообществе. Однако необходимо превратить его в системную методологию освоения знаний и экстраполировать, в том числе, на иноязычное образование. В этой предметной сфере важно осознание когнитивных механизмов, лежащих в основе овладения разноструктурными языками, формирования вторичной языковой личности и разрешения когнитивных противоречий между картинками мира своей и чужой культур.

Построение программ конвергентного иноязычного образования, использование конвергентных технологий, интегрирование знаний из различных предметных областей — это сложнейшая системная задача, выполнение которой можно возложить только на специалиста, имеющего высочайший уровень профессиональной подготовки. Такая подготовка должна быть,

по крайней мере, двухкомпонентной. Во-первых, педагог должен владеть обширным междисциплинарным знанием, которое он сам получил на междисциплинарной основе (взаимопроникновение теоретических и практических языковых, культурологических, педагогических дисциплин). Во-вторых, такого специалиста следует вооружать целым арсеналом технологий. При этом информационно-коммуникационными технологиями он должен владеть априори, поскольку информационная и цифровая грамотность является компетенцией, востребованной в любой области знаний. Акцент же должен быть сделан на овладении когнитивными и социальными технологиями, что является залогом успешной профессиональной деятельности преподавателя по развитию когнитивного, коммуникативного, эмоционального и других аспектов развития личности обучающегося [6].

С нашей точки зрения, в практической плоскости конвергентность в иноязычном образовании может быть обеспечена в процессе реализации всех возможных видов учебно-познавательной деятельности. В педагогическом вузе на основе трансдисциплинарности содержания [3] может быть организована аудиторная и научно-исследовательская деятельность. При этом и та и другая подразумевают использование современных технологий и методов научного познания, которые конвергируют (сходятся) в точке пересечения целей формирования вторичной языковой личности и развития иноязычной коммуникативной компетенции. Нельзя также недооценивать роль внеаудиторной работы студентов, которая содержит огромный потенциал синтеза знаний всего ряда гуманитарных дисциплин: лингвистики, культурологии, страноведения, социологии, истории, философии и т. д.

Поскольку концепция конвергентности подразумевает обучение не отдельно взятым предметам, а видам деятельности, то в разработке конкретных образовательных программ и рабочих программ конвергентно ориентированных учебных курсов должны участвовать потенциальные работодатели, учителя-практики, представители образовательных организаций, на базе которых студенты проходят различные виды производственной практики [7].

Обращение современного иноязычного образования к идеям конвергентности является ответом педагогической реальности на требования реальности социально-экономической и политической, выдвигающей задачи интегративного характера. Конвергентная парадигма образования вообще и иноязычного образования, в частности, — это отражение развития тенденции к парадигмальности, в рамках которой конвергентность допускает сосуществование и взаимодействие других образовательных парадигм [8], в результате синкретизма действий которых реализуются цели иноязычного образования: формирование вторичной языковой личности, владеющей иноязычной коммуникативной компетенцией, толерантной культуроцентричной личности, способной к межкультурному взаимодействию, профессионально развитой личности учителя иностранного языка, ориентированной на формирование многогранной индивидуальности обучающегося.

Список литературы

1. Морозова М. И. Конвергентный подход в образовании школьников как условие будущего устойчивого развития страны // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного

потенциала личности и современного общества : материалы XI международной научной конференции., 11–12 ноября 2021 года. Санкт-Петербург, 2021. С. 121–124.

2. Нелюбина Е. Г. Конвергентный подход в системе высшего образования на примере естественных и гуманитарных наук // Парадигма. 2021. № 3. С. 45–48.

3. Шевлякова-Борзенко И. Л. Конвергентные процессы в образовании: истоки, факторы, динамика // Университетский педагогический журнал. 2022. № 2. С. 3–10.

4. Роберт И. В. Конвергентное образование: истоки и перспективы // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 2 (32). С. 64-76.

5. Аржановская А. В., Елтанская Е. А., Генералова Л. М. Конвергенция технологий в образовании: новая детерминанта развития общества // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 93–95.

6. Свечкарев В. П. Конвергентное образование на основе когнитивных технологий [Электронный ресурс] // Инженерный вестник Дона. 2015. №1-2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23659916>.

7. Афанасьева О. Ю., Никитина Е. Ю. Кузьмина Л. С. Конвергентность в современном иноязычном образовании // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 4. С. 7–22.

8. Монастырская Е. А., Дерябина Н. В. Традиционные методы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в контексте конвергентности технологий [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44576867>.

2. Профессиональная функциональная грамотность

2.1 Профессиональная функциональная грамотность как педагогическая проблема

Модернизация высшего образования тесно связана с созданием новой архитектуры профессиональной подготовки, отвечающей требованиям и вызовам современной геополитической, социально-экономической и культурной ситуации. Сегодня как никогда необходимо признать, что научные знания и специализированные компетенции, отличающие мобильного, конкурентоспособного, критически мыслящего специалиста, становятся главным источником и драйвером устойчивого развития общества в целом и образования в частности. Для решения поставленных задач современному образованию необходимо перестроить систему профессиональной подготовки и переориентировать ее на активизацию инновационных форм познавательно-профессиональной деятельности, которая обеспечивается развитием у обучающихся способностей к овладению новыми знаниями и технологиями, к самообразованию и самореализации, к интеграции в динамически меняющуюся реальность и формированием у них мотивации и готовности к инновационному, креативному поведению.

В связи с этим весьма актуальным и своевременным для педагогического сообщества является решение проблемы формирования функциональной грамотности, что позволит:

– оценить конечный образовательный продукт обучающегося на основе анализа всего комплекса его способностей решать профессиональные задачи в новой ситуации;

– выявить способы обновления содержания образовательных программ с учетом:

а) универсальных учебных умений и навыков, в том числе, информационных;

б) возможности включения образовательного опыта обучающихся в контекст их будущей профессиональной деятельности как условия развития способностей к критическому восприятию и осмыслению профессионально значимых ситуаций;

в) роли интегрального подхода к созданию практико-ориентированных учебных ситуаций, в которых актуализируются все составляющие будущей профессиональной деятельности.

В результате применения подобного подхода к осуществлению профессиональной подготовки мы формируем функционально грамотную личность, которая готова успешно адаптироваться как к стандартным, так и нешаблонным ситуациям, самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их исполнение, повышать свою профессиональную компетентность за счет самообразования в течение всей жизни [5].

Содержание понятие «функциональной грамотности», прежде ассоциировавшееся с начальным уровнем образования, которое предполагает наличие базовых знаний, а также умений и навыков чтения, письма, счета, претерпело ряд изменений. Современный технологический прогресс внес существенные коррективы в традиционное понимание грамотности, расширив ее границы, в частности, до информационно-цифровой

грамотности, подразумевающей способности воспринимать, анализировать, преобразовывать и транслировать информацию, а также использовать различные цифровые ресурсы и платформы для своего профессионального роста. Среди трех групп навыков XXI в., отмеченных в материалах Всемирного экономического форума (ВЭФ 2015), наряду с компетентностями (критическое мышление, креативность, коммуникация, совместная деятельность) и чертами личности (инициатива, адаптивность, лидерство, социальная и культурная устойчивость) особое внимание было уделено базовой грамотности (читательской, математической, естественно-научной, финансовой, культурной, гражданской, информационной).

В настоящее время функциональная грамотность выступает как основа коммуникации, как способность человека анализировать, интерпретировать, активно и эффективно коммуницировать при постановке и решении задач в практической деятельности в разных профессиональных контекстах и видах предметной деятельности, как готовность к постоянному самообразованию и саморазвитию и к расширению репертуара форм и видов социальной активности.

Принято выделять два вида функциональной грамотности: инструментальную и специальную. Инструментальная грамотность – это способность человека использовать знаковые системы и инструменты коммуникации в разных ситуациях и контекстах. Такая грамотность носит универсальный характер, так как она не ограничена какой-либо областью деятельности. Специальная (предметная) грамотность – это базовые практические знания и умения в определенных видах профессиональной деятельности, обеспечивающие эффективную самореализацию человека в современном социуме [6].

Представленные два вида грамотности реализуются в деятельности человека, осуществляемой в рамках социальной практики, сформированной определенным контекстом. Если этот контекст носит профессиональный характер, то мы можем говорить о профессиональной функциональной грамотности. Профессиональная грамотность рассматривается как:

- интегративно-личностное качество, характеризующееся системными профессиональными знаниями, умениями, ценностным отношением субъекта к своей области деятельности [7];

- как инструмент адаптации к профессиональной деятельности [2];

- как результат образования, представленный в виде цепочки грамотность – образованность – компетентность – культура – менталитет [3], который, актуализируясь на профессиональном уровне, приводит не только к овладению определенной суммой профессиональных знаний, умений, но и формированию определенных качеств личности. Из этого следует, что за понятием «профессиональная грамотность» закрепляется не только значение личностного достижения на определенном этапе профессиональной подготовки, но и значение развития способности человека к самореализации на основе критического осмысления и эффективного применения полученного опыта;

- как когнитивный компонент профессиональной компетентности [4], что на наш взгляд, сужает сущность этого понятия, так как когнитивный компонент должен найти свое выражение в социальном и культурном контекстах;

- как уровень или степень овладения знаниями, умениями, навыками, обеспечивающий функционирование личности в

системе социальных отношений [1]. Анализ различных точек зрения на сущность профессиональной грамотности позволяет охарактеризовать этот педагогический феномен как: а) интегральное качество личности, обеспечивающее овладение профессиональными компетенциями; б) часть предметной функциональной грамотности, ограниченную определенной сферой применения; в) способность человека функционировать в разных социокультурных и предметных контекстах; г) способ получать и обрабатывать информацию для решения профессиональных задач в условиях реальной практики; д) показатель уровня профессиональной деятельности, предполагающий наличие системных знаний и способов познавательной активности, ценностных ориентаций как составной части мировоззрения личности, которые в совокупности обеспечивают ее самореализацию и адаптацию к профессии; е) фактор готовности к продуктивному профессионально-ориентированному взаимодействию.

Таким образом, наше понимание профессиональной грамотности заключается в определении уровней усвоения профессиональных компетенций, обеспечивающих эффективную реализацию профессиональных функций в конкретном предметном контексте.

Профессиональную грамотность можно представить как некую целостность, характеризующуюся определенной структурой, набором компонентов и выполняемыми функциями. Так, в составе профессиональной грамотности мы выделяем:

– содержательную компоненту, включающую систему профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих достижение результатов профессиональной деятельности;

– деятельностную компоненту, состоящую в проектировании и реализации профессиональной деятельности, ориентированной на решение профессиональных задач;

– личностную компоненту, заключающуюся в формировании отношений и ценностей, обеспечивающих эффективное функционирование человека в конкретном профессиональном контексте с целью достижения профессиональных результатов.

Профессиональная грамотность может быть реализована на трех уровнях – нормативном, вариативном и инновационном – в зависимости от степени освоения профессиональных компетенций и объема их реализации в практической деятельности.

К функциям профессиональной грамотности в педагогическом контексте относятся:

– познавательная (формирование у обучающихся системы знаний и овладение ими способами познавательной деятельности);

– ценностная (оценка качества сформированности компетенций у обучающихся);

– ориентационная (выстраивание вектора направленности профессиональной деятельности студента);

– коммуникационная (организация и осуществление межличностного общения);

– прагматическая (использование полученного опыта в ходе постановки и решения профессиональных задач) [8].

Таким образом, можно констатировать, что 1) с практической точки зрения профессиональная грамотность – это способность человека принимать решения и ответственность за их

исполнение в ходе осуществления профессиональной деятельности; 2) профессиональную грамотность можно представить как набор компетенций, которые человек развивает для поиска, получения, оценки и использования профессионально значимой информации с целью повышения качества и эффективности профессиональной деятельности; 3) профессиональная грамотность отражает уровень осуществления человеком профессиональной деятельности, что придает ей личностный характер и определяет успешность/неуспешность человека в реализации своих профессиональных функций; 4) исходя из тесной взаимосвязи профессиональной грамотности и профессиональной компетентности можно предположить, что механизм развития профессиональной грамотности аналогичен механизму развития профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 13-33.

3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных. образоват. концепций). Москва: ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.

4. Казакова А.Ф. Профессиональная грамотность специалиста экономической сферы как когнитивный компонент профессиональной компетентности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/> arti-

cle/n/professionalnaya-gramotnost-spetsialista- ekonomicheskoy-sfery-kak-kognitivnyukomponent-professionalnoy-kompetentnosti.

5. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Повышение квалификации и профессиональная компетентность преподавателя высшей школы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2020. № 7(160). С. 121-134.

6. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

7. Швецов Д. А., Полуянов Е. О., Сидоров С. В. Формирование профессиональной грамотности будущих финансистов // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы: материалы X междунар. научно-практ. конф.; отв. редактор Л. И. Пономарева. 2020. С. 310-313.

8. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Профессионально-педагогическая академическая грамотность как фактор становления профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства : Материалы X Международной научно-практической конференции, Челябинск, 10 февраля 2023 года. Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2023. С. 83-89.

2.2 Иноязычная образовательная среда как фактор развития функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка

Состояние современного общества, детерминированное геополитическими и социально-экономическими вызовами, определяет вектор поиска эффективных форм и средств обновления профессионально-педагогической подготовки учителя, в том числе учителя иностранного языка, с целью обеспечения одновременно ее стабильности и динамичного развития, заключающегося в создании образовательных сред, в которых задаются условия и возможности самореализации личности индивида.

В новых условиях дидактика высшего профессионально-педагогического образования должна быть сориентирована на такой образовательный продукт, как функциональная грамотность выпускника педагогического вуза, определяющая его способность к эффективной интеграции в профессиональную деятельность на основе комплекса сформированных профессиональных компетенций, к самостоятельному принятию решений в ситуациях неопределенности, к открытости и готовности не только воспринимать, но и внедрять в педагогическую практику педагогические инновации, к развитию функциональной грамотности обучающихся [1].

Исходя из этого, мы рассматриваем функциональную грамотность как интегрированный результат опыта взаимодействия участников образовательного процесса, как меру или степень включения будущих учителей в квазипрофессиональ-

ную и профессиональную деятельность с целью исполнения профессиональных функций. Ориентация на функциональную грамотность как образовательный результат требует организации такой образовательной среды, которая бы гарантировала: а) становление инновационной социально активной и ответственной личности будущего учителя; б) сочетание познавательной, научно-исследовательской, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности будущего учителя с предметной специализацией в образовательном процессе; в) связь автономности личности будущего учителя с различными видами сотрудничества в образовательном процессе; г) углубленное понимание будущим учителем всего комплекса средств воздействия на обучающихся с целью формирования необходимого уровня их функциональной грамотности.

Несмотря на то, что вопросы организации образовательной среды в достаточной степени представлены в научной литературе, ее интегральное изучение не получило полного освещения, а потому требует внимательного рассмотрения [2; 3].

Методологическим основанием изучения сформулированной проблемы является интегральный подход, который предполагает рассмотрение различных аспектов изучаемого явления как единого целого, дающего новое системное, целостное образование с новым качеством. Данный подход представляет собой попытку интеграции всех областей знания с целью установления истины, в основе которой лежит интегральный плюрализм, базирующийся на трех принципах, выдвинутых американским философом К. Уилбером: неисключения, объединения и оптимального взаимодействия.

На теоретическом уровне интегральная модель К. Уилбера включает пять компонентов: четыре сектора (индивидуальный внутренний, индивидуальный внешний, коллективный внутренний и коллективный внешний, рассматриваемые как четыре базовые точки зрения, которые необходимо учитывать для всестороннего изучения объекта или явления); линии развития объекта (например, развитие способностей или компетенций); уровни развития; состояния; типы. Технологическая составляющая данного подхода предполагает установление взаимодействия между всеми этими компонентами [4; 5].

По мнению автора, интегральная модель является наиболее полной и точной, так как она позволяет описать любой объект, углубляет междисциплинарное и наддисциплинарное познание и облегчает взаимопонимание между представителями разных наук. В российском педагогическом контексте широкое распространение получило понятие интегративного подхода, сравнение которого с интегральным подходом свидетельствует о том, что они не исключают, а дополняют друг друга. Интегративный подход в педагогическом знании можно рассматривать как частный случай общеинтегральной модели К. Уилбера. Интегральный подход носит всеобщий характер, применим к любым объектам и отличается большей детализированностью, что позволяет учесть большее количество факторов при рассмотрении объекта исследования.

Использование интегрального подхода открывает перспективу его экстраполяции на иноязычный образовательный процесс и разработку интегральной модели иноязычной образовательной среды [6]. Иноязычная образовательная среда представляет собой междисциплинарное многоаспектное явление, кото-

рое мы рассматриваем как комплекс условий и возможностей, обеспечивающий сопряжение коммуникативных деятельностей участников образовательного процесса, вербализующих фрагменты научного знания, культуры, социального пространства в их единстве и взаимообусловленности. Центральным звеном иноязычной образовательной среды, как и любой другой, выступает взаимодействие участников коммуникации, которая осуществляется с помощью иностранного языка, что отражает ее специфическую особенность. Следовательно, интегральная модель иноязычной образовательной среды должна опираться на понятия языка как социального и культурного явления, вторичной языковой личности учителя иностранного языка как субъекта образовательной среды и функциональной грамотности будущего учителя как образовательного результата в качестве понятий интегральных объектов.

Исходя из положения о том, что личность, в том числе и вторичная языковая личность, формируется в познании, общении и деятельности, и, опираясь на матрицу К. Уилбера, мы считаем возможным представить иноязычную образовательную среду как сущность и явление, рассредоточенные по четырем секторам, активизация которых происходит в процессе коммуникативной деятельности. Такими секторами выступают когнитивный, культурный, социальный и личностный, которые в совокупности обеспечивают развитие функциональной грамотности обучающегося. При этом стоит отметить, что феномен «иноязычная образовательная среда» не только присутствует во всех секторах, но и пронизывает все уровни и измерения интегральной модели.

Когнитивный сектор интегральной модели иноязычной образовательной среды представляет собой фрагмент знания определенной предметной области. В нашем случае — это фрагмент языка как системы, с помощью средств которой — лексики, грамматики, фонетики — выражаются фоновые знания, культурные ценности, социальные события, а также строится сфера языкового сознания, выступающее в качестве инструмента формирования, хранения и переработки языковых знаков и выражаемых ими значений. Кроме основной функции — отражения действительности — языковое сознание осуществляет отбор средств коммуникации, помогающих ориентироваться в окружающей среде, специфика которой типизирует языковую личность как билингвальную, поликультурную, вторичную языковую или коммуникативную. Языковое сознание в структуре языковой личности представлено на вербально-семантическом уровне в формировании ощущений и восприятий; на тезаурусном уровне в виде лингвистических структур, где хранится информация; на прагматическом уровне в виде коммуникативных текстов.

Культурный сектор интегральной модели иноязычной образовательной среды связан с осмыслением культурно-специфической информации. Адекватная интерпретация культурно-специфических смыслов является условием достижения взаимопонимания в рамках межкультурной коммуникации. Возникающий в процессе коммуникации межкультурный дискурс отражает всю палитру национально-культурных ценностей, которые определяют специфику менталитета носителя иностранного языка. Однако у будущего учителя иностранного языка необходимо формировать такую языковую личность, ко-

торая способна выйти за пределы своей культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая при этом собственной культурной идентичности.

Социальный сектор интегральной модели иноязычной образовательной среды связан с тем, что язык играет важную роль в социализации личности, поскольку в нем отражен социальный опыт предшествующих поколений. Особенность процесса иноязычного общения состоит в том, что дискурсивная деятельность протекает в различных нормативно-ценностных системах, предопределенных гетерогенностью мышления и культуры. Для формирования вторичной языковой личности необходимо создавать условия для взаимодействия культур на основе выстраивания общих позиций и достижения консенсуса по отношению к оценке явлений и событий в родной и иноязычной культурах.

Личностный сектор интегральной модели иноязычной образовательной среды имеет ориентацию на осмысление оценочного отношения к вновь приобретенным знаниям и социокультурному опыту, то есть на процесс рефлексии и саморефлексии, на процесс развития критического мышления, которое выступает одним из критериев функциональной грамотности и лежит в основе осознанного самосовершенствования личности.

Развитие секторов иноязычной образовательной среды может иметь ассиметричный характер, результатом чего может быть типизация формируемой личности будущего учителя иностранного языка и акцентуация того или иного аспекта его функциональной грамотности. Так, например, превалирование культурного сектора приводит к развитию качеств поликультур-

турной личности, социального сектора — черт коммуникативной личности, доминирование когнитивного сектора обеспечивает формирование вторичной языковой личности, а личностный сектор отвечает за развитие характеристик билингвальной личности. Ассиметричный характер иноязычной образовательной среды является условием ее динамической трансформации в зависимости от поставленной задачи, иными словами, условием педагогического управления развитием того или иного аспекта функциональной грамотности учителя — собственно лингвистического (когнитивного), коммуникативного, социокультурного и т. п. [7].

Возвращаясь к компонентам интегральной модели К. Уилбера, следует отметить, что применительно к иноязычной образовательной среде уровнями ее развития как педагогического феномена можно считать локальный (уровень образовательного учреждения), региональный (уровень межкультурного общения), глобальный (уровень поликультурной коммуникации). Что касается линий развития, то под ними подразумевается развитие компетенций, а именно: иноязычной коммуникативной, дискурсивной, социокультурной и т.п., а также глобальных компетенций.

Таким образом, иноязычная образовательная среда как фактор развития функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка выступает в качестве сложного многосекторного явления, исследование которого требует учета широкого системного педагогического контекста. Выделенные на основе интегрального подхода структурные элементы данной образовательной среды позволяют определить пути и средства, необходимых для развития профессиональной ком-

петентности будущего учителя иностранного языка в целом и ее отдельных аспектов.

Итак, интегральная модель иноязычной образовательной среды обеспечивает развитие функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка. Идентифицированные на основе интегрального подхода структурные компоненты иноязычной образовательной среды позволяют выявить потенциал функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка и наметить направления ее развития. Интегральный подход к построению иноязычной образовательной среды позволяет в перспективе разработать критерии и показатели функциональной грамотности как фактора развития профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Список литературы

1. Юртаева О. А. Функциональная грамотность учителя – основа развития функциональной грамотности ученика // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 316–317.

2. Менг Т. В. Программа образовательной среды как инструмент сопровождения профессионального становления студентов в педагогическом вузе // Подготовка педагогов в контексте инновационных изменений в высшем образовании : сборник статей научно-практической конференции «Организация опытноэкспериментальной работы школ в контексте новых вызовов времени», 04 июня 2019 года. СПб. : Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2019. С. 162–169.

3. Гибридная образовательная среда в образовательной подготовке учителя / Афанасьева О. Ю. [и др.] // Вестник Южно-

Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 6 (159). С. 7–18.

4. Уилбер К. Краткая история всего. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 448 с.

5. Уилбер К. Теория всего. Интегральный подход к бизнесу, политике, науке и духовности. М. : Рипол-классик, 2017. – 288 с.

6. Гаськова М. И. Эпистемологические ресурсы интегрального подхода К. Уилбера в применении к изучению иностранного языка // Вестник науки Сибири. 2017. № 4 (27). С. 56–73.

7. Никитина, Е. Ю., Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Интегральный подход к иноязычной образовательной среде как фактору развития функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 2(168). С. 168-181.

2.3 Медиаграмотность как компонент функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка

Понятие функциональной грамотности, уже несколько десятилетий широко известное в педагогическом сообществе, не является константным и постоянно модифицируется и усложняется. При этом традиционно понимаемая грамотность человека остается понятием академическим, отражающим результативность образовательного процесса в образовательных учреждениях, а функциональная грамотность рассматривается как явление социального плана, связанное с успешностью деятельности человека в современном социуме. В настоящее время тенденция к расширению понятия функциональной грамот-

ности становится особенно заметной по мере того, как общество предъявляет все более высокие требования к уровню развития человека, который должен обладать комплексом разнообразных социально необходимых знаний, умений и навыков, позволяющих ему эффективно функционировать в системе общественных отношений [1].

В последние годы в структуру функциональной грамотности специалисты инкорпорируют вид грамотности, называемый медиаграмотностью. Медиаграмотность понимается как умение адекватно понимать и создавать тексты печатных и электронных СМИ, в том числе, в сети Интернет [2]. Уточнение содержания этого понятия, а также разработка форм и методов развития медиаграмотности индивида представляет собой актуальную научно-педагогическую задачу [3]. Особое значение медиаграмотность как компонент функциональной грамотности имеет в контексте профессиональной подготовки учителя иностранного языка, так как именно этот учитель в силу владения одним или несколькими иностранными языками имеет возможность неограниченно расширять свою сферу медийного пространства, в которой он функционирует как профессионал и член социума [4].

Будущий учитель иностранного языка должен ориентироваться на социально значимые нормы и ценности общей и иноязычной культуры, быть способным критически осмысливать и творчески перерабатывать потребляемую медиаинформацию, применять вариативные медиаобразовательные мотивы, теоретические знания и практические умения, иметь активную рефлексивную позицию, которые позволят отслеживать динамику изменений уровня развития его медиаграмотности. Следо-

вательно, медиаграмотность будущего учителя иностранного языка определяется как владение комплексом медиазнаний и умений адекватно понимать и создавать иноязычные медиатексты. К числу основных умений медиаграмотности следует отнести:

1) когнитивные — умения ориентироваться в основных тенденциях современных печатных и электронных СМИ;

2) информационные — умения находить информацию в СМИ и сохранять ее;

3) аналитико-рефлексивные — умения адекватно понимать, интерпретировать и критически оценивать информацию, извлеченную из СМИ;

4) операционно-деятельностные — умения самостоятельно создавать медийные тексты;

5) медиабезопасности — умения отбирать безопасную и этичную медиаинформацию.

Соответственно, выделяют несколько компонентов медиаграмотности.

Когнитивный компонент включает знания об основных тенденциях развития печатных и электронных медиасредств вообще и в странах изучаемого языка, в частности, преобладании тех или иных источников в современном информационном поле, о роли и функции медиа в современном обществе, характерных особенностях различных СМИ. Сюда же можно отнести знания о типах и жанрах медиатекста, о вербальных, аудиовизуальных, графических, и мультимедийных средствах, участвующих в продуцировании медиапродукта, путях его воздействия на аудиторию, процессах стереотипизации в медиaprостранстве, особенностях самого процесса создания ме-

диатекста и т. д. Данный компонент также предполагает умения ориентироваться в функционале различных русскоязычных и иноязычных медиа и делать выводы о необходимости выбора того или иного типа в зависимости от поставленной педагогической задачи в области иноязычного образования.

Информационный компонент подразумевает умения осуществлять поиск информации в различных медиаисточниках и медиатекстах, в том числе с помощью информационно-коммуникационных средств; осуществлять доступ к источнику информации; сохранять медиаинформацию. К этому компоненту также относятся умения отбирать те медиасредства (ТВ программы, газеты, интернет ресурсы и т. д. на родном и иностранном языках), в которых может содержаться необходимая с дидактической точки зрения информация, используемая в иноязычном образовательном процессе; умение находить требующуюся информацию в поисковых системах, электронных словарях, на образовательных и информационных порталах, на профессиональных педагогических форумах, в социальных сетях. Может возникнуть впечатление, что этот набор умений в определенной мере дублирует те, что входят в поле цифровой грамотности. Однако в контексте медиаграмотности акцент делается не столько на владении информационными и цифровыми технологиями, сколько на анализ содержания медийного источника и его соответствии лингводидактическим целям.

Аналитико-рефлексивный компонент представляет собой умения анализировать медиатекст, определяя его жанр, тему, коммуникативную интенцию автора; анализировать эксплицитное и имплицитное содержание; выделять и интерпретировать основные концепты. Для учителя особенно важно уметь

интерпретировать и оценивать содержание медиатекста, опираясь на критическое мышление; осмысливать и анализировать содержание и основные идеи текста на основе личного опыта, знаний и ценностных установок; оценивать значимость медиатекста для себя самого и других реципиентов, в том числе для обучающихся. Умения анализировать и рефлексировать по поводу полученной информации и критически ее оценивать направлены в конечном счете на конструирование критических суждений о высказанных автором мыслях и извлечении из них личностных смыслов с опорой на собственный социальный и профессиональный опыт будущего учителя. В контексте профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка данные задачи усложняются тем, что для адекватного восприятия и оценки иноязычного медийного текста требуется достаточный уровень владения иностранным языком, который позволял бы студенту понимать информацию не просто на фактологическом уровне, но на уровне подтекста и скрытых мотивов.

Операционно-деятельностный компонент заключается в умениях создавать собственный медиатекст и размещать его в СМИ, что требует адекватно оценивать потребности получателей медиаинформации; эффективно использовать релевантные вербальные, аудиовизуальные, графические и мультимедийные средства выражения смыслов; учитывать специфику картины мира партнера по общению. Для будущего учителя иностранного языка важно уметь создавать не только русскоязычные, но и иноязычные медийные тексты, осуществлять иноязычное общение посредством электронных средств коммуникации, разрабатывать и размещать иноязычные методически ориенти-

рованные тексты и дидактические материалы на персональных сайтах и т. д. В контексте профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка создание медиатекстов не является видом профессиональной деятельности (как, например, в журналистике или рекламе), но может расцениваться как важный этап познания профессионально-педагогической действительности и ее осмысления, как способ выражения собственных педагогических и методических идей, как возможность аккумуляции, перекодирования и распространения информации профессиональной направленности в образовательной среде и т. д.

Компонент медиабезопасности включает умения осуществлять конкретные действия, препятствующие распространению токсичной, вредоносной информации, способной нанести психологический ущерб обучающимся. К ним относятся умения идентифицировать информационные угрозы; владение навыками работы в различных компьютерных платформах и операционных системах; владение спектром специализированных средств информационной защиты; умение перепроверять информацию по разным источникам и делать выводы [5]. Данный компонент подразумевает способность будущего учителя понимать истинные мотивы, которыми руководствовался автор медийного текста, разграничивать достоверную и фейковую информацию, отличать информацию от манипуляции, авторитетный источник от неавторитетного. При этом эффективность этой категории умений также во многом зависит от собственно языковой подготовки студента, поскольку информационно-содержательные и формальные нюансы текста можно постичь только при условии высокого уровня владения иностранным языком.

Медиаграмотность будущего учителя иностранного языка развивается в ходе специально организованного процесса медиаобразования, которое не сводится к использованию медиа как средств обучения иностранным языкам, а представляет собой отдельный вид образования. Однако сам по себе учебный предмет «Иностранный язык», открытый для использования учебных материалов, содержание которых почерпнуто из различных областей знаний, предоставляет широкие возможности для развития медиаграмотности, поскольку так же, как и медиаобразование, подразумевает изучение процесса коммуникации во всех его ипостасях, в том числе медийной.

Основы медиаграмотности, заложенные во время обучения на всех ступенях школьного образования [6; 7; 8], затем развиваются в ходе образовательного процесса в бакалавриате и магистратуре. При этом именно в магистратуре будущий учитель иностранного языка получает тот уровень профессиональной подготовки, при котором можно говорить о достижении им медиаграмотности и овладении готовностью формировать медиаграмотность обучающихся в процессе своей профессиональной деятельности в школе. Для успешного развития медиаграмотности будущего учителя иностранного языка необходимо его ориентирование на социально значимые нормы и ценности иноязычной культуры, способность критически осмысливать и творчески перерабатывать потребляемую иноязычную медиаинформацию, умение применять современные информационные технологии для получения результатов осваиваемой деятельности, сформированность активной рефлексивной позиции.

Список литературы

1. Чигишева О. П., Солтовец Е. М., Бондаренко А. В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования // Мир науки. 2017. Т. 5, № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf>.

2. Стернин И.А. Медиаграмотность в структуре грамотности современного человека // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2013. № 2. С. 209–211.

3. Массовое медиаобразование в странах СНГ : монография / Федоров А. В. [и др.]. Москва : ОД «Информация для всех», 2020. – 273 с.

4. Нурмагомедова Н. Х., Магомедова З. З. Практика формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров в условиях педвуза // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnostibuduschih-bakalavrov-v-usloviyah-pedvuza>.

5. Иванов В.В. Подготовка будущего педагога к обеспечению информационной безопасности учебного процесса в школе // Медийно-информационная грамотность современного педагога : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 30–31 октября 2018 г. : в 3-х ч. / Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург : Изд-во «Оренбургская книга», 2018. Ч. 3. С. 229–232.

6. Никитина Е. Ю., Милютин А. А. Формирование медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. Москва : Изд-во «Перо», 2016. – 202 с.

7. Афанасьева, О. Ю., Никитина Е.Ю., Федотова М.Г. Медиаграмотность как компонент функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского госу-

дарственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 2(168). С. 22-35.

8. Милютин А. А. Лингводидактический подход в формировании медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка // *Universum: Филология и искусствоведение*. 2017. № 6 (40). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/category/6-41>.

2.4 Профессионально-педагогическая академическая грамотность будущего учителя иностранного языка

Профессиональное образование, в том числе педагогическое, стоит сегодня перед необходимостью такого преобразования, которое обеспечило бы его эффективное, стабильное, динамически развивающееся функционирование, что представляется весьма актуальным в период глобальных изменений, так как именно от учителя и его квалификации зависит воспитание и образование поколения, которое будет определять будущее страны. Информатизация и цифровизация всех сторон жизни социума наметили основные точки роста профессионально-педагогической подготовки, задав критерии и показатели профессиональной деятельности будущего учителя и выдвинув на первый план формирование знаний, умений и социально значимых личностных качеств, обеспечивающих успешную реализацию его профессиональных функций в инновационной высокотехнологичной образовательной среде.

Будущий учитель иностранного языка должен быть готов к самореализации и самообразованию на основе применения

полученных в ходе профессиональной подготовки как универсальных, так и предметных компетенций, к их обогащению, а также к интеграции и адаптации к профессиональному сообществу, работе в мультикультурной среде, к становлению ценностных ориентаций и смыслов, способствующих преобразованию личного и профессионального опыта. Важно подчеркнуть, что целостность личности будущего учителя иностранного языка во многом определяется его личностными достижениями, что делает его активным субъектом социального, профессионального и культурного пространства [1].

Социальное переустройство мира свидетельствует о том, что эра «однополярной» коммуникации завершается и на смену массовой приходит индивидуальная коммуникация, которая приобретает многовекторный, интерактивный, личностно-ориентированный характер [8]. В связи с этим современное профессиональное образование должно концентрировать внимание на подготовке критически мыслящей, профессионально мобильной, креативной личности будущего учителя, умеющего успешно выполнять профессиональные обязанности в условиях открытого информационного пространства, владеющего как предметными, так и метапредметными компетенциями, которые позволяют не только осуществлять поиск необходимой для образовательного процесса информации, ее анализ и обобщение с целью принятия нестандартных решений, но и создавать собственные профессионально-ориентированные образовательные продукты на основе использования цифровых образовательных технологий.

Исходя из этого, развитие академической грамотности будущего учителя иностранного языка является весьма своевременным и широко востребованным, так как она позволяет:

а) поддерживать необходимый и достаточный уровень информационного наполнения содержания образовательного процесса, разнообразие средств информационно-коммуникационных технологий для анализа и обобщения информации и включения ее в познавательный опыт обучающихся с целью создания объективной всесторонней картины мира, интенсивный обмен результатами научно-педагогической деятельности с целью их распространения и внедрения в практику образовательных учреждений;

б) повышать роль личностного и социального компонентов в организации как профессионального, так и учебного взаимодействия, ставя во главу угла потребности всех участников образовательного процесса в открытом обсуждении проблем, в развитии умений самостоятельной оценки, в выражении личной позиции, в критическом осмыслении информации на основе собственного учебно-познавательного опыта;

в) решать задачи эффективной организации и влияния системы взаимодействия участников образовательного процесса на основе равноправных, партнерских отношений на учебно-познавательную деятельность обучающихся для достижения образовательного успеха;

г) осуществлять интегральный подход к развитию профессиональной компетентности учителя и обеспечивать развитие всех сфер его профессиональной деятельности.

Понятие «академическая грамотность» нашло должное отражение в терминологическом пространстве лингводидактики и вызвало его активное обсуждение в педагогическом сообществе. В широком смысле академическая грамотность рассматривается как владение академическим дискурсом – рецеп-

тивными и продуктивными умениями и навыками устной и письменной речи, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности [3]. Появление и развитие информационно-коммуникационных технологий показало значимость для всех сфер жизни, включая образование, текстового общения, которое носит опосредованный диалоговый характер, требующий партнерских отношений, адекватного восприятия и передачи коммуникативных намерений. В ходе анализа уже достигнутых научных результатов было установлено, что главным, базовым компонентом академической грамотности выступает письменная речь, соответственно, академическая грамотность – это метапредметная компетенция, заключающаяся в способности создавать, анализировать и транслировать академический письменный дискурс на базе иноязычных профессиональных технологий [7].

Как метапредметная компетенция профессионально-педагогическая иноязычная академическая грамотность представляет собой комплекс профессиональных знаний и умений, связанных с текстовой иноязычной деятельностью, который позволяет не только критически оценивать полученную информацию, но логично и аргументированно оформлять собственные мысли, репрезентируя их в профессионально ориентированных текстах разных жанров [2, 4].

Овладение академической грамотностью выступает важным профессиональным качеством, так как благодаря своему метакогнитивному характеру она обеспечивает возможность изучения специального профессионально ориентированного контента, приводящего к развитию индивидуального мышления, соответствующего определенной профессионально-

педагогической среде. Формируемые гибкие навыки (soft skills) и предметные умения в контексте развития профессионально-педагогической академической грамотности обеспечивают гибкий многовариантный подход к решению профессиональных задач, а также создают базу для дальнейшего профессионального развития, которое заключается в готовности будущего учителя к автономной профессионально-познавательной и исследовательской деятельности в условиях непрерывного образования, к самостоятельной постановке целей и задач образовательного процесса, к определению необходимых профессиональных стратегий и выбору средств их реализации.

Академическая грамотность базируется как на универсальных педагогических, так и предметных знаниях и умениях, что позволяет говорить о необходимости становления профессионально-педагогической академической грамотности, отражающей специфику профессиональной деятельности педагога. Усложнение характера современной коммуникации делает письменную коммуникацию доминирующим типом, который подразумевает восприятие и понимание все более сложных образовательных продуктов, а также развитие способностей к их созданию [5]. Исходя из этого мы рассматриваем профессионально-педагогическую академическую грамотность учителя иностранного языка как способность к созданию, восприятию, трансформации профессионально-ориентированных текстов и к их презентации.

Профессионально-педагогическая академическая грамотность учителя иностранного языка отражает результаты всех сфер его педагогической деятельности (образовательной, воспитательной, исследовательской), что дает возможность рас-

сма­три­вать ее как ре­зуль­тат це­ле­на­прав­лен­ной про­фес­си­о­наль­ной под­го­тов­ки. Та­ким об­ра­зом, ов­ла­де­ние про­фес­си­о­наль­но-пе­да­го­гиче­ской ино­языч­ной ака­де­миче­ской гра­мот­но­стью пред­по­ла­гает ос­вое­ние оп­ре­де­лен­ных форм про­фес­си­о­наль­но ори­ен­ти­ро­ван­ной пись­мен­ной ре­чи, к ко­то­рым от­но­сятся до­клад, ста­тья, ре­фе­рат, вы­пуск­ная ква­ли­фика­ци­он­ная ра­бота, ан­но­та­ция и др.

Об­щая струк­ту­ра про­фес­си­о­наль­но-пе­да­го­гиче­ской ака­де­миче­ской гра­мот­но­сти учи­те­ля ино­стран­но­го язы­ка вы­де­ле­на на­ми на ос­но­ве струк­ту­ры его про­фес­си­о­наль­ной ком­пе­тен­тно­сти [6], хо­тя не­об­хо­ди­мо от­ме­тить, что в от­ли­чие от функ­ци­о­наль­ной гра­мот­но­сти, ко­то­рая мо­де­ли­ру­ет ре­аль­ные жиз­нен­ные си­ту­а­ции, обес­печивая их ре­ше­ние на ос­но­ве ус­во­ен­но­го зна­ния и не­ли­ней­но­го мы­шле­ния, ака­де­миче­ская гра­мот­ность от­ра­жа­ет оп­ре­де­лен­ную об­ла­сть зна­ния, те­о­ре­ти­че­ски опи­сы­ва­ю­щую си­ту­а­цию на ос­но­ве кон­крет­ной си­сте­мы по­ня­тий и ли­ней­но­го мы­шле­ния. При э­том ака­де­миче­ская гра­мот­ность вы­сту­пает ус­ло­ви­ем раз­ви­тия це­ло­ст­ной функ­ци­о­наль­ной гра­мот­но­сти учи­те­ля.

Про­фес­си­о­наль­но-пе­да­го­гиче­ская ино­языч­ная ака­де­миче­ская гра­мот­ность как ме­та­пред­мет­ная ком­пе­тен­ция вклю­чает в се­бя че­ты­ре ком­по­нен­та: ко­гни­тив­ный, со­цио­куль­тур­ный, ком­му­ни­ка­тив­ный, лич­но­ст­ный. Ко­гни­тив­ный ком­по­nent пред­став­лен про­фес­си­о­наль­ны­ми зна­ния­ми, от­ра­жа­ю­щи­ми ме­то­ди­че­скую де­я­тель­ность учи­те­ля ино­стран­но­го язы­ка, и линг­вистиче­скими зна­ния­ми (фо­но­гра­фиче­скими, лек­сиче­скими, грам­ма­ти­че­скими, сти­ли­сти­че­скими, дис­кур­сив­ны­ми). Ко­гни­тив­ный ком­по­nent так­же пред­ус­ма­три­вает зна­ния о тек­сте как форме ре­а­ли­за­ции спе­ци­аль­но­го язы­ка, в ко­то­ром с по­мо­щью

языковых средств выражаются предметные знания, культурные ценности, представления о лексико-грамматических моделях, о структуре текста и его композиционном построении. В содержании данного компонента можно выделить следующие универсальные умения: извлекать, перерабатывать и критически осмысливать информацию, извлеченную из текста; логически выстраивать аргументы; членить текст на смысловые отрезки. К числу предметных умений относятся отбор и контекстуальное использование лексических единиц и грамматических моделей для выражения авторских намерений; применение композиционных схем в соответствии с жанром и стилем текста и т. д. Социокультурный компонент профессионально-педагогической академической грамотности подразумевает знание лингвокультурно значимой лексики и социокультурных стереотипов, национальных особенностей организации профессиональной среды. К актуальным умениям относятся умения выбирать типы дискурса, определять стратегии презентации информации, составлять текст в соответствии с целью, нормами культуры, этики, запросами заинтересованных лиц.

Коммуникативный компонент связан с организацией интерактивного общения в соответствии с нормами, правилами и моделями поведения в профессиональной среде и в настоящее время все более опирается на реализацию в профессиональном общении информационно-коммуникационных технологий. Следовательно, данный компонент включает знания о способах письменного взаимодействия в педагогическом сообществе, возможностях информационно-коммуникационных технологий в обмене и распространении профессионально-педагогических знаний и т.д., а также следующие умения: ис-

пользовать современные технологии для создания продуктов письменной речи, обеспечивать режим информационной безопасности в процессе написания текста, использовать этикетные формулы и клише.

В личностном компоненте профессионально-педагогической академической грамотности будущего учителя иностранного языка присутствуют знания о приемах самоконтроля и самокоррекции, правилах редактирования письменных текстов, критериях и показателях оценки текста и т.д. Среди умений следует назвать следующие: выбирать формат представления текста, осуществлять корректорское чтение текста, критически оценивать содержание текста и его формальные характеристики.

Таким образом, профессионально-педагогическая академическая грамотность выступает одной из базовых профессиональных компетенций учителя иностранного языка, состоящей в развитии умений профессионально ориентированной письменной коммуникации и обеспечивающей становление всех видов деятельности педагога (образовательную, воспитательную, исследовательскую).

Список литературы

1. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Профессионально-педагогическая академическая грамотность как фактор становления профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства : Материалы X Международной научно-практической конференции, Челябинск, 10 февраля 2023 года. Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2023. С. 83-89.

2. Абрамова И. В., Шишмолина Е. П. Иноязычное обучение студентов гуманитарного профиля: академическая и цифровая гра-

мотность // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. №3. С. 113-126.

3. Великолуг Л. В. О роли письменного академического дискурса в формировании иноязычной академической грамотности студента вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. №3 (802). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-pismennogo-akademicheskogo-diskursa-v-formirovanii-inoazychnoy-akademicheskoy-gramotnosti-studenta-vuza>.

4. Володько С. М., Жмакина Т. В. Академическая грамотность в новой образовательной парадигме // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2020. №1. С. 36-40.

5. Короткина И. Б. Академическая грамотность и методы глобальной научной коммуникации // Научный редактор и издатель. 2017. № 2(1). С.8-13.

6. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г., Кузьмина Л. С. Профессиональная грамотность как педагогическая проблема // Общество. 2022. № 4-2 (27). С. 10–13.

7. Смирнова Н. В. Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билингвального образования (социоэкономические специальности) (на материале английского языка) : дис. ...канд. пед. наук. СПб., 2017. – 222 с.

8. Snyder I. Communication, Imagination, Critique-literacy communication for the electronic age. Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age. London UK: Routledge. 2002. Pp. 173—183.

2.5 Развитие функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка в процессе внеаудиторной работы

Проблемы организации и содержания внеаудиторной работы в вузе студентами не раз рассматривались специалистами в области высшего профессионального образования (Е. С. Белокурова, В. И. Казаренков, Т. В. Сарафанова и др.). При этом внеаудиторная работа расценивается как фактор формирования у студентов интереса к самообразованию [1], как средство интенсификации процесса обучения иностранному языку [2], как составная часть их самореализации, как фактор подготовки конкурентоспособных, высококвалифицированных выпускников [3; 4], как способ повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка [5] и т. д.

Нам близко видение внеаудиторной работы студентов вуза как средства формирования профессиональной компетентности выпускника [6]. Применительно к иноязычному образованию, многие формы внеаудиторной работы в неразрывной связи с аудиторными занятиями способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетенции, составляющей суть функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка. Основной целью внеаудиторной работы по иностранному языку при подготовке квалифицированного учителя является максимально полная и всесторонняя реализация образовательных, воспитательных, развивающих и профессиональных задач.

Реализация образовательных задач предполагает расширение и углубление знаний по предмету, ознакомление студен-

тов с основными тенденциями развития иноязычного образования, закономерностей лингводидактики и методики обучения иностранным языкам. Образовательная задача заключается и в том, чтобы пробудить у студента потребность в самообразовании в области освоения иностранного языка, развития своей коммуникативной компетенции, умений и навыков научно-исследовательской работы, а также в методическом аспекте. Воспитательные задачи внеаудиторной работы заключаются в формировании общей и профессиональной культуры будущего учителя, системы его морально-нравственных ценностей; в воспитании любознательности, автономности, способности к работе в команде, инициативности, толерантности, патриотизма, устойчивого интереса к будущей профессиональной деятельности. Реализация развивающих задач предполагает развитие познавательных, интеллектуальных, творческих и профессиональных способностей, критического мышления, ценностных ориентаций, чувств и эмоций. Профессиональные задачи заключаются в формировании языкового сознания и мышления, профессиональных и личностных качеств, умений и навыков, которыми должен обладать учитель иностранного языка для организации образовательного процесса в школе.

Чтобы внеаудиторная работа по иностранному языку в педагогическом вузе была эффективной, необходимо соблюдать ряд педагогических требований: – внеаудиторная работа должна стимулировать и развивать у студентов познавательный интерес к изучению иностранного языка;

– в процессе внеаудиторной деятельности следует развивать автономность и инициативность студентов;

– внеаудиторная работа должна иметь практический характер, выражающийся в том, что студенты применяют полученные знания, умения и навыки в образовательном процессе и в практической жизни;

– внеаудиторная деятельность должна создавать условия для реализации научного и креативного потенциала будущих учителей иностранного языка;

– внеаудиторная деятельность должна мотивировать студентов к получению новых знаний по предмету и самообразованию;

– внеаудиторная работа должна охватывать широкий спектр форм и видов, способствующих развитию профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка;

– внеаудиторная работа должна быть систематичной, усложняясь в содержании и организации от этапа к этапу;

– каждый вид внеаудиторной деятельности должен решать задачу развития профессиональных качеств, умений и навыков студентов – будущих учителей иностранного языка;

– внеаудиторную работу по иностранному языку следует направлять на развитие функциональной грамотности будущего учителя, т.е. на формирование его способности использовать весь спектр полученных знаний, умений и навыков в практической деятельности, что подразумевает развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, внеаудиторная работа по иностранному языку — это вид деятельности, основанный на взаимосвязи разнообразных форм, методов, принципов, целей и задач, способствующих развитию познавательной активности и креативности личности будущего учителя иностранного языка, ее

профессиональных качеств, способностей, навыков и умений, которые в конечном итоге формируют функционально грамотного учителя- профессионала, что является одной из целей иноязычного педагогического образования [7].

Внеаудиторная работа по иностранному языку как важная подсистема целостного педагогического процесса предоставляет реальные возможности для развития профессионального потенциала будущего учителя иностранного языка, которые необходимо актуализировать в тех или иных наиболее эффективных формах деятельности в рамках вузовской системы педагогической подготовки. Одной из таких форм является разговорный клуб, функционирующий на факультете иностранных языков, который объединяет студентов старших курсов. С целью стимулирования интереса к занятиям и активизации иноязычной коммуникации в клуб приглашаются носители языка, преподаватели, выпускники лингвистических факультетов университетов города, практикующие переводчики, а также лица, владеющие иностранным языком непрофессионально, но использующие его в своей работе.

Цель занятий в клубе — развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка средствами таких форм организации коммуникативной деятельности, как беседа, дискуссия, круглый стол, дебаты и т.п., которые подразумевают развитие умений и навыков иноязычного общения в процессе диалога, полилога, монолога. Проблематика встреч в клубе прямо или опосредованно связана с разделами, изучаемыми в курсе «Практика устной и письменной речи», и включает в себя темы «Экология», «Здоровый образ жизни» «Здоровье души и тела», «Спорт в нашей жизни»,

«Безопасность человека в современном мире», «Путь в профессию» и т.п., конкретная интерпретация которых определяется интересами и жизненным опытом участников дискуссий.

Процесс иноязычного общения в рамках разговорного клуба носит многоаспектный характер, соответственно, можно выделить несколько его уровней – когнитивный, лингвистический, коммуникативный, эмоциональный, социальный. На когнитивном уровне обучающиеся, ознакомившись с темой предстоящего заседания клуба, находят в различных источниках необходимую информацию, анализируют и критически оценивают ее; осмысливают в случае необходимости собственный опыт и рефлексиируют, делая выводы и находя аргументы для их обоснования.

Лингвистический уровень заключается в отборе будущими учителями языковых средств, отражающих: а) специфику дискуссионного общения и б) суть предмета обсуждения. На этом уровне студенты оперируют лексическими, морфологическими и структурно-синтаксическими единицами. Коммуникативный уровень подразумевает определенную степень владения речевыми умениями и навыками, способность выстраивать различные типы дискурса, а также дополнять вербальное высказывание адекватными невербальными средствами, типичными для культуры изучаемого языка.

Социальный уровень требует от студентов умений осуществлять коммуникацию в соответствии с общепринятыми социальными правилами и в русле специфических для данной лингвокультуры норм поведения. Будущие учителя знакомятся с коммуникативными ролями, типичными для коммуникативных ситуаций, возникающих в процессе работы клуба (участ-

ник обсуждения, модератор). Важной составляющей социального взаимодействия также является возможность приобрести опыт работы в команде с целью достижения позитивного результата дискуссии.

На эмоциональном уровне происходит реализация эмоционально-эмпатийного потенциала личности будущего учителя и его дальнейшее развитие. Студенты учатся адекватно выражать свои эмоции в соответствии с принятыми в данной культуре нормами, проявлять уважение к оппоненту и толерантность к идейным и культурным расхождениям, отстаивать свое мнение, оставаясь при этом на позициях эмпатии.

Коммуникативная деятельность студентов разговорного клуба проходит три этапа. На первом этапе преподаватель использует режим полного управления: он сам выбирает темы для обсуждения, направляет его в нужное русло, создает условия для формирования и тренировки тех или иных лексических, грамматических, разговорных умений и навыков, т.е. контролирует как содержание, так форму коммуникативной практики обучающихся. На втором этапе обсуждение приобретает соуправляемый характер, когда преподаватель, соответствующим образом проинструктировав студента, передает ему функции модератора, что подразумевает определенную степень его самостоятельности. Наконец, на третьем этапе коммуникативная деятельность членов клуба характеризуется самоуправлением, при котором студенты максимально независимы от преподавателя, сами выбирают проблемы для дискуссии, ее формы, следят за соблюдением этических норм общения.

По истечении года работы разговорного клуба его участникам была предложена анкета, вопросы которой были наце-

лены на выявление эффективности/неэффективности применения этой формы внеаудиторной работы в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей. В частности, студентам предлагалось перечислить те характеристики, которые, по их мнению, они развили в себе за время работы в клубе. Среди названных качеств можно отметить следующие: общительность, толерантное отношение к собеседнику, преодоление застенчивости и боязни сделать ошибки в иностранном языке, инициативность в беседе, автоматизм в использовании речевых клише.

Преподаватели, которым было предложено ответить на вопрос о том, какие положительные сдвиги они фиксируют в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов, регулярно участвующих в работе разговорного клуба, назвали: приобретение навыков аргументирования и обоснования своего мнения; расширение словарного запаса; развитие навыков диалогической речи; освоение этикетных норм устного общения, типичных для англоязычной лингвокультуры; овладение навыками работы в команде и т. д.

Таким образом, можно с уверенностью говорить о том, что функциональная грамотность будущего учителя иностранного языка результативно развивается при условии интеграции аудиторной и внеаудиторной работы студентов. В частности, овладение обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией как составляющей функциональной грамотности происходит более успешно, если они вовлечены во внеаудиторную коммуникативную деятельность в рамках разговорного клуба. При этом представляющее интерес для всех участников раскованное, доброжелательное клубное общение обеспечивает син-

хронное развитие умений и навыков на всех уровнях, отмеченных выше (когнитивном, лингвистическом, коммуникативном, эмоциональном, социальном), что вносит значительный вклад в формирование функционально грамотной личности будущего учителя иностранного языка, способной находить и обрабатывать информацию, осмысливать и излагать ее в соответствии с нормами изучаемого языка, а также осуществлять процесс иноязычной коммуникации с соблюдением социальных, этических и профессиональных требований [8].

Очевидно, что внеаудиторная работа по иностранному языку в форме разговорного клуба как компонент целостного образовательного процесса на факультете иностранных языков вносит значительный вклад в развитие функционально грамотной личности будущего учителя иностранного языка: расширяет его коммуникативный потенциал, способствует формированию его профессионально значимых качеств и в целом повышает уровень его профессионально-педагогической иноязычной подготовки.

Список литературы

1. Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б., Литвинов А. В. Внеаудиторная работа как фактор формирования у студентов интереса к самообразованию // Акмеология. 2016. № 4 (60). С. 225–231.
2. Костарева Е. А. Внеаудиторная самостоятельная работа как средство интенсификации процесса обучения студентов профессионально-ориентированному английскому языку на неязыковых факультетах в вузе (специальность «Экология») // Развитие образования. 2020. № 1 (7). С. 51–54.

3. Белокурова Е. С., Панкина. И. А., Севастьянова А. Д. Значение внеаудиторной работы студентов в подготовке конкурентоспособных специалистов // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество — 2019: сборник материалов Всероссийской научнопрактической конференции с международным участием, 19–20 августа 2019 года. Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2019. С. 223–226.

4. Храмова Ю. Н., Хайруллин Р. Д. Организация внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку для студентов-юристов в неязыковом вузе // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5–1. С. 201–205.

5. Ларионова Е. В. Внеаудиторная деятельность как способ повышения мотивации студентов к изучению английского языка // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2020. № 3. С. 114–119.

6. Антонова А. В. Методика формирования профессиональных компетенций будущего учителя истории в процессе внеаудиторной работы // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С. 36–43.

7. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Целеполагательные ориентиры подготовки будущих учителей иностранного языка в педагогическом вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (167). С. 150–162.

8. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г., Солоницына А.С. Внеаудиторная работа как фактор развития функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 3(169). С. 35-54.

2.6 Глобальные компетенции как часть функциональной грамотности будущих переводчиков

Современный глобальный мир бросает многочисленные вызовы живущему в нем человеку: политические, социально-экономические, культурные, коммуникационные, экологические и т. д. При этом люди, с одной стороны, получают широкие возможности для саморазвития и самореализации, а с другой стороны, сталкиваются с необходимостью принимать участие в решении проблем, беспрецедентных по сложности и масштабам.

Разрешение этих проблем возможно только в тесном международном сотрудничестве при участии «глобально компетентного человека», реализующего свои глобальные компетенции. Соответственно, в мировом и отечественном образовании в последнее время наблюдается определенный сдвиг целевых ориентиров, направленных на формирование не только жестких, но и глобальных компетенций как составной части функциональной грамотности, направленных на развитие самих обучающихся, их профессиональный рост как во время обучения, так и в ходе профессиональной карьеры [1]. В области лингвистического образования этот сдвиг означает смещение акцента в целеполагании с задачи формирования вторичной языковой личности на формирование функциональной грамотности как условия развития личности, способной к самореализации в различных сферах, эффективному взаимодействию со всеми членами и группами социума и к активному

взаимодействию и воздействию на общество, т. е. функционально грамотной личности [2].

Как метапредметное понятие функциональная грамотность подразумевает совокупность следующих составляющих: информационную, читательскую, математическую, естественно-научную, коммуникативную грамотность и т. д. Однако она не ограничивается этими хорошо известными традиционными компонентами, включая в свое содержание также глобальные компетенции. По версии PISA (Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся) глобальные компетенции формулируются как способности изучать глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими и принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития. Иными словами, глобальные компетенции не подразумевают наличие у человека конкретных навыков, скорее, это совокупность знаний, умений, ценностей, мотивов, используемых в межкультурных отношениях с целью решения глобальных проблем, не имеющих территориальных, государственных или национальных границ, а влияющих на функционирование всего социума [3].

Важно понимать, что глобальные компетенции играют огромную роль не только в широком международном масштабе, но и актуализируются на уровне этнически неоднородной территории, многонационального государства, где так же остро стоит вопрос об эффективном взаимодействии всех членов социума и их участии в устойчивом развитии регионов. При этом следует отметить, что процесс формирования и совершенствования глобальных компетенций происходит на протяжении

всей жизни, так как невозможно представить себе абсолютно «глобально компетентного» человека, способного всегда отвечать на поступающие вызовы.

Особую роль в этом процессе играет высшее образование, поскольку на всех его уровнях у обучающихся формируются глобальные компетенции как база дальнейшей профессиональной карьеры и успешной социальной жизни [4]. В связи с этим педагогическая наука должна решить ряд задач: выявить и описать компоненты, входящие в понятие глобальных компетенций; интерпретировать и адаптировать содержание компонентов глобальных компетенций применительно к тем или иным сферам будущей профессиональной деятельности обучающихся; оценить содержание профессиональной подготовки обучающихся с точки зрения ее дидактического потенциала для формирования глобальных компетенций и внести необходимые коррективы, если это необходимо и т. д. [5].

Совершенно очевидно, что центральным звеном глобальных компетенций является эффективная межнациональная и межкультурная коммуникация, в основе которой лежит владение одним или несколькими иностранными языками. Соответственно, успех профессиональной деятельности переводчика закладывается в ходе профессиональной подготовки в вузе на базе формируемых знаний, умений и навыков продуктивного межъязыкового и межкультурного общения в процессе изучения языков и культур [6].

В документе «Функциональная грамотность: глобальные компетенции: Отчет по результатам международного исследования PISA2018» в содержательном плане глобальные компетенции представлены следующим образом: 1) способен рас-

сма­тривать вопро­сы и ситу­а­ции мес­тно­го, гло­баль­но­го и меж­куль­тур­но­го зна­че­ния; 2) спо­собен по­ни­мать и ценить раз­лич­ные то­чки зре­ния и ми­ро­воз­зре­ния; 3) спо­собен на­ла­жи­вать по­зи­тив­ное вза­имодей­ствие с лю­дьюми раз­но­го на­ци­о­наль­но­го, эт­ни­че­ско­го, ре­ли­ги­оз­но­го, со­ци­аль­но­го или куль­тур­но­го про­ис­хо­жде­ния или по­ла; 4) спо­собен пред­при­нимать кон­струк­тив­ные дей­ствия в на­прав­ле­нии ус­той­чи­во­го раз­ви­тия и кол­лек­тив­но­го бла­го­по­лу­чия.

На­ша за­дача за­клю­ча­ется в том, что­бы вы­яс­нить, как эти ком­по­нен­ты мо­гут быть сфор­ми­ро­ваны в хо­де про­фес­си­о­наль­ной под­го­тов­ки пе­ре­вод­чи­ка. В ос­нов­ную про­фес­си­о­наль­ную об­ра­зо­ва­тель­ную про­грам­му по на­прав­ле­нию под­го­тов­ки «Лин­г­ви­сти­ка», про­филь «Пе­ре­вод и пе­ре­во­до­ве­де­ние» вклю­че­ны дис­ци­п­ли­ны пред­мет­но­го ци­кла, фор­ми­ру­ю­щие те или иные ком­по­нен­ты гло­баль­ных ком­пе­тен­ций. К чис­лу этих дис­ци­п­лин от­но­сятся: «Вве­де­ние в те­о­рию меж­куль­тур­ной ком­му­ни­ка­ции», «Пра­кти­кум по куль­туре ре­че­во­го об­ще­ния на ино­стран­ном язы­ке», «Пра­кти­че­ский курс пе­ре­во­да», «Об­ще­ствен­но-по­ли­ти­че­ский пе­ре­вод», «Эко­но­ми­че­ский пе­ре­вод», «Стра­но­ве­де­ние» и др. Рас­смот­рим воз­мож­но­сти этих дис­ци­п­лин для фор­ми­ро­ва­ния каж­дой из гло­баль­ных ком­пе­тен­ций [7].

Ком­пе­тен­ция 1. Спо­соб­ность рас­сма­тривать вопро­сы и ситу­а­ции мес­тно­го, гло­баль­но­го и меж­куль­тур­но­го зна­че­ния. Пра­кти­че­ские дис­ци­п­ли­ны язы­ко­во­го ци­кла пред­ус­ма­трива­ют изу­че­ние, ана­лиз и пе­ре­вод тек­стов и до­ку­мен­тов, круг­лые сто­лы, об­суж­де­ния, дис­кус­сии и дру­гие фор­мы ра­боты по изу­че­нию та­ких ак­ту­аль­ных про­блем со­вре­мен­но­сти, но­ся­щих мас­штаб­ный ха­рак­тер, как, на­при­мер, угро­зы тер­ро­ри­зма и их ус­тра­не­ние, не­ра­вен­ство со­ци­аль­но-эко­но­ми­че­ско­го раз­ви­тия в

разных странах, проявления толерантности/интолерантности в обществе, решение вопросов бедности и нехватки продовольствия, загрязнение окружающей среды, вооруженные конфликты и т. д. В ходе изучения основ межкультурной коммуникации студенты знакомятся с такими основными категориями этой дисциплины и феноменами в области взаимодействия между представителями разных культурных социумов, как этнокультурные стереотипы восприятия и поведения, межкультурные конфликты и стратегии их решения, предрассудки и способы их преодоления, миграционные процессы и стратегии аккультурации, формы адаптации к инокультурной среде и т. д.

В процессе изучения данных дисциплин развиваются умения критического осмысления и анализа информации, полученной из различных источников, формулирования собственной позиции по дискуссионным вопросам. В рамках формирования этой компетенции также развиваются медиаумения студентов, связанные со способностью извлекать, интерпретировать и критически оценивать информацию, извлеченную из средств массовой информации, осуществлять ее адекватный перевод, тем самым сближая позиции представителей различных лингвосоциумов.

Компетенция 2. Способность понимать и ценить различные точки зрения и мировоззрения. Дисциплина «Основы межкультурной коммуникации», в частности, подразумевает формирование умений и навыков жизни и взаимодействия в поликультурном мире, где необходимо правильно воспринимать, интерпретировать и преодолевать межкультурные различия, выстраивать межкультурный диалог с представителями инокультурных сообществ. Студенты знакомятся с понятиями

этнической и культурной идентичности, культурных ценностей, толерантности; на практических занятиях проводятся тренинги по развитию культурной чуткости. В результате будущие переводчики приходят к выводу о том, что наряду с сохранением культурной самобытности необходимо уважать культуру других этнических и социокультурных групп и организовывать межкультурное взаимодействие, находя точки соприкосновения и общие ценности, например, права человека, общий гуманитарный опыт, научные достижения и т.д.

Компетенция 3. Способность наладить позитивное взаимодействие с людьми разного национального, этнического, религиозного, социального или культурного происхождения, или пола. Наличие указанной способности и соответствующих знаний, умений, навыков, оценок и мотивов свидетельствуют о готовности глобально компетентного человека к взаимодействию с другими людьми в диалоговом режиме, о его владении различными стилями коммуникации, используемыми в зависимости от характера, содержания, степени формальности или неформальности межкультурного контекста и умения гибко адаптироваться к меняющимся параметрам коммуникативного пространства. В развитии данной глобальной компетенции участвуют дисциплины языкового цикла, а также курс «Введение в теорию межкультурной коммуникации», в ходе изучения которых студенты осваивают социально и культурно маркированные модели интеракции с различными категориями участников межкультурной коммуникации.

Компетенция 4. Способность и склонность предпринимать конструктивные действия в направлении устойчивого развития и коллективного благополучия. Данная глобальная

компетенция подразумевает ориентацию глобально компетентного человека на участие в построении экономически стабильного, гармоничного, толерантного, экологически безопасного общества и содействии его совершенствованию. Дисциплины предметного цикла позволяют студентам работать с информацией, раскрывающей местные, глобальные и межкультурные проблемы, формировать на основе соответствующего языкового материала собственное мнение и позицию.

Характерной чертой современного образования является интерес педагогов, организаторов системы образования, исследователей к проблемам функциональной грамотности выпускников школ. Однако в настоящий момент наблюдается явный перенос внимания на перспективы изучения функциональной грамотности студентов профессиональных и высших учебных заведений. Содержание лингвистического образования имеет значительный потенциал в плане формирования функционально грамотной личности выпускника вообще и глобально компетентной личности в частности.

Это в известной мере отражается в государственном образовательном стандарте высшего лингвистического образования в качестве требований к результатам обучения, а именно в наборе универсальных компетенций (в области коммуникации, межкультурного взаимодействия, командной работы и лидерства), которые перекликаются с глобальными компетенциями, входящими в модель функциональной грамотности. Из этого следует, что содержание глобальных компетенций должно быть пересмотрено и подвергнуто критическому осмыслению и анализу с целью их максимальной адаптации к данному виду образования и для гармонизации целей профессиональной подготовки переводчика [8].

Социокультурная ситуация в современном мире, глобальность экономических и политических проблем и ряд других факторов ставят перед профессиональным образованием задачу формирования глобально компетентного выпускника, иными словами, человека, владеющего комплексом глобальных компетенций, которые не только обеспечивают его функционирование в контексте профессии, но и мотивируют его на изучение мира и живущих в нем людей.

Применительно к профессиональной подготовке переводчика владение глобальными компетенциями означает его способность успешно осуществлять межъязыковую и межкультурную (поликультурную) коммуникацию, выступая в качестве медиатора культур и реализуя свои знания и представления о собственной культуре и культуре иноязычных социумов, умения толерантного взаимодействия с представителями различных социокультурных групп, уважительного отношения к иным ценностям и культурным нормам, а также мотивацию к участию в устойчивом развитии мира.

Список литературы

1. Лесев В. Н., Валеева Р. А. Глобальные компетенции: их роль и значение // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12 (114), Ч. 3. С. 65–67.
2. Кузнецова М. И. Потенциал учебника русского языка в формировании коммуникативной грамотности младшего школьника // Русский язык в школе. 2018. Т. 79, № 8. С. 35–40.
3. Функциональная грамотность: глобальные компетенции : отчет по результатам международного исследования PISA-2018. ФИОКО. Москва, 2020. – 54 с.

4. Певнева И. В., Табашникова О. Л. Глобальные компетенции в профессиональном образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2 (34). С. 60–68.

5. Fedotova M., Afanasjeva O., Smirnova M. (2017), “The significance of global competence and its influence on teacher training process”. Proceedings of the 4th International Interdisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017. Sofia. Vol. 3, book 1, pp. 609–616.

6. Панфилова В. М., Панфилов А. Н. Формирование глобальной компетентности как условие эффективного профессионального образования будущих педагогов // Педагогический журнал. 2021. Т. 11, № 2А. С. 239–247.

7. Афанасьева, О. Ю., Никитина Е.Ю., Буланов П.Г. Формирование глобальных компетенций в процессе профессиональной подготовки переводчиков // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 1(167). С. 20-31.

8. Лесев В. Н., Валеева Р. А. Глобальные компетенции в современном высшем образовании // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 4 (48). С. 92-95.

3 Образовательные технологии в обучении иностранным языкам

3.1 Развитие умений критического мышления будущих учителей иностранного языка

Рост потребностей и появление большого количества инноваций в педагогическом процессе высшей школы, во многом обусловленных социально-культурными, экономическими и геополитическими трансформациями современного социума, выдвигают на первый план требования поступательного развития общества в целом и образования в частности. Так как образование выступает как процесс становления личности, необходимо подчеркнуть, что овладение комплексом компетенций, обеспечивающих качественное осуществление профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка, способствует тому, что субъекты в ходе образовательного процесса обретают себя, выстраивают собственный мир ценностей, овладевают теоретическими знаниями и формируют разнообразные стратегии обучения, ориентированные на творческое решение учебно-познавательных задач, развивая при этом умения рефлексии, что позволяет управлять собственной познавательной деятельностью и создавать личную образовательную среду [1]. Таким путем развиваются умения самообучения, саморазвития, саморефлексии, которые, в конечном итоге, приводят к самореализации личности.

Принимая во внимание тот факт, что инновации представляют собой постепенное преобразование традиций в соответствии с нормами и ценностями конкретных социально-культурных условий, можно логично предположить, что специфика инновационной деятельности участников образовательного процесса лежит в плоскости взаимодействия предметно-практической деятельности субъекта и его мировоззренческой ориентации. Исходя из этого, развитие инновационных умений и способностей будущего учителя иностранного языка становится весьма перспективным в плане эволюции образования и позитивно влияет на развитие/расширение личностного образовательного пространства обучаемых.

Таким образом, переход к инновационной деятельности придает образовательному процессу обновленный характер и способствует внедрению новшеств в образовательную практику, делая ее доступной для всех и придавая ей креативно-творческую направленность. Именно инновационные умения в составе предметной деятельности обучаемых помогают кардинально преобразовать практику обучения на основе интеграции инновационных и креативно-творческих аспектов образования, которые во взаимодействии с традициями позволяют повысить эффективность образовательного процесса в целом. Отличительной особенностью современного образования выступает повышение роли информационных процессов, что требует от человека умений находить и отбирать нужную для решения поставленных задач информацию, анализировать и оценивать ее [1]. Важное место в этом процессе занимает критическое мышление, которое характеризуется высоким уровнем восприятия и понимания окружающего информационного по-

ля, а также подразумевает формирование целенаправленных саморегулирующихся суждений, которые завершаются интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивным обменом информацией [2].

Таким образом, мы разделяем точку зрения исследователей, которые рассматривают критическое мышление как интеллектуально-упорядоченный процесс активного анализа, интерпретации и оценки полученной информации, характеризующийся взвешенностью, обоснованностью, логичностью, целенаправленностью, а также интерактивностью. В контексте обучения иностранному языку критическое мышление представляет собой специально организованную мыслительную деятельность, которая позволяет развивать такие важные профессиональные умения будущего учителя иностранного языка, как наблюдательность, способность к выведению заключений на основе анализа и интерпретации полученной информации, творческое воображение, ценностное восприятие окружающего мира.

Важной характеристикой критического мышления выступает его прагматическая направленность, которая, в конечном итоге, связана с использованием когнитивных стратегий, определяющих самостоятельный характер мышления и его социальную природу, отражающуюся в умениях восприятия альтернативных идей, построения аргументации, принятия и исправления ошибочных суждений и поиска компромиссных решений. При этом процесс критического мышления состоит в уяснении проблемы на основе постановки вопросов, отправной точкой которых является информация, задающая мотивационный фон для запуска процесса размышления. В самом общем

виде процесс развития критического мышления может быть представлен как последовательность трех стадий, на каждой из которых решаются определенные задачи и происходит оперирование когнитивными структурами, отражающими наше представление об окружающем мире, с одной стороны, и служащими основой для порождения и восприятия высказываний, с другой.

Мотивационно-аналитическая стадия направлена на мотивацию и активизацию внутренних интеллектуальных ресурсов личности. Основными этапами данной стадии выступают анализ поступающей информации, выдвижение и формулировка проблемы на основе предшествующего опыта, обсуждение проблемы на альтернативной основе, анализ значимости информации для решения поставленных задач. На данной стадии можно использовать следующие активные технологии учения и научения – стратегии автономной деятельности, стратегии отбора, поиска, фиксирования информации, стратегии сочетания индивидуальной, парной и групповой работы с целью организации сотрудничества обучаемых в решении поставленной проблемы. При этом преподаватель осуществляет функции стимулирования, систематизации, активизации и оценки.

Организационно-исполнительская стадия критического мышления связана с осмыслением и организацией полученной информации. На данной стадии обучаемый осуществляет сравнение и сопоставление информации с целью поиска аргументации для принятия конечного решения. При этом обоснованность аргументации обеспечивает установление причинно-следственных связей между старыми и новыми знаниями. Особенность данной стадии состоит в постановке обучающимися

вопросов для реорганизации полученной информации, определения главной и второстепенной информации, сопоставления различных точек зрения, обоснования и прогнозирования последствий принятых решений. Основными функциями преподавателя являются регулирование, планирование, преобразование, обобщение, систематизация.

В процесс когнитивной обработки информации включается оценочная деятельность, которая на стадии рефлексии предполагает мониторинг и оценку полученной информации с целью принятия решения. При этом новые знания, полученные на основе установления связи с прошлым опытом, трансформируются в конечный образовательный продукт. Особенность данной стадии состоит в том, что на ней изменяется отношение субъекта к наличному опыту, так как обучаемый свободен в выборе решения проблемы и выработке окончательной аргументации и несет ответственность за принятие решения. Функции преподавателя заключаются в корректировке, контроле, организации интерактивного обмена информацией в ходе межкультурного общения.

Основными приемами для развития умений критического мышления выступают: заполнение кластеров, таблиц, схем; установление причинно-следственных связей между блоками информации; выделение ключевых слов и утверждений; постановка вопросов; организация дискуссий; написание эссе; организация диалога; проведение полилога в виде беседы; выдвижение альтернативных решений коммуникативной задачи.

На наш взгляд, практическое овладение приемами критического мышления происходит с учетом изменений качественных характеристик коммуникативной личности на всех ее

уровнях, наполняясь на каждом уровне особым содержанием и развиваясь во взаимосвязи с уточненными целями подготовки учителя иностранного языка [3].

В соответствии со структурой коммуникативной личности критическое мышление осуществляется на трех уровнях. На когнитивном уровне, соответствующем вербально-семантическому уровню коммуникативной личности, происходит критическое осмысление фактов на основе усвоения лексики, специальных речевых стереотипов и формул взаимодействия при соотнесении их с реализуемой в ходе этого процесса текстовой деятельностью. На концептуальном уровне критическое мышление коррелирует с лингвокогнитивным уровнем организации коммуникативной личности и относится к усвоению знаний, создающих языковую картину мира на основе концептов, детерминирующих межкультурное общение. Эти концепты, будучи способами представления знаний на лингвокогнитивном уровне, вербализуются в текстах. На метапредметном уровне критического мышления коммуникативная личность реализуется через нормы и ценности, что соответствует ее мотивационному уровню.

Соотнесение развития умений критического мышления с уровнями коммуникативной личности происходит по мере того, как обучаемый подключается к коммуникации, организованной в соответствии с этапами обучения общению. Опора на критическое мышление в ходе образовательного процесса повышает ответственность его участников за результаты своего труда, повышает эффективность и качество познавательной деятельности обучаемых, создает атмосферу открытости, сотрудничества, развивает ум и самокритичность.

Список литературы

1. Афанасьева, О. Ю., Федотова М. Г. Актуальность теоретического образования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. №1. С. 27 – 34.

2. Загашев, И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. Санкт-Петербург : Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.

3. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Развитие умений критического мышления как фактор повышения эффективности подготовки будущих учителей иностранного языка // Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства : Материалы IV Международной заочной научно-практической конференции, Челябинск, 01–31 декабря 2016 года. Челябинск: Челябинский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 2016. С. 120-125.

3.2 Рефлексия в обучении основам межкультурной коммуникации

Современное общество живет в условиях масштабного глобализационного процесса, объективным следствием которого являются мощные тектонические сдвиги в структуре интра- и интеркультурных коммуникаций. С одной стороны, прослеживается явная тенденция к кооперации в различных сферах политики, экономики и культуры, а с другой стороны, мы

наблюдаем обострение межкультурных, межнациональных и межэтнических конфликтов, требующих немедленного решения. В поликультурном обществе различные институты стремятся оптимизировать межкультурное взаимодействие с целью урегулировать конфликты и избежать ненужных рисков, ведущих к проявлениям терроризма, экстремизма, ксенофобии и т. д. Иными словами, одна из основных характеристик межкультурной коммуникации — неопределенность — может быть ослаблена на государственном уровне посредством политических решений (например, провозглашением и реализацией политики мультикультурализма). Образовательные же организации вносят свой вклад в решение этой проблемы путем формирования межкультурной личности, способной обеспечить успех межкультурных контактов и толерантное взаимодействие с представителями других культур. Следовательно, в качестве одного из способов снижения неопределенности, непредсказуемости и напряженности межкультурного взаимодействия выступает формирование межкультурной компетенции индивида, рассматриваемой в настоящее время как одна из ключевых компетенций XXI века. При этом важно заметить, что она является неотъемлемой составляющей профессиональных компетенций в различных областях деятельности: политике, дипломатии, бизнесе, образовании, медиасфере и т. д. [1].

Методологическую основу исследования составляет философское учение о рефлексии как мыслительном процессе, направленном на осмысление человеком своей деятельности. В современном мире все большее значение приобретают рефлексивные возможности человека, его способность осознавать и адекватно оценивать себя и внешний мир, чтобы эффективно

функционировать в постоянно меняющейся среде. В связи с этим актуальным становится анализ рефлексивных проявлений личности, сопряженный с понятиями рефлексии, рефлексивности, рефлексивных способностей [2]. Исследователи неоднозначно трактуют явление рефлексии: 1) как уникальное свойство, присущее только человеку; 2) как состояние осознания чего-либо; 3) как процесс репрезентации психике своего собственного содержания [3]. Подчеркивая целеполагающий аспект рефлексии, можно сказать, что она представляет собой смысловое обращение к свершившемуся с целью предстоящего понимания человеком ситуации и себя в ней, а также извлечения из этого уроков для трансформации своей деятельности и ее проектирования в будущем [4].

Поскольку предметом рефлексии в контексте нашего исследования в широком понимании является межкультурная коммуникация, мы логично приходим к понятию межкультурной рефлексии, которую можно рассматривать как сознательный психический процесс, направленный на межкультурную деятельность как предмет изучения и на анализ самого себя в этой деятельности с целью успешной профессиональной самореализации в дальнейшем. При этом, опираясь на результаты предыдущих научных исследований [5], следует подчеркнуть профессионально-личностный характер межкультурной рефлексии будущих учителей иностранного языка, который определяется осознанием своего профессионального предназначения, познанием своего Я в контексте межкультурной деятельности, соотнесением своих способностей и своего потенциала с требованиями, предъявляемыми профессией.

Мы предлагаем ввести более узкое понятие «рефлексии межкультурного опыта студентов», которое находит практическую реализацию в образовательном процессе на факультете иностранных языков. Для того, чтобы оперировать данным понятием, необходимо уточнить, что может представлять собой межкультурный опыт студента. По нашему мнению, источниками этого опыта являются: 1) реальное взаимодействие с представителями других культур в своей стране и в иноязычных странах; 2) виртуальная коммуникация с партнерами, опосредованная информационно-коммуникационными технологиями; 3) знания и впечатления, почерпнутые в ходе знакомства с инокультурными продуктами и произведениями искусства, шоу-бизнеса, литературы, медиатекстами и т. д. При этом единицей рефлексии межкультурного опыта является имевшая место собственная ситуация межкультурной коммуникации, которая может быть проанализирована с точки зрения характеристики ее участников, возникших коммуникативных затруднений, проблем в области восприятия и понимания, эффективности их решения и т. д.

Нами разработан алгоритм рефлексии межкультурного опыта, который применялся на практических занятиях по межкультурной коммуникации в течение ряда лет. Необходимо отметить, что в методическом плане разработка этого алгоритма опирается на существующие методы, которые в последнее время активно применяются в образовательном процессе с целью формирования межкультурной компетенции. Так, несомненно, эффективным является метод кейсов, который в межкультурном образовании реализуется в варианте межкультурного кейса [6]. Выполняя межкультурный кейс, студенты

должны идентифицировать и анализировать инокультурную специфику, переосмысливать на ее основе родную картину мира, углублять свои знания о «чужих» культурных ценностях и моделях поведения. Решение кейсов подразумевает анализ ситуации, ее оценку, аргументированный выбор правильного варианта действий, что является стимулом для развития критического мышления [7; 8].

Важно подчеркнуть, что, если в случае применения метода кейсов преподаватель предлагает студентам проанализировать какую-либо гипотетическую ситуацию или ситуацию, произошедшую с человеком, то в случае рефлексии межкультурного опыта внимание фокусируется на имевших место действиях, поступках, успехах или фрустрациях самого студента. Предпосылкой разработки нашего алгоритма также является нашедший применение в практике межкультурного образования метод биографической рефлексии как вид рефлексии, проявляющейся в осмыслении биографии и критическом анализе жизненного пути и опыта личности с целью выявления своей личной идентичности и способов ее актуализации в повседневной жизни [9]. На основе анализа своей биографии и реконструкции прошлых событий человек осознает, какие именно факты повлияли на формирование его личности [10].

В отличие от биографической рефлексии, особенность процедуры рефлексии межкультурного опыта заключается в том, что анализу подвергается именно собственный опыт межкультурных взаимодействий человека, когда из всех социальных контекстов выделяются события его межкультурной практики и производится их оценка и интерпретация. Иными словами, в процессе восприятия «чужой» культуры и «другого»

языка имеет место рефлексия коммуниканта [11]. Исходя из специфики коммуникации в межкультурном контексте, рефлексия студентами собственного опыта межкультурного общения осуществляется по ряду параметров, знакомство с которыми уже состоялось в курсе основ межкультурной коммуникации. При этом важно подчеркнуть значение теоретического обучения межкультурной коммуникации и роль теоретических знаний [12], выступающих основой параметризации коммуникативных ситуаций и задающих своего рода этапы рефлексии.

Алгоритм рефлексии межкультурного опыта состоит из следующих шагов:

- 1) описание ситуации межкультурной коммуникации;
- 2) краткая характеристика участников ситуации межкультурной коммуникации;
- 3) характеристика культурных норм, отраженных в ситуации общения (обычай, традиция, обряд и т. д.);
- 4) возникшие проблемы восприятия, оценка воздействия факторов восприятия;
- 5) характеристика коммуникативного поведения коммуникантов (вербального и невербального), оценка его адекватности и эффективности;
- 6) характеристика механизма аттракции (проявление внешних и внутренних факторов аттракции);
- 7) наличие или отсутствие межкультурного конфликта, его причины характеристика примененных стратегий его разрешения, их эффективность (если конфликт имел место);
- 8) характеристика процесса атрибуции и идентификация типа ошибок атрибуции (если они имели место);

8) оценка проявления этнокультурных стереотипов (авто-стереотипов, гетеростереотипов) в ситуации межкультурной коммуникации (если они имели место);

9) проявление предрассудков (каких именно, каковы их причины) или их отсутствие.

В результате рефлексии своего межкультурного опыта студент должен осознать:

1) какой позиции он придерживался в ситуации общения — этноцентристской или релятивистской;

2) что доминировало в его поведении — толерантность или интолерантность к представителям другой культуры;

3) имела ли место эмпатия в его общении с партнером;

5) в какой степени успешным был опыт его межкультурного взаимодействия;

б) как он оценивает свой уровень развития межкультурной компетенции.

Технология рефлексии межкультурного опыта активно применяется в процессе обучения студентов факультета иностранных языков основам межкультурной коммуникации. Перед началом обучения студентам предлагается анкета с целью выяснить, в какой мере студенты знакомы с понятием межкультурной рефлексии и склонны ли они к рефлексии своих межкультурных контактов. По завершении курса обучения межкультурной коммуникации с использованием на практических занятиях рефлексии межкультурного опыта студентам предлагается анкета была предложена анкета, содержащая такие же вопросы, что были заданы перед началом курса: Можете ли Вы сказать, что у Вас имеется опыт межкультурного взаимодействия? Знаете ли Вы, что такое рефлексия? Формиру-

ется ли у Вас привычка рефлексировать свой межкультурный опыт? Считаете ли Вы свой опыт межкультурной коммуникации удачным? Видите ли Вы причины своих неудач в своей межкультурной некомпетентности? Считаете ли Вы необходимым критически анализировать и оценивать свой опыт межкультурной коммуникации? Считаете ли Вы, что межкультурная рефлексия может помочь Вам развивать свою межкультурную компетенцию?

Анализ хода практического обучения студентов, а также результатов двух этапов их анкетирования позволяет сделать некоторые выводы. Данные анкетирования убедительно свидетельствуют о том, что использование рефлексии дало возможность студентам, во-первых, идентифицировать свой межкультурный опыт: изначально многие полагали, что разнообразные не прямые, а опосредованные межкультурные контакты не могут быть квалифицированы как опыт межкультурных взаимодействий. Теперь же у студентов появился более широкий материал для рефлексии, с понятием и сущностью которой они также познакомились в ходе практических занятий. С 10 % до 53 % возросло количество опрошенных, считающих, что у них формируется привычка к рефлексии своего межкультурного опыта, к критическому осмыслению и оцениванию своей межкультурной практики. Ответы на вопрос «Считаете ли Вы свой опыт межкультурной коммуникации удачным?» в ходе второго анкетирования показывают, что студенты уже могут дать конкретные ответы («да» — 36 %, «нет» — 44 %), в то время как в первый раз 49 % опрошенных не могли определиться с ответом, поскольку не имели представления о критериях коммуникативной «удачи» и «неудачи». Обнадеживающими являются

ответы на последние два вопроса анкеты, проведенной по окончании курса обучения: более 80 % студентов считают необходимым критически анализировать и оценивать свой опыт межкультурной коммуникации и расценивают межкультурную рефлексию как фактор развития своей межкультурной компетенции [13].

Результаты проведенного исследования позволяют обоснованно высказать предположение о том, что применение технологии рефлексии межкультурного опыта в процессе обучения студентов вузов является важным фактором повышения качества профессиональной подготовки и обучения межкультурной коммуникации, развития межкультурной компетенции в аспекте совершенствования умений анализировать свои ощущения и поступки в ходе межкультурного взаимодействия, а также развития межкультурной сензитивности [14].

Очевидно, что рефлексия межкультурного опыта тесно связана с развитием у будущих учителей критического мышления, которое является одновременно аналитическим и рефлексивным (оценочным). По мнению специалистов, занимающихся изучением критического мышления, оно ориентировано на глубокий процесс познания, постановку проблем и поиск их решений, на мотивацию студентов к обучению, развитие их коммуникативных навыков [15]. Таким образом, следует сделать вывод о том, что алгоритм рефлексии межкультурного опыта будущих учителей должен активно использоваться в их профессиональной подготовке в ходе обучения межкультурной коммуникации. Прорефлексированные (и критически проанализированные) в учебном контексте ситуации межкультурной коммуникации составят тот собственный опыт студентов, который будет актуализирован

ими в их практической межкультурной деятельности в профессиональной и личной сферах.

Список литературы

1. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. Рефлексия множественности выбора в психологии межкультурных коммуникаций // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015_v8n40/1118-soldatova40.html.

2. Ожиганова Г. В. Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию // Вестник Костромского государственного университета. 2018. № 4. С. 56–60. (Педагогика. Психология. Социокинетика).

3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–58.

4. Семенов И. Н. Рефлексивность самонаблюдения и психология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности // Вестник Московского университета. 2015. № 3. С. 22–39. (Серия 14 «Психология»).

5. Сабитова Л. Б. Способность к профессионально-личностной рефлексии как фактор успешного становления будущего учителя // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=14849>.

6. Tareva E.G. & Tarev B.V. (2018). Cases on Intercultural Communication: New Approach to Design. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 11 (10), 699–1710.

7. Бурмистрова Е. К. Методический потенциал межкультурного кейса в практике обучения английскому языку // Наука в мегаполисе : электронный научный журнал для обучающихся города Москвы. 2021. № 1 (27). URL: <https://mgpumedia.ru/issues/issue-27/psycho-pedagogical-science/didactic-case.html>.

8. Бурикова С. А., Смирнова И. В. Межкультурный подход в обучении иностранным языкам как рефлексия межкультурных различий // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnyy-podhod-v-obucheni-nii-inostrannymyazykam-kak-refleksiya-mezhkulturnyh-razlichiy>.

9. Клементьева М. В. Теоретико-методологические аспекты психологического исследования биографической рефлексии личности // Сибирский психологический журнал. 2020. № 77. С. 44–67.

10. Криворот В. В. Подходы и методы изучения культурных систем и межкультурных ситуаций // Актуальные задачи лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации : материалы 4-ой Международной научно-практической конференции, 3–4 декабря 2010 года). Ульяновск : Ульяновский государственный технический университет (УлГТУ), 2010. С. 148–152.

11. Морозкина Т. В. Межкультурная рефлексия как способ интерпретации лингвокультурных концептов (на материале немецкого и русского языков) // Известия высших учебных заведений. 2017. 8 (2). С. 144–147. (Гуманитарные науки).

12. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Актуальность теоретического образования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 1. С. 27–34.

13. Афанасьева О. Ю., Федотова М.Г., Радюк Ю.Г. Рефлексия в обучении будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 6(166). С. 7-22.

14. Кнэжевич В. Д., Братина Б. Р. Модель развития межкультурной сензитивности Мильтона Беннета — действительно межкультурная? // Концепт: философия, религия, культура. 2017. № 2. С. 20–26.

15. Бронникова Л. М. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения математических дисциплин // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3-1. С. 101–105.

3.3 Работа с поликодовым текстом в процессе подготовки учителя иностранного языка

XXI век отмечен бурным развитием и внедрением цифровых технологий во все сферы жизни, включая образование. Широкое распространение современных информационно-коммуникационных средств обусловило появление новых форм презентации информации, так называемых смешанных (поликодовых) текстов, потребовавших, с одной стороны, исследований языка во всем многообразии его проявлений и связей, в частности, с другими семиотическими системами для передачи сообщений не только информационного, но и воздействующего характера [1, 2, 3]. С другой стороны, произошло расширение границ дидактического использования подобных текстов, что сделало процесс овладения иностранным языком более аутентичным, привлекательным для обучающихся, практико-ориентированным и эффективным. Необходимо обратить внимание на то, что относительно текстов, образованных комбинацией естественного языка с элементами других семиотических систем, в научных исследованиях присутствует некоторая терминологическая неопределенность [4, 5, 6, 7]. Введение в научный оборот целого ряда терминов, таких как «креолизованный текст», «поликодовый текст», «полимодальный текст»,

затрудняет разработку унифицированного методического подхода к применению такого рода смешанных текстов в практике обучения иностранному языку. В рамках нашего исследования мы склонны оперировать понятием «поликодовый текст», под которым мы понимаем сложный текстовый феномен, где вербальные и невербальные составляющие элементы образуют (аудио)визуальное структурное, смысловое и функциональное целое, обеспечивающее целенаправленное комплексное прагматическое воздействие на реципиента [8].

Актуальность использования в образовательном процессе поликодовых текстов по сравнению с другими типами текстов можно объяснить следующими причинами.

1. Поликодовые тексты отражают современные тенденции развития коммуникативной культуры общества, ориентированной на поликодовое восприятие действительности на основе современных технологий, позволяющих сочетать письменный текст и статичное изображение с динамической картинкой и звучащей речью.

2. Рост объема визуальной информации в современных средствах коммуникации вызывает огромный интерес обучающихся к неязыковым способам передачи информации, которые, дополняя вербальные тексты, генерируют новые смыслы, привлекательные для обучающихся.

3. Невербальные средства, используемые в поликодовом тексте, обеспечивают быстрое и доступное восприятие новой информации без необходимости детального вербального разъяснения, уточнения и устранения неправильного толкования.

4. Дозированное присутствие вербального текста отвечает требованиям продуктивного обмена информацией и устране-

ния ее избыточности, что способствует установлению оптимального взаимопонимания между участниками коммуникативного процесса.

Значимость исследования возможностей использования поликодового текста в иноязычном образовательном процессе определяется необходимостью совершенствования содержания, форм, методов и средств обучения иностранному языку, раскрывающих образовательный, развивающий и воспитательный ресурс учебной дисциплины «Иностранный язык». Уже утвердившаяся тенденция применять в обучении студентов иноязычные поликодовые тексты демонстрирует их обширный лингводидактический потенциал, который заключается в том, что он:

- обеспечивает активизацию речемыслительной деятельности обучающихся по самостоятельному структурированию смыслов на основе нелинейного восприятия и понимания текста как декодирования его вербальной и невербальной составляющих;

- подразумевает наличие знаний различных типов дискурса с учетом особенностей функционирующих в них невербальных элементов, а также форм визуализации информации и их роли в понимании поликодового текста;

- способствует овладению различными стратегиями чтения и аудирования для целостного восприятия информации на основе интеграции смыслов как результата взаимодействия составляющих поликодового текста;

- формирует социокультурную компетенцию, проявляющуюся в способности интерпретировать вербальные и невербальные средства коммуникации в различных культурах;

- активизирует фоновые знания и опирается на имеющийся лингвистический и экстралингвистический опыт обучающихся;

– развивает креативные способности на основе эмоционально-смыслового соотнесения и образных обобщений частей поликодового текста;

– развивает способность выявлять ценностную сущность информации и преобразовывать ее в систему смыслов, определяющих траекторию самореализации и саморазвития личности будущего учителя иностранного языка [9, 10].

Поликодовый текст является объектом пристального внимания современных гуманитарных наук – лингвистики, психологии, социологии, коммуникативистики, лингводидактики и т.д. Так, например, в отечественной науке он подробно рассматривался в психолингвистическом аспекте такими учеными, как Е. Е. Анисимова, Л. С. Большакова, М. Б. Ворошилова, О. И. Максименко, Е. В. Кобзева, А. Г. Сонин, О. А. Корда и др., чьи исследования подтвердили мысль о том, что возросший интерес к такого рода текстам детерминирован развитием современных цифровых технологий, позволяющих наряду с печатным текстом использовать визуальные невербальные средства передачи информации. Однако следует отметить отсутствие сколько-нибудь системных исследований, отражающих особенности работы с поликодовым текстом, в современной лингводидактике и методике обучения конкретным языкам. Вследствие недостатка методических разработок и указаний у обучающихся возникают затруднения в понимании информации, вызванные переключением с вербального кода на невербальный и обратно, т.е. необходимостью перестройки когнитивных стратегий, детерминированных специфическими особенностями восприятия поликодового текста [2].

Мы полагаем, что основными характеристиками поликодового текста, релевантными для его использования в практике обучения иностранным языкам в вузе, выступают:

- целостность, задаваемая коммуникативно-когнитивной установкой автора;
- структурность, представленная наличием вербальной и невербальной составляющих;
- когерентность, обусловленная достижением общего смысла текста за счет взаимодействия вербальной и невербальной частей;
- локативность, заключающаяся в вариативности расположения вербальной и невербальной составляющих в текстовом пространстве;
- наличие паралингвистических и экстралингвистических компонентов коммуникации в тексте;
- иерархичность, состоящая во включении одного компонента текста в другой на основе разных типов отношений между вербальной и невербальной составляющими.

Вербальная составляющая поликодового текста, представленная как в устной, так и письменной формах, опирается на классические механизмы речевой деятельности, культивирующие рационализм, умения критического мышления, способность к обобщению. Однако доминантой поликодового текста выступает невербальная составляющая, интегрированная в вербальное сообщение и выполняющая следующие функции:

- информационно-иллюстративную (передача как содержательно-фактуальной, так и содержательно-концептуальной информации);

- экспрессивную (воздействие на эмоции и чувства обучающегося);
- атрактивную (привлечение внимания и мотивация заинтересованности обучающегося в восприятии поликодового текста);
- эстетическую (реализация образного восприятия действительности);
- рефлексивную (выражение отношения обучающегося к полученной информации и формирование личностных смыслов) [11].

Таким образом, лингводидактическая специфика поликодового текста состоит в его большей эффективности передачи информации по сравнению с вербальными текстами за счет одновременного использования разных каналов восприятия (визуального, слухового, визуально-слухового) и более гибкой структуры, которая требует от обучающегося овладения особыми когнитивными стратегиями декодирования информации, заключенной в разных составляющих поликодового текста, с последующей интеграцией извлеченных смыслов в единое целое на основе активизации механизма переключения с вербального кода на невербальный и обратно. Исходя из этого, методика работы с поликодовым текстом, представляющим собой конвергенцию различных кодов и каналов восприятия, должна быть основана на:

- изменении способов мышления и смене когнитивного стиля, опирающегося на чувственное постижение смыслов;
- нелинейном характере его восприятия обучающимися, заключающемся в том, что вербальные и невербальные составляющие организуют некоторые смысловые блоки, последова-

тельность обработки которых определяется их местом в иерархической системе поликодового текста, а также той ролью, которую они играют в его понимании;

– учете особенностей ведущего анализатора восприятия текста: визуального (связанного с поиском характеристик и признаков, необходимых для формирования зрительного образа содержания текста); слухового (связанного с формированием наглядно-аудиального образа); аудиовизуального (связанного с целостным восприятием и представлением об окружающем мире с помощью органов зрения и слуха);

– соотношении стратегий восприятия текста с различными стратегиями чтения и аудирования, каждая из которых характеризуется мотивом, целью и способами, направленными на получение конечного образовательного продукта [10].

Предлагая трехступенчатую модель восприятия поликодового текста, состоящую из первичной структурной обработки, лексической обработки и семантической обработки текста, исследователи отводят ведущую роль невербальной составляющей [2, 12]. Разделяя это мнение, мы уточняем указанную модель, исходя из того, что восприятие любого текста, включая поликодовый, представляет собой сложный психологический процесс, состоящий в создании у обучающегося целостного динамичного образа содержания текста, который подвергается постоянной корректировке. Таким образом, мы выделяем четыре этапа работы с поликодовым текстом: идентификацию, осмысление, интерпретацию, рефлексию.

На этапе идентификации имеет место первичная обработка текста, связанная с формулированием речевой задачи, созданием необходимого уровня мотивации к получению новой

информации, установкой на критическое осмысление личностно значимых фрагментов текста, активизацией фоновых знаний и языкового опыта обучающихся. Цель данного этапа состоит в достижении ими понимания основной информации, определении темы и установлении проблемы текста. На этом этапе действует механизм вероятностного прогнозирования, который регулирует и направляет работу с текстом. При этом выдвижение гипотез создает основу для восприятия всех составляющих поликодового текста.

Особенность второго этапа – осмысления – связана с изучением структуры и содержания невербальной составляющей, которая предваряет восприятие информации, заключенной в вербальном компоненте. Информационно-поисковая деятельность направлена на выборочное извлечение информации в зависимости от предлагаемых обучающимся задач.

Цель третьего этапа состоит в интеграции смыслов, заключенных в каждой из составляющих текста, для выяснения замысла автора. При этом следует учитывать, что невербальная и вербальная составляющие в структуре поликодового текста могут вступать в разного рода отношения, например, пересечения (наличие некоторой общей части в информации, содержащейся в каждой из составляющих); подчинения (когда одна из составляющих является условием для понимания другой); автономности (когда составляющие, обладая смысловой самостоятельностью, существуют отдельно и могут быть декодированы независимо друг от друга) [13].

Цель четвертого этапа сводится к формированию ценностного отношения обучающихся к полученной информации и личностно значимых смыслов. Задания, реализуемые на данном

этапе, способствуют формулированию личной оценки на основе точного и полного понимания содержания текста, критического осмысления авторской позиции с помощью личного опыта. Работа с поликодовым текстом происходит в ходе активной иноязычной познавательной деятельности обучающихся, которая приводит к созданию образовательного продукта в виде понимания текста на основе анализа и усвоения как языковой информации, так и содержательной информации, полученной из вербальных и невербальных источников, а также овладения новыми когнитивными стратегиями извлечения информации с использованием различных каналов ее восприятия [14].

Ориентация обучающегося на производство конечного образовательного продукта в виде собственного текста предполагает выход за пределы учебной ситуации и включение обучающегося в реальный социокультурный контекст, что соответствует высокому уровню развития иноязычной коммуникативной компетенции и, следовательно, функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка в области чтения, детерминированному степенью новизны, самостоятельности и креативности созданного иноязычного текста, свободой выбора содержания иноязычного сообщения.

Разработка комплекса лингводидактических заданий с опорой на таксономию Б. Блума [15] позволяет преподавателю отслеживать процесс движения студента к цели, состоящей во всестороннем понимании поликодового текста на основе постепенного перехода от управления (преподавателем) через соуправление (обучающимся совместно с преподавателем) к самостоятельному регулированию студентом своей познавательной деятельности. Адаптировав идеи Б. Блума к методике ра-

боты с поликодовым текстом, мы выделили четыре группы заданий (когнитивные, когнитивно-поисковые, когнитивно-исследовательские и когнитивно-оценочные), каждая из которых соответствует определенному этапу работы с поликодовым текстом.

Таким образом, поликодовый текст имеет большую лингводидактическую и методическую ценность, так как обеспечивает целостное восприятие текстового пространства благодаря одновременному использованию разных каналов восприятия, что способствует развитию интеллектуального потенциала обучающихся за счет освоения новых когнитивных стратегий, направленных на извлечение и обработку требуемой информации, а также развитию их иноязычной коммуникативной компетенции. Следовательно, работа с поликодовыми текстами в ходе иноязычного образовательного процесса стимулирует развитие функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка, подразумевающей высокий уровень читательской грамотности, а также креативного и критического мышления.

Список литературы

1. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. 2007. № 21. С. 75–80.
2. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2006. – 42 с.
3. Хуацзин Цзоу. Теоретические аспекты изучения поликодового текста в современном языкознании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 1. С. 295–298.
4. Большакова Л. С. О содержании понятия «Поликодовый текст» // Вестник СамГУ. 2008. № 63. С. 19–24.

5. Кобзева Е. В. Поликодовый текст как объект филологического анализа // Известия ВГПУ. 2017. № 10 (123). С. 58–62.

6. Максименко О. И. Поликодовый vs. креолизованный текст: проблема терминологии // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. № 2. С. 93–102.

7. Пауло С.С.Т.М.Ж. Смешанные тексты: креолизованный vs поликодовый vs мультимодальный // Филологические науки // Вопросы теории и практики. 2022. № 6. С. 2017–2023.

8. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков вузов. М.: Тезаурус, 2013. – 121 с.

9. Сыроватская К. С. Использование поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке // Вестник МГЛУ. 2015. Вып. 4 (715). С. 94–100.

10. Даминова С. О. Психологодидактические основы аудиовизуального восприятия информации на иностранном (английском) языке // Известия высших учебных заведений. Серия: «Гуманитарные науки». 2013. Т. 4. № 1. С. 78–83.

11. Корда О. А. Креолизованный текст в современных печатных СМИ: структурно-функциональные характеристики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2013. – 20 с.

12. Сергеева Ю. М., Уварова Е. А. Поликодовый текст: особенности построения восприятия // Наука и школа. 2014. № 4. С. 128–134.

13. Терских М. В. Взаимодействие вербального и визуального компонентов в метафоризированных текстах социальной рекламы // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 3 (16). С. 76–84.

14. Афанасьева О. Ю., Быстрой Е. Б., Федотова М. Г. Методические основы работы с поликодовым текстом в процессе подго-

товки учителя иностранного языка // Вестник педагогических наук. 2022. № 6. С. 94-99.

15. Anderson L. W. and Krathwohl D. R., et al (Eds.) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001. 352 p.

3.4 Фасцинация в иноязычном образовании будущих учителей

Как известно, коммуникация носит знаковый характер, и это утверждение относится к различным видам коммуникации (массовая, межличностная, педагогическая, деловая и т. д.) и средствам коммуникации (лингвистическим, экстралингвистическим, вербальным, паравербальным и т. д.). Поскольку мы обращаемся к языковому образованию, то нас интересует педагогическая коммуникация, в ходе которой осуществляется коммуникативное взаимодействие участников образовательного процесса. Педагогическая коммуникация выполняет ряд функций, которые традиционно выделяются специалистами в области педагогического общения: когнитивную, эмоционально-экспрессивную, организационно-управленческую, контакто-устанавливающую и т. д. [1]. В последнее время внимание психологов и педагогов обращено на фасцинативную функцию педагогической коммуникации, которая изучается в рамках науки фасцинологии, исследующей способы и приемы воздействия на сознание и подсознание человека через его эмоциональную сферу. При этом, изучая фасцинацию как феномен

коммуникации и особую разновидность информации [2], ученые раскрывают механизмы аттракции, возникающие в процессе восприятия людей друг другом.

Понятие «фасцинация» означает влияние на человека в целях его психологического подчинения. Однако этот термин развил второе значение — воздействие на человека, при котором достигается минимальная потеря информации [3]. По нашему мнению, фасцинация играет важную роль в процессе языкового образования, где в полной мере раскрывается ее коммуникативно-педагогическая сущность. Как известно, целью языкового образования является коммуникативная компетенция, развитие которой, в свою очередь, происходит в результате коммуникативного по своей природе процесса обучения. Причем освоение языка протекает как освоение культурно-коммуникативного кода, которым обучающийся должен пользоваться при общении как на родном, так и на иностранном языке. Усвоение языковой картины родного и иностранного языков, переключение с одного кода на другой, поиск языковых соответствий и компенсация лакун представляет собой чрезвычайно сложный когнитивный процесс, с которым справляется отнюдь не каждый. Тем большее значение приобретает использование средств фасцинации, которые позволяют заинтересовать будущих учителей изучением родного или иностранного языка и вдохновить их на коммуникативную деятельность, сопряженную с освоением новой или совершенствованием старой знаковой системы. В ходе языкового образования будущие учителя сталкиваются с рядом психологических трудностей: языковой тревожностью, неуверенностью в своих знаниях и умениях, опасением сделать речевые ошибки

и быть раскритикованным преподавателем в присутствии всей группы и т. п. [4].

Результаты опроса, проведенного среди студентов разных курсов, свидетельствуют о том, что от 40% до 70% обучающихся имеют психологические барьеры в ситуациях коммуникативной деятельности на родном языке на занятиях, когда им приходится общаться с преподавателем, перед которым они могут испытывать чувство неловкости за языковые и коммуникативные ошибки, и с другими студентами, особенно, если те более успешны в овладении коммуникативными навыками. В итоге неудовлетворительное психологическое состояние мешает некоторым студентам воспринимать учебный материал и полноценно его усваивать, свободно и раскованно участвовать в учебной коммуникативной деятельности, именно в которой и развивается коммуникативная компетенция. Наконец, стоит подчеркнуть тот факт, что практически 100 % обучающихся испытывают скованность и боязнь в тех случаях, когда им предстоит осуществлять коммуникацию с носителями изучаемого иностранного языка. Таким образом, перед преподавателем стоит задача — помочь студентам преодолеть психологические трудности в языковой учебной и реальной коммуникации, для чего он должен на своих занятиях создавать комфортную обстановку, максимально приближенную к условиям естественного общения, и применять средства педагогической коммуникации и педагогические технологии, направленные на эффективное овладение будущими учителями коммуникативной компетенцией. Таким педагогическим инструментарием являются средства фасцинации, которым отводится особая роль в реализации языкового образования в педагогическом вузе.

Наше понимание фасцинации опирается на точку зрения основоположников отечественной фасциологии (Ю. В. Кнозов, Т. А. Колышева В. М. Соковнин, В. Д. Ширшов), которые видят в этом явлении мощный педагогический потенциал. Соответственно, в психолого-педагогическом контексте фасцинация — это способы, применяемые педагогом, чтобы воздействовать на обучающегося за счет своих личностных характеристик, мотивировать его к учебно-познавательной деятельности, обеспечить позитивную, радостную атмосферу образовательного процесса, препятствовать потере информации студентами в ходе ее восприятия.

Репертуар фасцинационных средств, применяемых в процессе языкового образования, очень широк. К ним, в первую очередь относятся вербальные (речевые), невербальные и паравербальные средства коммуникации. Также велика роль собственно педагогических фасцинационных технологий, в которых внешняя форма коммуникативного сигнала вызывает интерес, привлекает внимание, заставляет обучающихся почувствовать радость, удовольствие, восхищение, очарование и другие позитивные эмоции, не нуждающиеся в интеллектуальной поддержке или аргументации.

Вербальная фасцинация подразумевает традиционно известные языковые и речевые феномены, при этом конкретные приемы их уместного использования определяются выбором педагога, уровнем его педагогического мастерства и владения языком (родным или иностранным). Так, доброжелательная обстановка, способствующая лучшему восприятию и усвоению учебной информации, создается, если преподаватель использует похвалу, положительно оценочную лексику, эмоционально

окрашенными лексическими единицами поддерживает попытки студентов выразить себя как коммуникативную личность. Студенты с одобрением отнесутся к использованию преподавателем юмора, будучи уже взрослыми людьми, смогут правильно оценить иронию или к месту рассказанный анекдот. Очень важно использовать юмор, благожелательную иронию. Поддерживающий стиль общения также формируется в том случае, когда преподаватель называет студентов по имени или использует необходимые и понятные в узком студенческом коллективе юмористические обращения. Таким образом, вербальные средства фасцинации, обеспечивающие экспрессивность, образность, эмоциональную выразительность речи, оптимизируют восприятие учебно-познавательной информации [5]. Это относится и к другим видам информации, например, художественной, семантическая ценность которой акцентируется фасцинационными вербальными знаками (языковая игра, экспрессивный синтаксис, лексический повтор и т. д.) [6].

Паравербальные средства фасцинации также оказывают большое влияние на форму предъявления информации на занятиях. Высота голоса, его громкость, переходы от шепота к форсированному звуку — все это позволяет преподавателю выделить наиболее значимые фрагменты информации, заинтриговать студентов, привлечь их внимание [7]. В обучении языку огромную роль играет корректное произношение преподавателя и разнообразие интонационных контуров его речи. Фонетически правильная речь способна вызвать восхищение у обучающихся, наслаждение ее музыкальностью и ритмичностью, что побудит их тщательно следить за своими произносительными навыками.

Невербальная педагогическая коммуникация также открывает большие возможности для использования фасцинационных средств, воздействующих на эмоциональное состояние обучающихся, активизирующих их интерес к образовательному процессу, изучаемому предмету и т. д. Особо следует отметить, что в контексте иноязычного образования происходит своего рода амплификация (расширение) влияния невербалики, поскольку ее элементы одновременно выступают как средства педагогической коммуникации, так и как средства иноязычной коммуникативной деятельности, составляющей суть обучения иностранным языкам.

Огромным фасцинационным потенциалом обладают знаки кинесики — мимика, жесты, позы преподавателя. Так, мимические движения, включая движения глаз, способны выражать такие положительные эмоции преподавателя по отношению к студентам, как заинтересованность, симпатия, удивление, искренний интерес, доброжелательность и т. п. Первое место в создании благоприятной атмосферы отводится естественной улыбке как универсальному средству выстраивания позитивной межличностной коммуникации между участниками образовательного процесса [8]. Проксемика, т. е. использование пространства в процессе коммуникации, также используется опытным педагогом как фактор фасциации, который применяет варианты разной рассадки студентов в аудитории для поддержания постоянного визуального контакта, умело использует дистанцию общения, сокращая или, наоборот, увеличивая ее, чтобы создать необходимый эмоциональный фон и обеспечить оптимальный комфорт на занятии.

В современном языковом образовании активно используются нестандартные приемы и педагогические технологии, направленные на развитие коммуникативной компетенции и в то же время обладающие значительным фасцинационным потенциалом [9]. Рассмотрим лишь некоторые из них. Обратимся к сторителлингу как педагогической технологии, основанной на применении в образовательной практике историй и имеющей целью решение дидактических, развивающих, воспитательных, а также мотивационных задач. Принято выделять несколько видов педагогического сторителлинга. Классический сторителлинг основан на реальной или придуманной истории, рассказывая которую, педагог излагает какое-либо явное знание, имеющее отношение к изучаемому предмету. Эта учебная информация, облеченная в яркую, запоминающуюся форму, вызывает интерес студентов и мотивирует их к учебной коммуникации. Активный сторителлинг подразумевает вовлечение студентов в процесс создания и передачи истории. При этом происходит трансляция неявного знания, т.е. умений и навыков, проявляющихся в практической деятельности. На современном уровне развития образования и цифровых технологий появился цифровой сторителлинг, в котором вербальная история сопровождается визуальными средствами (видео, инфографикой и т. д.). Все эти средства – вербальные и цифровые – способны развивать коммуникативные, дискурсивные, лексические, фонетические и т.д. умения и навыки.

Еще одной технологией фасцинации, применяемой в языковом образовании, является театрализация, используемая как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторной работе по предмету. Традиционная театральная постановка, осуществля-

емая целым театральным коллективом, как правило, под руководством преподавателя, вызывает огромный интерес как у студентов-актеров, так и у зрителей. Это мощное средство мотивации к учебно-познавательной деятельности позволяет студенту приобщиться к талантливому драматургическому материалу, слышать и практиковать правильную речь, проявить свой артистизм, осуществить свое желание появиться на сцене и стать «знаменитым».

Анкетирование студентов, находящихся по обеим сторонам рампы, показало, что театрализация положительно влияет на восприятие и запоминание языкового материала (лексического, грамматического, фонетического), а также принятых в соответствующей лингвокультуре норм вербального и невербального поведения. Что касается обучения иностранному языку, то элементы театрализации непосредственно на занятиях помогают будущим учителям избавиться от застенчивости, скованности и других психологических затруднений. Взаимодействуя друг с другом в качестве участников импровизированной игры, студенты быстрее осваивают типичные коммуникативные роли и их языковое оформление, с удовольствием внося разные оттенки в эмоциональную атмосферу нестандартного занятия [10].

В связи со значительной ролью средств фасцинации в развитии коммуникативной компетенции возникает вопрос об источниках их формирования. С одной стороны, фасцинационное влияние личности педагога на обучающихся во многом определяется его врожденным артистизмом, темпераментом, актерским и ораторским талантом, природными голосовыми и внешними данными и т. д. С другой стороны, в профессио-

нальной языковой подготовке учителя как специалиста, обучающего коммуникации, должно быть предусмотрено место и время для овладения фасцинационными педагогическими средствами, приемами и технологиями в ходе образовательного процесса. В этом смысле большими возможностями обладают дисциплины психолого-педагогического цикла, практические занятия по иностранному языку, учебные и производственные педагогические практики, внеаудиторная работа со студентами [11].

Недостаточно, чтобы элементы фасцинационного воздействия применялись интуитивно в зависимости от мастерства педагога и его ощущений — необходимо целенаправленно им обучаться [1]. Важно не допустить манипуляций сознанием, подсознанием и поведением обучающихся, прибегая к средствам фасцинации, содержащим признаки обмана, подтасовки, принуждения.

Итак, развитие коммуникативной компетенции будущего учителя в системе языкового образования происходит с большей эффективностью, если педагог опирается не только на методы и технологии трансляции явного знания (языкового, коммуникативного, лингвокультурного), но и на применение фасцинационных средств как способа минимализации потерь рациональной информации. Использование в аудиторной и внеаудиторной работе специальных приемов и технологий педагогической фасцинации, применение вербальных и невербальных фасцинационных средств способствуют созданию креативной, эмоциональной, увлекательной атмосферы образовательного процесса как процесса коммуникации; повышению мотивации будущих учителей к изучению родного и иностранных языков;

развитию механизмов восприятия, памяти, воображения студентов; оптимизации восприятия информации и минимализации ее потерь; облегчению восприятия семантического потенциала сообщения [12], избавлению студентов от психологических барьеров в процессе учебной и профессиональной коммуникации; овладению речевыми нормами и моделями коммуникативного поведения, принятыми в родной стране и в странах изучаемого языка. Таким образом, в условиях доброжелательности, эмпатии и творчества происходит развитие коммуникативной компетенции, умения и навыки которой необходимы будущему учителю, осуществляющему языковое образование.

Список литературы

1. Ширшов В. Д. Знаки фасцинации в педагогической коммуникации // Образование и наука. 2004. № 1. С. 29–37.
2. Гордей А. Н. О декларативном и процедуральном представлении знаний // Иностранные языки в высшей школе. 2021. № 3 (58). С. 5–12.
3. Кузьмина Е. С., Колышева Т. А. Фасцинация как средство мотивации подростков к занятиям в классе фортепиано // Научный альманах. 2021. № 3-1 (77). С. 141–145.
4. Дальбергенова Л. Е., Ахметова А. Ж. Проблема психологических трудностей в обучении иностранным языкам // Проблемы педагогики. 2019. №3 (42). С. 5–9.
5. Омельченко Е. В. Фасцинативные средства и приемы в коммуникации // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2013. Т. 7, № 2. С. 93–95.
6. Ткачева А. Н. Вербальные приемы фасцинации во французских кинотекстах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14, №. 2. С. 470–474.

7. Колышева Т. А., Кузьмина Е. С. Голос и речь учителя как средство педагогической фасцинации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2021. Т. 23, № 78. С. 38–41.

8. Сафонов М. А. Педагогическая аттракция в дополнительном образовании // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 4. С. 41–46.

9. Пашукова Т. И. Психологические особенности обучения иностранным языкам и применение нестандартных методик преподавателями и студентами-практикантами // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 3 (832). С. 256–268.

10. Ибрагимова Д. Использование театрализации в процессе обучения иностранному языку студентов // Общество и инновации. 2021. Т. 12, № 2/S. С. 675–682.

11. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Фасцинация как средство развития коммуникативной компетенции будущего учителя в системе языкового образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 6(172). С. 126-143.

12. Гурочкина А. Г. Роль аффорданса и фасцинации в интерпретации языкового значения // Иностранные языки: сборник научных трудов / под ред. Т. И. Воронцовой. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 149–151.

3.5 Инфографика в иноязычном обучении будущих учителей

Инфографика в современном коммуникационном процессе играет огромную роль, поскольку широко используется в печатных и электронных средствах массовой информации, в рекламном и маркетинговом бизнесе, в корпоративных изданиях и т.д. Следует отметить, что инфографика существует в трех основных форматах: 1) статичная инфографика представляет собой фиксированную информацию без элементов анимирования, которую можно просматривать и читать; 2) динамическая инфографика подразумевает применение анимированных (движущихся) изображений, которую пользователь смотрит, читает, слушает; 3) интерактивные интерфейсы содержат информацию, которую пользователь сам выбирает для визуализации.

Непосредственными средствами инфографики, используемой в образовательной деятельности, являются опорные схемы, таблицы, модели, графики, диаграммы, карты (например, географически), ментальные карты, шкалы, фотографика и т. д. Наше внимание сосредоточено на применении средств инфографики на различных уровнях высшего образования в целях содержательной, исчерпывающей, эстетически привлекательной визуальной презентации необходимого учебного материала [1; 2]. Как способ визуализации инфографика в настоящее время успешно и эффективно используется на лекционных, лабораторных и практических занятиях, в самостоятельной работе студентов, во время прохождения учебных и производственных практик [3], в ходе исследовательской и проектной

деятельности будущих учителей. Таким образом, положительной стороной инфографики является то, что она может использоваться при работе с любым контингентом обучающихся для реализации широко спектра видов и форм педагогической деятельности. Используя готовую и создавая новую инфографику, участники образовательного процесса должны учитывать присутствие таких ее свойств, как актуальность данных, систематичность и организованность информации, краткость изложения материала, креативность формы, эстетическая привлекательность.

В настоящее время школьники и студенты воспринимают окружающее пространство посредством электронных средств коммуникации, в которых информация все менее и менее носит линейный характер. Также и в сфере образования учебный материал все в большей степени представлен с помощью средств инфографики: фотографий, видеографики, схем, интеллект-карт и т. д. Поскольку инфографика представляет значительный объем информации в лаконичном, сжатом виде, она делает ее не только удобной для восприятия, но может существенно облегчить процесс восприятия. Это особенно важно для иноязычного образовательного процесса [4], где будущий учитель иностранного языка формируется как вторичная языковая личность, осуществляющая процесс коммуникации, применяя новые для него языковой и культурный коды. Инфографика стимулирует, развивает и совершенствует иноязычную коммуникативную компетенцию, в связи с чем необходимо активно использовать ее при обучении различным видам речевой деятельности и соответствующим умениям и навыкам.

Ввиду обилия информации в современной иноязычной образовательной среде перед педагогами стоит задача интенсифицировать процесс обучения чтению, прежде всего, на основе аутентичных дидактизированных текстов, вербальный компонент которых дополнен невербальным, в результате чего создается поликодовый текст, объединяющий разные семиотические системы. При этом вербальная часть и невербальная, в том числе, инфографическая составляющая, образуют структурно-содержательное и функционально-прагматическое целое, оказывающее комплексное влияние на читателя. В целях развития умений и навыков чтения художественных и медийно-публицистических текстов стоит использовать образно-художественную инфографику (компьютерную графику, рисунки, фотографику, картинки и т. п.), в то время как тексты научного и научно-популярного характера требуют таких средств инфографики, как таблицы, схемы, диаграммы, графики, чертежи и т.д.

При выборе инфографики в целях обучения чтению целесообразно следовать следующим принципам:

- 1) минимализации (т.е. визуализации подвергается основная, краткая информация, составляющая квинтэссенцию текста);
- 2) структурности (т.е. порядок следования элементов инфографики должен отражать структуру и логику вербального текста);
- 3) доступности (т.е. необходимо учитывать уровень владения языком у студентов и их подготовленность к работе с инфографикой).

Стоит заметить, что умения и навыки читать и интерпретировать иноязычную инфографику напрямую связаны с тем, в ка-

кой мере они развиваются на занятиях по другим дисциплинам. Сочетание вербального текста и элементов инфографики позволяет развивать у будущих учителей иностранного языка такие умения чтения, как: вычленять главное и второстепенное в сообщении; отслеживать логику изложения событий или мыслей; устанавливать логические, прежде всего, причинно-следственные связи; находить аргументы и доказательства; определять позицию автора; критически оценивать почерпнутую из текста информацию [5]. Более того, прочитанный текст вследствие традиционного текстоцентризма учебного процесса становится отправной точкой для развития умений и навыков письменной, а также устной монологической и диалогической речи.

Обучение аудированию является одним из наиболее трудоемких компонентов иноязычного образовательного процесса. Восприятие живой звучащей речи (даже если она записана на электронном носителе) может затрудняться такими факторами, как сила голоса говорящего, тембр, гендерные и возрастные параметры голоса, индивидуальные и диалектные нарушения нормативного произношения. Безусловно, понимание звучащей речи облегчается, если она сопровождается визуальными опорами, выбор количества и качества которых определяется сложностью текста, его тематикой, характером целевой аудитории, уровнем сформированности умений и навыков понимания иноязычной устной речи. Это иллюстрации, картинки, схемы, видеографика, фотографика и т. д., мотивирующие студентов на восприятие текста, подчеркивающие его членение на составные части, визуализирующие ход событий и последовательность фактов, выстраивающие иерархию аргументов. При этом средства инфографики могут выполнять не только

информирующую функцию, как было указано выше, но также функцию контроля понимания текста и диагностики аудитивных умений.

Этапы, уровни, критерии развития аудитивной компетенции будущего учителя иностранного языка — это сфера ответственности методики обучения конкретным умениям и навыкам, нас же интересует сама стратегия овладения данным видом речевой деятельности: от использования того или иного количества опор в виде инфографики — к «безопорному» аудированию. Любопытно заметить, что в процессе аудирования происходит коммуникация между автором инфографики и слушающим, поскольку содержащаяся в визуальных опорах информация требует своего восприятия, декодирования и интерпретации [6].

Одним из инструментов развития умений говорения на иностранном языке также является использование стимулов в виде средств инфографики: иллюстраций, комиксов, схем, таблиц, графиков и т. п. Инфографика может успешно использоваться при обучении связной речи как изобразительный компонент, элементы которого объединены в определенную логически выстроенную структуру, задающую структуру устного высказывания [7].

Иными словами, пользуясь в известной степени готовым содержанием, будущие учителя иностранного языка фокусируют внимание на форме высказывания, отрабатывая таким образом лексико-грамматические и дискурсивные умения устной речи. При этом в ходе интерпретации содержащейся в инфографике информации от будущего учителя иностранного языка требуется употребление языковых и речевых средств,

направленных на выражение своего мнения, логики размышления, сравнения и сопоставления, обобщения фактов, аргументации выводов, формулирование предположения (гипотезы) и т. д.

Таким образом, одновременно с речевыми умениями развиваются умения критического мышления и выполнения общелогических операций. Важно и то, что, читая и обсуждая такой креолизированный текст, обучающиеся воспринимают его не только в рациональном плане, но и в эмоциональном, как источник фасцинации, что способствует лучшему запоминанию и освоению информации. Иными словами, инфографика в контексте мотивирования рецептивной и продуктивной речевой деятельности, обладая большим коммуникативным потенциалом, позволяет организовать обучение говорению в рамках любой изучаемой темы и любого лексико-грамматического материала, а также расширять круг социокультурных знаний. Заданная с помощью инфографики учебная коммуникативная ситуация максимально коррелирует с процессом аутентичного иноязычного общения, не требуя искусственных стимулов [8].

С появлением новых текстовых форматов, в частности, включающих вербальные и невербальные элементы, развиваются новые стратегии письменной коммуникации, в которых средства инфографики помогают упорядочить и структурировать большие массивы информации, т.е., моделирование текстового материала строится на принципе визуализации для упорядочения больших потоков данных, что, в конечном итоге, позволяет рационализировать процесс письменной коммуникации и обеспечить понятное и прозрачное кодирование и последующее декодирование передаваемой и воспринимаемой

информации, в том числе, учебной. Развивается новый механизм письма, основанный на сочетании вербальных и невербальных элементов, который требует как от адресантов, так и от реципиентов знания правил шрифтового и колористического оформления письменного текста, а также норм использования всех возможных элементов инфографики.

Использование инфографики в образовательном процессе должно отвечать следующим дидактическим требованиям:

1. Преподаватель должен ясно представлять себе, какую цель он преследует, останавливая свой выбор образовательных технологий на средствах инфографики: репрезентировать объективную информацию в статике или динамике, инициировать процесс сравнения и сопоставления, спровоцировать студентов на эмоциональный отклик и т. д.

2. Следует иметь в виду, что содержание и форма инфографики должны соответствовать содержанию того учебного материала, который они сопровождают.

3. Преподаватель должен произвести отбор имеющихся в его технологическом арсенале средств инфографики в соответствии с видом осуществляемой образовательной деятельности, ее целями и задачами.

4. Необходимо использовать инфографику дозированно, чтобы не мешать восприятию информации студентами и не увлекать их излишне броским дизайном и формой подачи материала.

5. Следует мотивировать студентов не только правильно воспринимать, читать и анализировать инфографику, но создавать собственные средства инфографики, находя необходимую

информацию, подбирая адекватные информационные ресурсы, используя эффективные средства и формы инфографики.

Выявленная существенная роль средств инфографики в развитии иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка обусловлена теми функциями, которые инфографика выполняет в иноязычном образовательном процессе [9]. Во-первых, это информационная функция, поскольку элементы инфографики являются источниками иноязычной учебно-релевантной информации. Во-вторых, следует выделить организационную функцию, в соответствии с которой происходит организация деятельности участников образовательного процесса в аудиторной и внеаудиторной работе. Наконец, эмоционально-аффективная функция инфографики состоит в том, что процесс овладения иноязычными коммуникативными умениями и навыками получает эмоциональную окраску, положительно влияет на атмосферу сотрудничества на занятиях и интерес к познавательной деятельности. Более того, использование инфографики снижает у студентов психологическую напряженность, лингвистическую тревожность, боязнь не понять учебный материал и сделать ошибку [10]. Дидактический потенциал инфографики, хотя и находится в настоящее время в фокусе внимания исследователей и педагогов-практиков, требует дальнейшей разработки применительно к иноязычному образовательному процессу и развитию вторичной языковой личности будущего учителя. Тем более, что умения и навыки работы с инфографикой уже требуются от обучающихся старших классов школ и проверяются в ходе единого государственного экзамена по иностранному языку.

Список литературы

1. Евдокиенко В. В., Полякова Н. Ю. Использование инфографики в дистанционном формате обучения как средство визуализации на занятиях по истории и литературе // Образование и право. 2022. № 1. С.171–175.

2. Лебедева К. С. Использование приемов инфографики в преподавании педагогических дисциплин в вузе // Инсайт. 2020. № 2 (2). С. 37–43.

3. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 2. С. 51–61.

4. Толмачева О. В. Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 12-3 (90), Ч. 3. С. 624–627.

5. Радченко Ю. Ю. Инфографика как инструмент развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции магистрантов многопрофильного вуза // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 6А. С. 383–389.

6. Руссу А. Н. Применение инфографики в обучении иностранному языку как средства формирования и развития когнитивной и коммуникативной компетенций // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2020. № 3 (28). С. 83–87.

7. Шмалько-Затиная С. А., Храброва О. С. Инфографика как способ обучения говорению на русском языке учащихся Азиатско-Тихоокеанского региона // Педагогический журнал. 2021. Т.11, №. 5.1. С. 365–374.

8. Федотова, М. Г., Афанасьева О.Ю., Никитина Е.Ю. Инфографика как средство развития иноязычной коммуникативной ком-

петенции будущих учителей иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 6 (172). С. 199-216.

9. Кириченко Е. А., Кольцов И. А., Кольцова А. А. Использование инфографики как вида графической наглядности в обучении иностранному языку // Kant. 2020. № 1 (34). С. 249–253.

10. Алпеева Л. С., Лихачева М. Е. Инфографика как одно из средств преодоления лингвистической тревоги иностранных военнослужащих в процессе обучения русскому языку как иностранному // Наука и школа. 2020. № 6. С. 165-175.

3.6 Клоуз-тестирование в обучении будущих учителей иностранного языка

Реализация коммуникативного подхода к языковому образованию потребовала взаимосвязанного развития всех видов речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма. Кроме того, была необходима интеграция знаний, умений и навыков в различных аспектах языка – фонетике, грамматике, лексике. Таким образом, тестологи столкнулись с задачей разработки таких тестов, которые могли бы оценить результат обучения языку, а именно, развитие коммуникативных навыков обучающихся. В результате развития тестологии появились так называемые прагматические тесты, концепция которых основана на умениях, обучающихся перерабатывать язык в режиме реального времени (например, при говорении) и на владении навыками вероятностного прогнозирования, т.е. антиципации последующих элементов речи [1].

К категории прагматических тестов относится клоуз-тест, разработанный У. Л. Тэйлором, и различные его варианты. В клоуз-тесте обучающимся предлагается связный текст, в котором пропущены отдельные слова, требующие восстановления за счет понимания контекста. Обучающиеся должны понять общий смысл текста, а затем заполнить пропуски словами, необходимыми для реконструкции его содержания. Таким образом, клоуз-тест позволяет, например, выявить уровень сформированности лексических навыков и навыков чтения.

Модификацией клоуз-теста является С-клоуз-тест, суть которого состоит в том, что обучающимся необходимо восстановить недостающую часть слова. Этот вариант теста используется, прежде всего, в целях развития и контроля орфографических, лексических и грамматических навыков. С-клоуз-тест был далее трансформирован в Б-клоуз-тест, в котором пропускается каждое 3–4 слово, но указывается его первая буква.

Вариант клоуз-теста – аудиоклоуз-тест, предложенный Х. Темплтоном – содержит пропуски в аудиотексте, обозначенные звуковым сигналом при первом прослушивании. Во время последующего прослушивания обучающиеся должны заполнить эти паузы требуемыми словами. Результаты этого испытания коррелируют с уровнем общего владения языком. Наконец, еще одной разновидностью клоуз-теста является тест редактирования, направленный на проверку умений исключать лишние, не релевантные для данного контекста грамматические формы, слова и целые фразы.

Следует заметить, что клоуз-тесты находят применение в специальной педагогике, в логопедии как средство диагностической, коррекционной и образовательной работы педагога с

обучающимися, имеющими особые потребности, так как текст, лежащий в основе теста, характеризуется специфическими механизмами линейного развертывания, к которым могут быть применимы процедуры вероятностного прогнозирования [2]. Несмотря на разнообразие клоуз-тестов, ведущим признаком любого из них является тот факт, что пропущенные элементы могут быть найдены и восстановлены исходя из контекста с опорой на знания закономерностей построения текста [3]. Говоря о применении клоуз-теста в языковом образовании, мы имеем в виду процесс обучения иностранному языку [8; 9], родному языку и русскому языку как иностранному [10]. Причем этот вид тестирования может при меняться на любой ступени обучения: от начальной школы до магистратуры. Дидактический потенциал клоуз-теста в языковом образовании сводится к выполнению им двух основных функций – контролирующей и обучающей.

Клоуз-тест в языковом образовании представляет собой форму контроля, цель которого – диагностировать уровень обученности студентов, т.е. сформированности основных навыков в следующих видах речевой деятельности: чтении, письме, аудировании. Существенными характеристиками клоуз-теста как средства контроля, имеющего широкое применение в образовательном процессе в высшей школе, являются: стандартность структуры, сравнительная простота выполнения и проверки, объективность и независимость оценки.

Все выполняемые контролем как компонентом образовательного процесса функции (проверочная, диагностическая, управленческая, мотивационно-стимулирующая, оценочная, обобщающая) в той или иной степени реализуются во всех ти-

пах контроля. Так, изучение и обобщение образовательной практики показывает, что клоуз-тесты могут успешно применяться в качестве средства входного тестирования (предварительного контроля), текущего, периодического и итогового контроля. Предварительный контроль позволяет определить исходный уровень языковых знаний, умений и навыков, чтобы использовать их как основу дальнейшего обучения, внося в программу обучения необходимые коррективы и формулируя педагогические задачи. Текущий контроль проводится постоянно в ходе аудиторных занятий с целью проверки первичного усвоения знаний и отслеживания процесса формирования умений и навыков, а также корректировки организации образовательного процесса. Целью периодического контроля является определение уровня овладения знаниями, умениями и навыками по определенным темам или разделам программы. Наконец, итоговый контроль, позволяющий сделать вывод об уровне обученности студентов, имеет в виду проверку конечных результатов обучения за определенный период.

В отличие от узконаправленных избирательных тестов (грамматический, лексико-грамматический, орфографический) клоуз-тесты имеют комплексный характер и могут быть использованы для получения интегральной оценки владения языковыми знаниями, умениями и навыками, причем выполнение клоуз-тестов требует уже не рецептивных, а продуктивных навыков мыслительной и речевой деятельности, обучающихся [11].

Технология клоуз-тестирования подразумевает одновременность восприятия и анализа обучающимися всех компонентов письменного (или устного) текста одновременно. Участник тестирования должен осмыслить содержание текста, предше-

ствующего пропущенному элементу, а затем произвести структурно-грамматический анализ последующего фрагмента текста, активизировать свой лексический запас и извлечь из памяти релевантную контексту лексическую единицу и употребить ее в нужной грамматической форме. Подобные тесты как способ контроля особенно актуальны на начальном и промежуточном этапах обучения языку в процессе аудиторных занятий и самостоятельной работы обучающихся [12].

Из сказанного следует, что чаще всего клоуз-тест используется для измерения обученности языку по таким параметрам, как усвоение лексики и понимание прочитанного, однако он также является очень удобным средством получения данных о сформированности коммуникативной компетенции обучающихся, которая понимается как способность корректно пользоваться языком в разнообразных социокультурных условиях коммуникации. Используя клоуз-тест в качестве метода проверки понимания речи (диалогической и монологической) на слух, педагог рассчитывает на прогностические умения обучающихся, опирающиеся на избыточность текста, на их лингвистическую и контекстуальную догадки.

Следует отметить, что на фоне традиционных средств контроля – устного опроса, проверочной и контрольной работы и т.д. – клоуз-тесты обладают значительно большим мотивирующим потенциалом, а, как известно, мотивация, в особенности внутренняя мотивация, играет огромную роль в активизации учебно-познавательной деятельности студентов, развитии их критического мышления и достижении ими высоких академических успехов [13].

Обучающая функция технологии клоуз-тестирования особенно эффективна при обучении чтению, письму и аудиро-

ванию. Многие педагоги указывают на то, что клоуз-тест наилучшим образом показал себя в процессе формирования так называемой текстовой компетенции [14], структура и содержание которой в современной лингводидактике недостаточно четко определены. В то же время выделяются три ее неотъемлемых компонента: 1) способность анализировать текст, устанавливая иерархические связи между его композиционными и смысловыми частями; 2) владение языковыми средствами для обеспечения целостности и когерентности текста; 3) способность продуцировать собственный связный текст. Иными словами, текстовая компетенция представляет собой совокупность сформированных текстовых умений и навыков, ориентированных на восприятие, анализ и создание собственных текстовых произведений – устных и письменных.

Клоуз-тест как прием реконструкции деформированного текста является продуктивным упражнением для комплексного формирования текстовых умений на разных уровнях организации текста. Подобранные обучающимися слова должны соответствовать по своим лексико-грамматическим параметрам нормам грамматики, согласуясь с соседними словами и словосочетаниями, логической структуре (не нарушая смысловой связи с соседними предложениями), а также концептуально-смысловой организации всего текста.

Важно заметить, что в ходе клоуз-тестирования происходит формирование продуктивных навыков, поскольку активизируется вокабуляр обучающегося и имеет место обработка смысловых и логических связей в процессе осмысления фрагментов текста и их перефразирования. При этом осуществляется еще и тренировка языковой и контекстуальной догадки,

способствующей развитию логического и контекстуального мышления обучающихся [15].

Восстанавливая пробелы в тексте, обучающиеся должны следовать закономерностям построения текста, соблюдая его количественные и качественные параметры [16]. К последним относится, например, коммуникативный регистр исходного текста, который представлен пятью типами: информативный, изобразительный, генеритивный, волюнтивный, реактивный. Тексты, относящиеся к генеритивному типу (представляющие собой обобщенные, абстрактные, универсальные высказывания, рассуждения), наиболее трудны для восприятия, поскольку лишены событийности и фактологии, но именно их нельзя игнорировать при проведении клоуз-тестирования как средства формирования текстовой компетенции.

Обобщая роль технологии клоуз-тестирования в языковом образовании, Н.Н. Данилина утверждает, что она обеспечивает развитие лингвистической компетенции, которая представляет собой совокупность систематических знаний о языке, правила функционирования языковых единиц, а также способности и готовности к восприятию чужих текстов и продуцированию своих собственных [17]. Кроме того, не следует недооценивать значение клоуз-тестирования в достижении ряда метапредметных результатов и формировании у обучающихся универсальных компетенций: информационной, коммуникативной, системного и критического мышления.

Несмотря на достаточно широкое освещение сущности и достоинств клоуз-тестирования в педагогической литературе и имеющиеся практические разработки его использования в образовательном процессе на различных ступенях образования,

мы не можем не отметить без сожаления тот факт, что эта технология не находит систематического применения преподавателями вуза в ходе языкового образования. Анализ результатов проведенного среди преподавателей опроса продемонстрировал явную недооценку ими дидактического потенциала клоуз-тестов в обучении будущих учителей родному и иностранным языкам. Так, только 27 % из них регулярно применяют клоуз-тестирование как способ контроля умений и навыков студентов в языковом образовании, преимущественно в процессе контроля понимания текста при его чтении или аудировании. Еще меньше, всего 18% опрошенных, видят в этой технологии средство формирования иноязычных умений и навыков.

В то же время студенты, как показал опрос, проявляют большую заинтересованность в проведении клоуз-тестирования, так как, по мнению 80% респондентов, клоуз-тесты эффективны в процессе формирования у них лингвистической компетенции и обучения чтению, аудированию, письму как видам речевой деятельности. Около 70% опрошенных студентов констатируют положительное влияние таких тестов на достижение ряда метапредметных результатов: умение понимать текст и обрабатывать воспринимаемую информацию; умение отбирать и использовать нужные языковые средства для логичного изложения своей точки зрения и т.д. Практически все студенты отмечают возросший уровень мотивации к обучению, поскольку клоуз-тесты активизируют их логическое мышление, языковую и контекстуальную догадку, вовлекают в совместную деятельность и т. д.

Сказанное позволяет прийти к выводу о том, что преподавателям языковых дисциплин следует пересмотреть свою

точку зрения на использование клоуз-тестирования в образовательном процессе и активно применять его наряду с другими технологиями как средство контроля и обучения. Также следует скорректировать тенденцию к применению в качестве клоуз-тестов только текстов информативного и изобразительного регистров: коммуникативный репертуар текстов должен расширяться по мере развития лингвистической и коммуникативной компетенций обучающихся [18].

Таким образом, клоуз-тестирование представляет собой достаточно детально разработанную технологию контроля и обучения, которая положительно зарекомендовала себя в практике языкового образования, что отмечается в педагогической литературе, отражающей опыт учителей школ и преподавателей вузов. Однако лингводидактический потенциал технологии клоуз-тестирования недостаточно активно используется в языковом образовательном процессе и охватывает отнюдь не все его ступени и этапы, хотя клоуз-тестирование имеет хорошие перспективы применения при обучении языкам, обуславливаемые рядом факторов, а именно: полифункциональностью (как средство и контроля, и обучения); широкой сферой применения (в развитии компетенций в области чтения, аудирования, устной и письменной коммуникации, а также метапредметных умений); высоким мотивирующим потенциалом.

Список литературы

1. Балуюн, С. Р. История и перспективы использования диктанта при обучении иностранным языкам в США // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 3(136). С. 98-102.

2. Грибова О. Е., Алмазова А. А. Стратегии заполнения лакун в клоуз-тесте учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 2. С. 340–358.

3. Багичева Н. В., Дёмышева А. С. Клоуз-тест как средство формирования текстовой компетенции младших школьников // Лингвокультурология. 2018. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klouz-test-kak-sredstvo-formirovaniya-tekstovoy-kompetentsii-mladshih-shkolnikov>.

4. Helaluddin, Mannahali M., Purwati D., Alamsyah & Wijaya H. (2023). An Investigation into the Effect of Problem-based Learning on Learners' Writing Performance, Critical and Creative Thinking Skills. *Journal of Language and Education*, 9 (2), 101-117.

5. Montaner-Villalba, S. (2021). Students' Perceptions of ESP Academic Writing Skills through Flipped Learning during Covid-19. *Journal of Language and Education*, 7(4), 107-116.

6. Хонамри Ф., Азизи М., Кралик Р. Использование интерактивного электронного перевернутого обучения для улучшения критического чтения студентов [in English] // *Science for Education Today*. 2020. № 1. С. 25–42.

7. Ermolaeva, P., & Barron, P. (2022). The effectiveness of flipped classroom in the hospitality education. *Training, Language and Culture*, 6(4), 31-49.

8. Данелян Г. В., Рябова Т. В. Клоуз-тест как эффективное средство контроля обученности иностранному языку // *Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал*. 2021. № 04 (57). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/klouz-test-kak-effektivnoe-sredstvo-kontrolya-obuchennosti-inostrannomu-yazyku.html>.

9. Пикулева Е. В., Румянцева Т. А. Применение клоуз-тестов при обучении иностранным языкам // *Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учеб-*

ной деятельности: Материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 31 октября 2019 года / Под ред. А. В. Набирухиной. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. С. 49-54.

10. Ширина Е. Л. Клоуз-тест в преподавании РКИ как средство обучения основным видам речевой деятельности и способ контроля знаний // Карповские научные чтения: материалы конференции. Минск: ИВЦ Минфина, 2017. Вып.11, Ч.1. С. 214 – 217.

11. Розикова С. Р. Клоуз–тест как средство контроля коммуникативной компетенции учащихся // Вестник института языков (серия филологических, педагогических и исторических наук). 2022. № 1 (45). С.182-186.

12. Арямнова М. А. Контроль результатов обучения // Интерактивная наука. 2018. №11 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrol-rezultatov-obucheniya>.

13. Корешникова Ю. Н., Авдеева Е. А. (2022) Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов // Вопросы образования / Educational Studies. Moscow. No 3. С. 36–66.

14. Осинцева Т. В. Приём «клоуз – тест» как эффективное средство формирования техники понимания текста // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара (г. Новосибирск, 17–18 апреля 2015 г.) / под ред. Г. С. Чесноковой ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2015. – 260 с.

15. Семушина Е. Ю. Особенности формирования продуктивных навыков при изучении английского языка в магистратуре в дистанционном формате // Современные проблемы науки и образования. 2022. №4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31955>.

16. Сенченко Т. А. Проблема инварианта восприятия текстов разных коммуникативных регистров и ее решение методом клоуз-тестирования // Вестн. Том. гос. ун-та. 2010. № 330. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-invarianta-voSPIriatiya-tekstov-raznyh-kommunikativnyh-registrov-i-ee-reshenie-metodom-klouz-testirovaniya>.

17. Данилина Н. Н. Приём клоуз-тест как одно из средств формирования лингвистической компетенции // Интерактивное образование: электронная газета. 2021. Вып. №93 (февраль). URL: <http://io.nios.ru/articles2/112/2/priyom-klouz-test-kak-odno-iz-sredstv-formirovaniya-lingvisticheskoy-kompetencii>

18. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Петренко А. А. Лингводидактический потенциал клоуз-тестирования в языковом образовании будущих учителей // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 5 (177). С. 136–153

3.7 Оптимизация обучения теоретическим аспектам иностранного языка

Общепризнано, что интеллектуальная деятельность может функционировать только на базе освоенных фундаментальных знаний, способствующих становлению ценностно-смысловой системы человека, которая помогает воспринимать знания как лично значимую ценность. Этого возможно достичь при личной вовлеченности обучаемых в образовательный процесс. В этих условиях профессиональная подготовка выступает как процесс и результат индивидуальной самореа-

лизации человека. Только в этом случае образовательный процесс направлен на развитие личности, способной освоить профессиональную картину мира на базе приращения знаний, способностей, опыта для создания собственного индивидуального продукта с точки зрения личностного смысла, собственной рефлексивной оценки. Следовательно, в качестве критерия необходимости получаемых знаний должно рассматриваться не столько их соответствие действительности, сколько их согласование со смысловыми установками профессионального знания. Адекватная интерпретация и трансляция этих специфических смыслов есть условие успешного взаимопонимания членов педагогического сообщества, нацеленного на создание профессионального дискурса, который отражает широкую палитру научных ценностей, определяющих специфику теоретического потенциала будущего учителя.

Создание индивидуального когнитивного пространства будущего учителя, структурированного особым образом, способствует выстраиванию индивидуальных стратегий усвоения научного знания. Практика показывает, что индивидуальное когнитивное пространство не складывается у студентов автоматически, а требует специальных методических мероприятий, направленных на активизацию внимания, памяти, мышления, осмысления учебного материала, аргументацию изложения, творческое решение учебных задач, а также умений самооценки и самоконтроля. Направленное мышление и специально организованная познавательная деятельность обеспечивают процесс научного исследования и научного обобщения в высшей школе [1].

Рассмотрим данную проблему на примере стилистики – одной из наиболее значимых дисциплин в программах ино-

язычного образования. В настоящее время обучение стилистике в рамках иноязычного образования не является приоритетным интересом отечественных специалистов в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам в высшей школе [2]. Мощный сдвиг в лингвистике в область когнитивных исследований, дискурсологии и других научных направлений привел к тому, что традиционная стилистика, вышедшая из глубин классической риторики, стала рассматриваться как несколько архаичная отрасль языкознания, основы которой развиваются в таких современных дисциплинах, предлагаемых в учебных планах, как «Медиалингвистика», «Деловой иностранной язык», «Художественный дискурс» и т. д.

Что касается традиций зарубежного иноязычного образования, то в соответствии с ними в учебном плане не принято выделять дисциплину «Стилистика», а изучение стилистической вариативности языковых единиц имеет место на практических занятиях по иностранному языку в процессе практической продуктивной речевой деятельности студентов. В то же время ряд исследователей и специалистов-практиков настаивают на необходимости обращения к педагогическим и методическим аспектам обучения стилистике иностранного языка в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе. Более того, в структуре иноязычной коммуникативной компетенции они выделяют отдельную стилистическую компетенцию (субкомпетенцию) [3; 4], которая в общем виде дефинируется как владение стилистическими средствами языка, а также способами их употребления в текстах разных стилей и жанров. При этом существует точка зрения, в соответствии с которой в рамках сти-

листической компетенции следует рассматривать стилистическую аналитическую субкомпетенцию (связанную с аналитической, интерпретативной учебнопознавательной деятельностью обучающегося) и стилистическую коммуникативную субкомпетенцию (реализуемую в процессе применения стилистически маркированных языковых единиц в речи) [5].

Обеспечивая дифференциацию вербального коммуникативного поведения в зависимости от условий и ситуаций общения, стилистическая компетенция будущего учителя иностранного в значительной мере влияет на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, что, как известно, является целью иноязычного образования как в школе, так и в вузе [6; 7]. Таким образом, требования, предъявляемые к профессиональной подготовке учителя иностранного языка, обуславливают необходимость оптимизации образовательного процесса, включая обучение стилистике иностранного языка, в соответствии с современными тенденциями в лингводидактике и методике.

На основании рефлексии собственного достаточно обширного опыта педагогической деятельности в качестве преподавателя стилистики в иноязычном педагогическом образовании, а также изучения теоретических и практических изысканий отечественных специалистов в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам в высшей школе мы предлагаем комплекс мер по оптимизации преподавания стилистики будущим учителям иностранного языка в условиях современного педагогического контекста, отличающегося рядом трудностей (сокращение аудиторного времени на изучение ряда дисциплин, недостаток общекультурного и филологического кругозора студентов и т. д.).

Один из путей совершенствования обучения стилистике предполагает обязательную опору на родной язык. В процессе изучения русского языка в школе и на первом курсе педагогического вуза у студентов уже сформировались представления о стилистических явлениях, пусть даже они еще не сложились в стройную систему, а терминологический аппарат стилистики в целом должен быть знаком будущим учителям иностранного языка. Как носители русского языка они в своей письменной и устной речевой деятельности сознательно или неосознанно пользуются широким инвентарем стилистически отмеченных языковых единиц, способны выявить общие тенденции в употреблении выразительных средств в русском и иностранном языках, умеют определять особенности функциональных стилей, многие из которых носят универсальный характер. Таким образом, сопоставление одноуровневых стилистических явлений в двух языках позволяет сократить время ознакомления студентов с новым иноязычным материалом и быстрее запустить механизм его употребления в речи на основе имеющихся русскоязычных стереотипов.

Обучение стилистике иностранного языка возможно на основе внутридисциплинарной интеграции в рамках предмета «Иностранный язык». Интеграцию в целом принято понимать как явление, обладающее высоким уровнем целостности, в основе которого лежит взаимосвязь и взаимодействие его составляющих. Внутридисциплинарная интеграция в иноязычной стилистической подготовке будущего учителя иностранного языка рассматривается как комплексное овладение всеми аспектами языка: фонетическим, лексическим, грамматическим [8]. Это связано с тем, что стилистически маркированные средства

представляют собой девиацию от стилистически нейтральной языковой нормы, которая осваивается студентами на занятиях по практическому курсу иностранного языка, практической фонетике, практической грамматике и по другим дисциплинам.

Важнейшим путем оптимизации обучения иностранному языку является применение интердисциплинарной интеграции в ходе образовательного процесса [9]. Междисциплинарная интеграция в контексте обучения стилистике иностранного языка подразумевает установления взаимосвязей между содержанием различных дисциплин в пределах одного или нескольких блоков учебного плана, что должно обеспечить развитие комплексных, целостных представлений об изучаемом объекте — стилистической вариативности иностранного языка. Так, в обучении стилистике иностранного языка важны интегративные связи между такими дисциплинами лингвистического и культурологического блоков образовательной программы, как «Лексикология», «Литература стран изучаемого языка», «Страноведение», «Культура стран изучаемого языка», «Основы межкультурной коммуникации» и т. п., поскольку в стилистике, как ни в одной другой дисциплине, очевидна связь между языком и культурой. Стилистические средства часто являются выражением и отражением культурных стереотипов, оценок, норм вербального поведения, менталитета и языкового сознания народа (идиомы, пословицы, стертые метафоры и т. д.), а также его отдельных представителей — писателей, поэтов, общественных и политических деятелей (стилистические окказионализмы, афоризмы, крылатые выражения и т. п.).

В методическом плане при обучении стилистике важно исходить из представления о стилистической компетенции как

состоящей из аналитической и коммуникативной субкомпетенций, каждая из которых требует своей стратегии развития. Аналитическая стилистическая субкомпетенция предполагает овладение умениями идентифицировать стилистически маркированные языковые единицы, анализировать их структуру и семантику, интерпретировать их функции в различных типах текста и дискурса. Коммуникативная стилистическая субкомпетенция означает развитие умений и навыков применения стилистически значимых единиц языка в разнообразных ситуациях общения и дискурсивных практиках. Отсюда вытекает необходимость разработки системы упражнений — рецептивных (аналитических) и продуктивных (коммуникативных), которая смогла бы обеспечить развитие обеих стилистических субкомпетенций.

Нам представляется, что предложенные пути оптимизации обучения стилистике иностранного языка в ходе подготовки будущего учителя способствуют эффективной реализации иноязычного педагогического образования и решению его основных задач. Одна из них – развитие иноязычной коммуникативной компетенции, составной частью которой является стилистическая компетенция, позволяющая индивиду осуществлять профессиональное и межкультурное общение в пределах различных функциональных стилей, видов дискурса, типов коммуникативных ситуаций, обусловленных различными экстралингвистическими и социокультурными условиями.

Второй задачей иноязычного образования будущего учителя является развитие его вторичной языковой личности, которая также успешно решается в условиях оптимизации обучения стилистике, так как происходят позитивные изменения на

всех трех уровнях языковой личности: обогащается словарный запас и углубляются грамматические знания, раздвигаются границы культурного тезауруса студента, расширяется его мотивационная сфера за счет возникновения новых потребностей в коммуникации и возможностей для их удовлетворения [10].

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что дисциплина «Стилистика иностранного языка» не теряет своей актуальности в ракурсе профессиональной подготовки современного учителя иностранного языка. Задача состоит в том, чтобы оптимизировать процесс обучения этой дисциплине, реализовать на практике ее междисциплинарные связи с другими содержательно сопряженными предметами, развивать все компоненты стилистической компетенции, выводя их в конечном итоге в плоскость применения в речевой деятельности. В результате мы получим конечный образовательный продукт — учителя иностранного языка, владеющего иноязычными стилистическими ресурсами и способного в процессе самостоятельной педагогической деятельности к формированию у обучающихся базовых иноязычных стилистических умений и навыков.

Список литературы

1. Афанасьева О. Ю., Федотова М.Г. Актуальность теоретического образования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 1. С. 27-34.
2. Игнатенко Н. А. Новые возможности обучения стилистике английского языка // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (87). С. 82–85.

3. Михайлова А. И. Стилистическая компетенция студентов-нефилологов (в контексте электронной коммуникации) // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты : материалы VII Международной научно-методической конференции, Омск, 21 мая 2021 года. Омск : Омский автобронетанковый инженерный институт, 2021. С. 44–49.

4. Южанникова М. А. Сложности развития жанрово-стилистической субкомпетенции у студентов первого курса нефилологических специальностей // Филология и человек. 2022. № 4. С. 190–197.

5. Слободская Ю. В. Содержание предметной компетенции по учебной дисциплине «Стилистика английского языка» // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2, № 2. С. 170–174.

6. Колесников А. А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностранные языки в школе. 2019. № 5. С. 2–11.

7. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Целеполагательные ориентиры подготовки будущих учителей иностранного языка в педагогическом вузе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 1 (167). С. 150–162.

8. Черникова Е. Л., Тарасюк Н. А. Обучение стилистическому аспекту учащихся старших классов лингвистического профиля // Наука и школа. 2022. № 3. С. 209–217.

9. Афанасьева О. Ю., Смирнова М. Г., Федотова М. Г. Междисциплинарная интеграция как фактор формирования научно-исследовательской компетентности учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2018. Т. 15, № 4. С. 44–50. (Лингвистика).

10. Афанасьева О. Ю. Оптимизация обучения стилистике как компоненту профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 1(173). С. 7-22.

3.8 Обучение будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации на основе фразеологии

Обучение специалистов в различных областях (в образовании, журналистике, переводоведении, связях с общественностью и т. д.) межкультурной коммуникации было и остается одной из важнейших задач их профессиональной подготовки, независимо от направления вектора коммуникации — на внешние международные связи или на связи в границах такой поликультурной страны, как Россия. При этом помимо формирования иноязычной коммуникативной компетенции выдвигается цель развития культурных компетенций обучающихся, обеспечивающих их эффективное профессиональное и межличностное взаимодействие [1].

Межкультурная компетенция представляет собой один из аспектов функциональной грамотности обучающихся, входящий в состав так называемых глобальных компетенций, овладение которыми является залогом эффективной самореализации каждого человека в современном полиэтническом социуме [2]. Этот социум, несмотря на происходящие в нем в настоящее время дезинтеграционные процессы, остается единым и требует от личности высокого уровня толерантности, уважения к чужим культурам и знания специфики поликультурного общения. Только в этом случае возможно позитивное, бесконфликтное взаимодействие различных этносов и культур.

Развитие межкультурной компетенции является одним из обязательных требований федеральных государственных образовательных стандартов по ряду направлений подготовки обу-

чающихся, однако обучение межкультурной коммуникации будущего учителя иностранного языка имеет свою специфику, которая выражается в единстве обучения языкам и культуре. Это, в частности, означает, что межкультурная компетенция может развиваться в ходе иноязычного образовательного процесса, на основе специально отобранного этнокультурно-ориентированного языкового материала.

Как субъект познания представитель любой этнической общности пользуется языком и моделями вербального поведения с позиций своего этнокультурного опыта, собственной системы ценностей и коммуникативных намерений. Однако необходимо, чтобы интерпретация языковых фактов была лишена предвзятости и предубеждения и была нацелена на максимально объективное, критическое отношение к отраженным в языке субъективным смыслам. Язык любой этнической общности отражает ее представления как о своем национальном характере и менталитете, так и этнически детерминированных чертах, присущих другим народам и группам людей. К числу таких представлений относятся этнические стереотипы, находящие выражение в литературных жанрах поэзии и прозы, а также в произведениях устного народного творчества – анекдотах, шутках, загадках, народных песнях и т. п. [3].

Таким образом, этнические авто- и гетеростереотипы, выполняющие двойственную функцию в межкультурной коммуникации, являясь ее важным фактором и одновременно препятствием к эффективному осуществлению, рассматриваются как результат неразрывной связи языка и культуры, как вербализация психологических и культурных установок и представлений [1]. Межкультурное взаимодействие требует правильно-

го восприятия и учета этнокультурной специфики каждой человеческой общности, так как никакие интеграционные тенденции не могут в кратчайшее время радикальным образом изменить укоренившиеся модели коммуникации, культурного взаимодействия и глубинного самосознания народа [4].

Понимание этнокультурных коннотаций языковых средств национального языка, отражающих исторически сформировавшееся мироощущение народа и осознание своей идентичности, позволяет увидеть истоки и корни этнокультурных стереотипов, скорректировать их в случае необходимости и оптимизировать межкультурное и межэтническое взаимодействие в различных коммуникативных ситуациях. Такими этнокультурно маркированными языковыми средствами является часть фразеологической системы языка, отражающей национальную фразеологическую картину мира — наиболее архаичную и традиционную часть национальной языковой картины мира, которая вербализует ценности, стереотипы, устойчивые представления, существующие в сознании народа. Речь идет о так называемых «этнографических» или этноориентированных фразеологических единицах, отражающих культурные традиции и нормы повседневной жизни народа. Ценность этноориентированных фразеологических единиц — идиом и пословиц — состоит в том, что они обладают огромным дидактическим потенциалом в рамках изучения дисциплины «Основы межкультурной коммуникации» и развития межкультурной компетенции будущих учителей.

Лингвокультурологическое направление в современной науке о языке исходит из того, что, во-первых, язык и культура — это два феномена, различные по своей природе; во-

вторых, они должны рассматриваться в неразрывной связи друг с другом, поскольку образуют единое целое в синхронном взаимодействии [5; 6]. Эта отрасль лингвистики фокусирует свое внимание на языковом сознании, реконструкции мировидения этноса, актуальности культурных смыслов для современного носителя языка, являющегося одновременно субъектом культуры [7] и т. д. В частности, в поле зрения лингвокультурологии попадают фразеологические системы языков, единицы которых выступают в качестве носителей определенных стереотипов, традиционных ценностных представлений и т. п. Иными словами, в семантику фразеологизмов стереотипы и эталоны входят в виде культурной коннотации, устойчиво воспроизводимой по смыслу. Из этого следует, что лингвокультурология изучает языковые знаки в их референции к пространству культуры, обращаясь при этом к данным словарей и корпусов [3; 6].

В результате современных исследований в области межкультурной коммуникации (О. А. Леонтович, А. П. Садохин, С. Г. Тер-Минасова, G. H. Hofstede, L. A. Samovar и др.) сформулирован ряд выводов:

- этнокультурные стереотипы не являются доказанными фактами, а только лишь предположениями о возможных качествах, характеризующих представителей того или иного народа;
- опора на этнокультурные стереотипы, часто являющиеся негативно окрашенными и весьма неточными, может привести к межкультурным противоречиям и конфликтам и другим проявлениям этноцентризма;
- этноцентризм в современном полиэтническом мире носит полифункциональный характер: с одной стороны, препят-

ствуется межкультурной коммуникации и осложняет ее, а, с другой стороны,

- поддерживает идентичность этнической группы и ее самобытность, которая с течением времени может теряться;

- межкультурный конфликт, требующий адекватных способов разрешения, является закономерным этапом формирования межкультурных отношений различных этносов и играет положительную роль в их развитии.

С позиций вышеперечисленных положений следует подходить к изучению этнокультурных стереотипов, нашедших отражение в этнокультурно маркированных фразеологических единицах, содержащих в своей структуре компоненты-этнонимы (Dutch, French, Chinese, Russian, русский, татарин, цыган, немец и т. д.). В связи с этим следует заметить, что в контексте межкультурной коммуникации большое значение имеют понятия «свой» и «чужой». Маркером «чужого» заведомо является этноним, называющий представителя иной этнокультурной общности, отличной от собственной. При этом диапазон значений слова «чужой» варьируется очень широко: незнакомый, странный, необычный, плохой, враждебный, несущий угрозу существованию, находящийся за пределами постижимого и т. д. Соответственно, подавляющее количество фразеологических единиц с этнонимами априори несут отрицательную оценочность, негативно характеризую носителей других культур. Так, например, в английском языке очень много фразеологических единиц, имеющих в своей структуре этноним Dutch (голландский, голландец). Отражая сложившиеся за всю историю взаимоотношений этих двух наций этнокуль-

турные стереотипы, данная группа фразеологических единиц характеризует голландцев как людей:

- прижимистых, жадных (Dutch treat, date — угощение или свидание, за которое каждый из присутствующих платит сам);
 - расчетливых и корыстных (Dutch agreement — соглашение, которое может быть выгодно только для одной стороны);
 - склонных к пьянству (Dutch headache — похмелье);
 - ненадежных (Dutch defence — защита для видимости)
- и т. д.

Даже этих нескольких примеров достаточно для того, чтобы понять, что в их основе лежат стереотипные представления о голландцах как нации, обладающей множеством пороков и отрицательных характеристик, которые закреплены в устойчивых единицах и экстраполированы на другие этносы и ситуации, участниками которых являются представители других культур.

В русском языке фразеологически активным является этноним «татарин», который в составе идиом и поговорок имплицитно передает следующие стереотипные качества этой национальности:

- злость (злее злого татарина);
- хитрость, изворотливость (Татарин родился – еврей заплакал);
- склонность к неожиданным набегам (Незванный гость хуже татарина);
- лживость (Нет проку в татарских очах) и т.д.

В свою очередь, фразеологические единицы, включающие этноним «цыган», вербализируют следующие стереотипные представления относительно данной нации:

– склонность к обману и мошенничеству (Цыгану без обману дня не прожить; Цыган раз на веку правду скажет, да и то покается);

– бедность (Цыган что голоднее, то веселее);

– кочевой образ жизни (беспоместный цыган) и т. д.

Гетеростереотипы, вербализованные представленными выше фразеологическими единицами, демонстрируют, как правило, негативное, пренебрежительное, насмешливое отношение к представителям наций, обозначаемых соответствующими этнонимами [8]. В то же время наблюдается тенденция, согласно которой автостереотипы изображают собственную нацию в положительном свете, или, в крайнем случае, обнаруживают добродушный юмор по отношению к ней, например: *An Englishman's word is his bond* (Слово англичанина, что банковский вексель); *One Englishman can beat three Frenchmen* (Один англичанин трех французов победит); *Русский немцу задал перцу*; *Что русскому хорошо, то немцу — смерть*; *Русские долго запрягают, но быстро едут*. Безусловно, употребление оценочных фразеологизмов с этнонимами в процессе межкультурной коммуникации требует понимания нюансов их значения, соблюдения политкорректности и толерантности [9].

В дидактическом аспекте, т. е. в процессе обучения студентов межкультурной коммуникации, важно различать две группы этнокультурных стереотипов:

1. Этнокультурные стереотипы (автостереотипы), отражающие представления о собственном этнокультурном сообществе.

2. Этнокультурные стереотипы (гетеростереотипы), отражающие представления о других этносах, зачастую с позиций этноцентризма [10].

Вторая группа неоднородна по своей природе: часть этно-стереотипов относится к этносам, существующим в непосредственном контакте друг с другом. При этом географическая близость определяет культурную дистанцию между народами: чем ближе страны расположены друг к другу территориально, тем, как правило, более сходств обнаруживают их языки и культурно-ментальные стереотипы. Соответственно, в языке наблюдается меньшее количество фразеологических единиц, отражающих какие-либо культурные различия. Во вторую группу также включаются гетеростереотипы, сформированные относительно этносов, живущих в географическом отдалении друг от друга. Исходя из этого, для адекватного восприятия и понимания этих этнокультурных стереотипов необходимо знание родного языка и культуры, а также иностранных языков и соответствующих «чужих» культур. Существует прямая связь между каждым из этих видов стереотипов и оценочностью фразеологических единиц, актуализирующих их. Об этой связи уже говорилось выше: большинство этнокультурных гетеростереотипов вербализовано фразеологическими единицами с негативной оценочностью, в то время как автостереотипы отражают позитивное отношение в собственному этносу. Данная закономерность должна быть учтена при употреблении этнокультурно маркированных фразеологизмов в речи в ходе межкультурной коммуникации с целью соблюдения норм политкорректности.

Мы предлагаем следующие этапы работы с фразеологическим материалом с целью изучения отраженных в них этнокультурных стереотипов.

1. Изучение значения фразеологизма (с обращением к одно- и двуязычным фразеологическим словарям).

2. Изучение этимологии (происхождения) фразеологизма, т. е. исследование исторического, политического, социокультурного контекста, который обусловил появление в данном языке того или иного фразеологизма. При этом рекомендуется обращение к фразеологическим, этимологическим, культурологическим словарям.

3. Выявление сущности этнокультурного стереотипа, заключенного в значении фразеологизма по следующим параметрам: авто- или гетеростереотип; нейтральный или оценочный стереотип; истинный или ложный стереотип.

4. Оценка соответствия стереотипа современным этнокультурным представлениям о своей или чужой общности. Иными словами, важно понять, выдержал ли данный стереотип, отражавший традиционное мироощущение этноса, проверку временем и можно ли опираться на него, интерпретируя и оценивая ту или иную культуру.

5. Оценка влияния данного стереотипа на качество и эффективность межкультурного общения, на возникновение барьеров в процессе коммуникации и межличностного взаимодействия. При этом рекомендуется опираться на рефлексию собственного межкультурного опыта и, по возможности, применение этнокультурно маркированных фразеологических единиц [11].

5. Вывод о необходимости (или ее отсутствия) коррекции этнокультурного стереотипа в собственном представлении о характере и менталитете оцениваемого этноса или народа.

Специалисты в области межкультурной коммуникации (О. В. Белова, И. А. Постоенко, А. П. Садохин, Л. В. Чеснокова и др.) утверждают, что этнокультурные стереотипы подлежат некоторой корректировке. Устоявшие представления о своей и чужой культурах могут быть изменены в положительную сторону, если будут действовать следующие факторы:

- углубление культурологических и лингвокультурологических знаний студентов;

- расширение сферы межкультурной коммуникации и непосредственных контактов с различными этническими общностями;

- наличие практического опыта межкультурной коммуникации;

- развитие у обучающихся критического мышления и способности критически анализировать этнокультурно-маркированные реальные события и лингвистические явления.

В процессе развития у будущих учителей иностранного языка межкультурной компетенции необходимо опираться на принцип единства языка и культуры, который, в частности, актуализируется во фразеологической системе языка в виде отражения совокупности культурных ценностей и менталитета его носителей. Изучение большого корпуса этноориентированных фразеологизмов и паремий позволило сделать некоторые выводы относительно моделей и закономерностей межкультурного поведения представителей различных этносов.

Во-первых, большое количество фразеологических единиц с этнонимами в языке свидетельствует о большом количестве межэтнических контактов, осуществляемых носителями этого языка в исторической ретроспективе.

Во-вторых, при наличии различных фразообразующих этнонимов во фразеологическом фонде можно сделать вывод о качественном разнообразии межкультурных взаимодействий данного этноса.

В-третьих, исходя из соотношения оценочно нейтральных, отрицательных или положительных этноориентированных фразеологических единиц можно сделать заключение о характере отношения данного этноса к «чужим»: агрессивном, неприязненном, дружелюбном, ироническом и т. д.

Такая «этнокультурная картина», построенная на изучении фразеологического материала, дает представление о традиционно сложившемся понимании данным этносом своего места в поликультурном мире и места «чужих» культур в структуре межкультурных взаимодействий. Отсюда могут следовать выводы о необходимости изменений в национально-этническом мышлении народа и корректировке этнокультурных стереотипов путем психолого-педагогических и культурно-коммуникационных воздействий [12].

Логично предположить, что в результате адекватного восприятия и интерпретации, а также коммуникативно оправданного использования этнокультурно окрашенных фразеологизмов речь обучающихся становится более идиоматичной и аутентичной и, более того, снижается риск возникновения возможных коммуникативных неудач на фоне недостаточной осведомленности об этнокультурных коннотациях устойчивых выражений.

Таким образом, в ходе обучения будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации при рассмотрении вопросов формирования стереотипов восприятия и по-

ведения, необходимо использовать лингводидактическую стратегию, основанную на анализе и интерпретации фразеологических единиц с точки зрения актуализированных в них этнокультурных стереотипов. Эта стратегия опирается на концепцию единства обучения языкам и культурам, что предполагает использование специально отобранного этнокультурно маркированного фразеологического материала, который обнаруживает мощный дидактический потенциал для развития межкультурной компетенции обучающихся. Анализ фразеологических единиц, содержащих этнонимы, позволяет выявить сущность отраженных ими этнокультурных стереотипов, оценить их соответствие действительности и, если это необходимо, наметить пути их коррекции.

Список литературы

1. Чеснокова О. С. Фразеологизмы как отражение этнических стереотипов в культуре и профессиональной деятельности испанцев // Дискурс профессиональной коммуникации. 2020. № 2 (2). С. 71–82.

2. Афанасьева О. Ю., Никитина Е. Ю., Буланов П. Г. Формирование глобальных компетенций в процессе профессиональной подготовки переводчиков // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 1 (167). С. 20-31.

3. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, Педагогические науки 205 Лингвопедагогическая стратегия обучения будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации на основе фразеологии пословиц и поговорок: антропологический код культуры. М : Ленанд, 2019. – 400 с.

4. Самохина Т. С. Различия в коммуникативном поведении представителей разных культур в однотипных ситуациях делового

и профессионального общения // Дискурс профессиональной коммуникации. 2019. Т. 1, № 1. С. 99–110.

5. Bartmiński J. (2018), Język w kontekście kultury czyli co dziś znaczy metafora “europejski dom”?, Śląsk, Katowice,. Biblioteka Przeglądu Rusycystycznego, wyd. 25, 67 s. (На польском языке).

6. Взаимодействие языка и культуры в исследовательском поле: границы и перспективы / Е. Бартминьски [и др.] // Quaestio Rossica. 2021. Т. 9, № 4. С. 1389–1408.

7. Телия В. Н. Коммуникативная функция языка и проблема культурно-языковой компетенции (к постановке проблемы) // Знаки языка и смыслы культуры : сборник научных трудов, посвященный памятному юбилею Вероники Николаевны Телия. Тамбов : ИД «Державинский», 2021. С. 19– 33. (Когнитивные исследования языка).

8. Аверченко В. И. Этнокультурная обусловленность семантики фразеологизмов с этнонимами // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире : сборник статей по итогам III Международной научно-практической конференции, 26–27 октября 2017 года : в 2 ч. / отв. ред. О. И. Уланович. Минск : Белорусский государственный университет, 2018. Ч. 2. С. 18–25.

9. Таганова Т. А. Этнонимы и этнические прозвища в лексикографическом аспекте (на материале английского и русского языков) // Вестник Московского государственного областного университета. 2021. № 3. С. 109–118. (Лингвистика).

10. Знаменская Т. А. Гетеростереотипы в англоязычной фразеологии: синдром этноцентризма // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4 (95). С. 204–207.

11. Афанасьева О. Ю. Рефлексия в обучении будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова, Ю. Г. Радюк // Вестник Южно-

Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 6 (166). С. 7–22.

12. Федотова, М. Г. Лингвопедагогическая стратегия обучения будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации на основе фразеологии / М. Г. Федотова, О. Ю. Афанасьева, А. С. Солоницына // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 4(170). С. 189-211.

3.9 Развитие иноязычной словообразовательной компетенции будущих учителей

Как известно, естественный язык является сложной динамической системой, находящейся в постоянном движении. Непрерывное развитие и изменение характерно, прежде всего, для лексики любого языка, поскольку именно лексикон в первую очередь реагирует на появление новых трендов и явлений общественно-политического и культурного характера. Некоторое время назад мировое сообщество функционировало в условиях пандемии коронавирусной инфекции, имевшей беспрецедентный масштаб и оказавшей колоссальное влияние на все сферы жизнедеятельности людей: производственную, политическую, социальную, культурную, здравоохранительную, бытовую и т. д. Естественно, новые условия жизни не могли не отразиться в языке, в особенности в языке английском, являющимся глобальным средством международного общения. Мы наблюдали актуализацию и переосмысление уже существую-

щих лексических единиц (часто в результате их перехода из специальных сфер функционирования в общеупотребительное использование), а также появление новых слов и словосочетаний, что отражает мощную тенденцию к неологизации во многих языках, которую подстегнула «эпоха коронавируса» [1].

В результате в английском языке появилась весьма обширная группа неологизмов, образованных в соответствии с существующими в современном английском языке продуктивными моделями словообразования и активно функционирующими в языке средств массовой информации, общественно-политическом и бытовом дискурсах. Эта новая лексика является тем учебным материалом, который следует интегрировать в процесс обучения современному английскому языку в двух аспектах: содержательном и методическом.

В лингводидактическом плане мы опираемся на понятие словообразовательной компетенции, которая, по мнению Т. В. Тумановой, представляет собой иерархически выстроенную совокупность словообразовательных представлений, знаний, умений и навыков их практического применения в процессе овладения устной и письменной речью [2]. О. О. Корзун и Е. А. Савкина уточняют это определение, понимая под словообразовательной компетенцией готовность и способность использовать словообразовательные средства для производства слов в процессе овладения устной и письменной иноязычной речью [3].

В общем виде словообразование — это образование новых слов (дериватов) от однокоренных слов и возникшее в результате этого формально-семантическое соотношение между дериватом и его производящим словом. При этом новые слова

образуются за счет уже имеющихся лексических ресурсов языка [4]. В результате, владея способами словообразования, обучающийся лучше усваивает новый лексический материал, активнее обогащает словарный запас, развивает языковую догадку и иноязычную коммуникативную компетенцию, тем самым устраняя барьеры в восприятии иноязычной речи и формируя вторичную языковую личность.

В лингвистике английское словообразование имеет солидную исследовательскую базу, однако в рамках лингводидактики проблема словообразования является недостаточно разработанной, хотя роль словообразовательных моделей в развитии языковых и речевых навыков признается большинством лингвистов и методистов [5; 6]. На сегодняшний день не существует общепринятой методической системы, которая была бы нацелена на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в аспекте словообразования. Мы предлагаем выстроить работу по формированию словообразовательной компетенции с опорой на методическую систему Б. Блума [7], который выделяет последовательность учебных целей, а именно: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. В соответствии с этими целями формулируются типы заданий, которые, по нашему мнению, четко ориентированы на достижение образовательных результатов — когнитивных, практических и личностных.

В качестве языкового материала для развития словообразовательной компетенции мы предлагаем англоязычные неологизмы, возникшие в период пандемии коронавируса. Под неологизмом принято понимать слово, значение слова или словосочетание, недавно появившееся в языке. В словообразова-

тельном аспекте неологизмы — это лексические единицы, созданные на основе словообразовательных моделей для обозначения каких-либо новых предметов и появляющиеся в языке на определённом этапе его развития. По мнению исследователей, изучение неологизмов является одним из путей формирования лингвистических компетенций обучающихся [8], что справедливо и для развития словообразовательной компетенции студентов вузов.

К числу способов словообразования, релевантных для неологизмов, относятся: аффиксация (derivation), обратное словообразование (back-derivation), конверсия (conversion), словосложение (compounding), усечение (clipping), аббревиация (abbreviation), блендинг — словослияние (blending), редупликация (reduplication), звукоподражание (sound imitation). 3 Результаты (Results) Для развития иноязычной словообразовательной компетенции необходим комплекс заданий и упражнений, направленный на формирование словообразовательных знаний, умений и навыков. Реализация данного комплекса упражнений включает в себя несколько методически обоснованных этапов. Приведем примеры упражнений, типичных для каждого из этапов.

На предварительном этапе следует провести ознакомление студентов непосредственно с самой новой лексикой. С этой целью можно предложить им идентифицировать в предложенных текстах или отдельных предложениях слова-неологизмы и догадаться об их значении, например:

There is no definitive piece of evidence — no Covid-positive bat or a confirmed first human case – to show conclusively how it started.

That may never be known, but the scientists who wrote this latest report want to clarify the available evidence and what it means.

The Delta is contributing to a rapid rise in case numbers in Indonesia, where a crisis over oxygen supplies is unfolding.

Indonesia imposed a lockdown in parts of the country until 20 July after a sharp rise in cases.

The high vaccination rate comes after a promise by the government of a “Covid-free summer”.

Для ознакомления с неологизмами также можно предложить упражнение на подбор толкований, соответствующих предложенным лексическим единицам.

На первом этапе развития словообразовательной компетенции преследуются такие учебные цели в соответствии с классификацией Б. Блума, как знание и понимание. Поэтому можно предложить студентам задание перечислить знакомые им способы словообразования, дать их определения и привести примеры. С целью развития понимания можно использовать упражнения на подбор соответствий между терминами, обозначающими виды словообразования, и их дефинициями. Эффективным способом развития понимания будет упражнение, направленное на исключение из ряда неологизмов, образованных по одной модели, тех слов, которые образованы другим способом: loxit, elbump, Covid-waltz, safecation, covidiot; Corona-uber, Rona-bump, Corona-bonus, zoombombing, drivecation.

На втором этапе развития словообразовательной компетенции имеет место применение и анализ словообразовательных моделей. Например, в упражнении на применение знаний предлагается каждому неологизму поставить в соответствие один из способов словообразования.).

Учебная цель развития умений анализа может, в частности, достигаться на основе упражнения, задание к которому формулируется следующим образом: «Разделите все представленные неологизмы на группы в зависимости от способа образования». На развитие аналитических умений также направлено упражнение с формулировкой: «Проведите словообразовательный анализ следующих неологизмов и представьте их в виде отдельных компонентов, назовите использованный способ словообразования»: infodemic (information + pandemic); homecation (home + vocation); ronavation (corona + renovation); coronial (corona + millennial); quaranteam (quarantine + team); maskne (mask + akne); zoombie (zoom + zombie); coronanoia (corona + paranoia).

Третий этап развития словообразовательной компетенции подразумевает применение упражнений, нацеленных на развитие навыков синтеза и оценки. Например, применение собственных словотворческих навыков студента требуется в упражнении, задание к которому формулируется следующим образом: «Образуйте новые слова-бленды из двух предложенных»:

Covid-19 + divorce = covidivorce;
Covid-19 + entrepreneurs = covipreneur;
quarantine + team = quaranteam;
to spend + pandemic = spendemic;
coronavirus + conspiracy = coronaspiracy.

В качестве задания, направленного на развитие навыков оценки, можно предложить студентам, основываясь на выполнении предыдущих заданий и упражнений, сделать вывод о наиболее продуктивных способах образования неологизмов, ассоциирующихся с пандемией коронавируса

Мы рекомендуем развивать словообразовательную компетенцию студентов на основе неологизмов «эпохи пандемии коронавируса» по ряду причин. Во-первых, неологизмы, о которых идет речь, способствуют расширению словарного запаса обучающихся за счет актуальной и живой лексики, что к тому же повышает мотивацию к изучению английского языка. Во-вторых, процессы неологизации, которые обучающиеся могут непосредственно наблюдать в настоящее время, дают представление о мощном словообразовательном потенциале языка и его способности к развитию, обусловленному нестандартной экстралингвистической ситуацией. Наконец, самое главное заключается в том, что указанные неологизмы являются тем современным материалом, на основе которого можно и должно развивать словообразовательные умения и навыки обучающихся, знакомить их с продуктивными способами словообразования, развивать их языковую догадку и т. д. [9].

В целом, англоязычные неологизмы обладают значительным лингводидактическим потенциалом, представляя собой актуальную часть содержания процесса обучения английскому языку в вузе, на основе которой возможно построение системы работы по развитию словообразовательной компетенции студентов.

Библиографический список

1. Голованова Е. И., Маджаева С. И. О словаре эпохи пандемии коронавируса // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 7 (441). С. 48–55.
2. Туманова Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2005. – 396 с.

3. Корзун О. О., Савкина Е. А. К вопросу о формировании словообразовательной компетенции учащихся основной общеобразовательной школы (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики : в 3-х частях. 2017. № 7 (73). Ч. 2. С. 197–201.

4. Антрушина Г. Б., Афанасьева О. В., Морозова Н. Н. Лексикология английского языка : учебник и практикум для академического бакалавриата. 8-е изд., пер. и доп. М. : Юрайт, 2015. – 288 с.

5. Люляева Н. А., Морозова Н. А. Современное английское словообразование в филологическом и лингводидактическом аспектах // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 7 (204). С. 158–167.

6. Мойсевич В. Г., Лепехин Е. А. Словообразование как компонент содержания обучения английскому языку // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе : материалы III Международной научно-практической конференции, 26 мая 2017 года. Омск, 2017. С. 188–192.

7. Bloom B.S. (1984), Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain, Addison Wesley Publishing Company, USA. 207 p.

8. Безногова Т. Г., Юздова Л. П. Формирование лингвистической компетенции студентов в процессе изучения неологизации языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (159). С. 40–55.

9. Никитина, Е. Ю., Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Неологизмы как средство развития иноязычной словообразовательной компетенции будущих учителей периода пандемии // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 3(163). С. 100-115.

4 Последипломная иноязычная профессиональная подготовка

4.1 Магистерская диссертация

Одна из ведущих задач современного высшего педагогического образования — это придание образовательному процессу творческого характера, формирование личности педагога, способной к исследовательской деятельности, поиску новых способов решения проблем современной науки и образования, применению инновационных методов научного анализа, критическому мышлению. Такой педагог должен быть максимально открыт новым идеям в области науки, педагогической и социокультурной практики. Научно-исследовательская деятельность обучающихся в магистратуре ведет к осознанию собственного интеллектуального потенциала, развитию способности видеть вариативность средств решения профессиональных задач и самостоятельно выбирать наиболее оптимальные из них, творческой трансформации имеющихся ресурсов и опыта в процессе достижения научной истины [1].

Подготовка магистерской диссертации как итог научно-исследовательской работы магистрантов [2] выполняет следующие функции:

- обеспечивает автономное проектирование отдельного вида деятельности студентов — научно-исследовательской;
- поддерживает стремление к разработке и применению индивидуальных стратегий обучения и научного поиска;

- стимулирует инновационный характер образовательного и научно-исследовательского процесса;
- создает условия для продуктивного взаимодействия всех участников образовательного и научно-исследовательского процессов;
- способствует развитию когнитивных умений магистрантов.

Таким образом, решается одна из профессиональных задач подготовки магистра педагогического образования, а именно: проведение научного исследования в сфере образования и науки с использованием современных научных методов. В итоге формируется важнейшая профессиональная компетенция — способность осуществлять фундаментальное и (или) прикладное исследование в сфере образования и науки, подразумевающая знание методологии научно-исследовательской деятельности, умения применять эмпирические и теоретические методы исследования, владение опытом реализации результатов научного исследования в педагогическом процессе.

При разработке концепции выпускной квалификационной работы как части профессиональной педагогической подготовки по программе магистратуры «Языковое образование (английский язык)» предложено два типа магистерской диссертации:

- традиционная научно-исследовательская работа в области педагогики или методики обучения иностранным языкам, требования к которой в общих чертах совпадают с требованиями к диссертациям на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (например, проектирование педагогической модели, разработка дидактических условий ее эффективной реализации, проведение педагогического эксперимента и т. д.) [3];

– комбинированная выпускная квалификационная работа, которая содержит как собственно лингвистическое, так и методическое исследование, и позволяет в большей степени продемонстрировать весь репертуар исследовательских умений магистранта.

Примерами формулировок тем магистерских диссертаций второго типа являются следующие: «Отражение концепта «благополучие» в английской фразеологии», «Лингвистическое исследование ценностей в американском медиадискурсе об образовании», «Концепт «контроль» в политическом и экологическом медийном дискурсе», «Анекдот как отражение этно- и социокультурных стереотипов», «Специфика коммуникативного поведения человека в ситуациях спора», «Лингвистическое исследование социальных медиа в англоязычном интернет-дискурсе», «Репрезентация концепта «знания» во фразеологических фондах английского и русского языков», «Особенности педагогического дискурса (на материале английских интернет-блогов)» и т. д. Таким образом, формат выпускных квалификационных работ второго типа подразумевает, в первую очередь, проведение классических лингвистических исследований, тематика которых отражает современные проблемы когнитивной лингвистики, медиалингвистики, дискурсологии, лексикологии, социалингвистики и т. д. Такие диссертации выполняются на актуальном языковом материале с применением современных методов лингвистического исследования, содержат элементы научной новизны, имеют теоретическую и практическую значимость [4]. Вторая глава подобной диссертации представляет собой разработку идеи применения результатов лингвистического исследования в прак-

тической деятельности учителя в ходе иноязычного образовательного процесса в школе, вузе, системе СПО, а также в учреждениях дополнительного образования.

Опираясь на требования образовательного стандарта, концепцию обучения иностранному языку, отраженную в используемом УМК, и учебный план, магистрант должен разработать систему упражнений, комплекс уроков, технологические карты и т. п., в которых следует представить деятельность педагога и обучающихся по овладению знаниями и развитию умений и навыков в рамках того или иного вида речевой деятельности в процессе иноязычного образования. Так, например, при выполнении выпускной квалификационной работы на тему «Специфика коммуникативного поведения человека в ситуациях спора» студент изучает вербальные (и невербальные) средства, используемые участниками общения в указанной иноязычной коммуникативной ситуации. К вербальным средствам относятся лексические единицы, лексические клише, релевантные морфологические и синтаксические грамматические средства. К невербальным — специфические просодические средства, а также мимика, жесты и прочие культурно обусловленные элементы невербалики.

Далее, на основе имеющихся методических знаний и умений студент разрабатывает систему лингводидактических и методических задач и заданий, направленную на развитие соответствующих коммуникативных умений и навыков у обучающихся. При этом экспериментальная часть исследования реализуется в процессе прохождения магистрантами производственных практик: педагогической и проектно-технологической.

Таким образом, научно-исследовательская работа ведется одновременно в двух значимых для будущего учителя иностран-

ного языка научных сферах — лингвистики и лингводидактики. Знания, умения и навыки, сформированные в ходе лингвистического исследования, обеспечивают расширение лингвистического кругозора будущего учителя; развитие его способности к анализу отдельных языковых фактов и общих лингвистических тенденций и закономерностей; готовят его к руководству проектной деятельностью обучающихся, проведению внеучебных мероприятий по иностранному языку, формируют его научную мотивацию и ценностное отношение к исследовательской деятельности и т. п. [5]. Часть научного исследования, выполняемая в рамках лингводидактики и методики обучения иностранному языку, решает задачу формирования профессиональной компетенции, связанной со способностью реализовывать образовательный процесс в системе общего, профессионального и дополнительного образования, а также развивает проектировочные умения и навыки будущего учителя.

Важно отметить, что самостоятельной исследовательской деятельности магистранта предшествует теоретическое обучение в обеих научных сферах. Педагогические исследовательские и проектировочные знания, умения и навыки студенты осваивают в ходе изучения дисциплин обязательной части учебного плана: «Методология и методы психолого-педагогического исследования», «Теоретические основы педагогического проектирования», «Проектирование образовательных программ», «Проектирование внеурочной деятельности обучающихся». С современными лингвистическими теориями и методами исследования магистранты знакомятся при изучении дисциплин части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений: «Методы лингвистического исследования», «Современные

научные парадигмы в лингвистике», «Актуальные проблемы лингводидактики».

В процессе научно-исследовательской деятельности и подготовки выпускной квалификационной работы комплексного характера происходит развитие всех групп компетенций, указанных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. При этом в фокусе внимания находится профессиональная компетенция, сформулированная следующим образом: способен осуществлять фундаментальное и (или) прикладное исследование в сфере образования и науки. Иными словами, выполняя предложенный нами тип выпускной квалификационной работы, студент изучает методологию научно-исследовательской деятельности, умеет применять эмпирические и теоретические методы исследования и получает опыт реализации научного исследования как в области лингвистики, так и в сфере педагогической деятельности.

Подобный характер магистерской диссертации, по нашему мнению, является признаком магистратуры исследовательского типа. Именно исследовательская направленность педагогической магистратуры является действенным фактором подготовки будущего учителя, ориентированного на постоянный творческий профессиональный поиск, способного к адаптации к меняющимся условиям образовательного процесса и к модификации целей и задач образования, а также готового к руководству креативной деятельностью обучающихся [6].

Таким образом, комплексная выпускная квалификационная работа по направлению подготовки «Педагогическое образование» должна обеспечить научно-исследовательскую деятельность будущего учителя одновременно в двух областях — линг-

вистике и лингводидактике. Подобный синтез собственно лингвистических и лингводидактических аспектов изучаемой проблемы, использование методов исследования из различных областей гуманитарного знания, перенос результатов лингвистического исследования в практическую плоскость их применения в образовательном процессе ведут к совершенствованию научно-исследовательских умений и навыков магистрантов как в лингвистической сфере, так и в образовательной деятельности.

Список литературы

1. Афанасьева О. Ю., Смирнова М. В., Федотова М. Г. Методика педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности магистранта // Россия сегодня: глобальные вызовы и национальные интересы : материалы 36-й международной научно-практической конференции, 25 марта – 12 апреля 2019 года, г. Челябинск. Москва : Образовательное учреждение профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений», 2019. С. 15–19.

2. Соколов М. В., Жданова Н. С. Магистерская диссертация как звено непрерывного профессионального образования человека // Архитектура. Строительство. Образование. 2022. № 1 (18). С. 40–48.

3. Богданова С. Ю., Шукурова Д. С. Реализация педагогического эксперимента в рамках магистерской диссертации по профилю «Языковое образование» // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2022. № 8. С. 169–177.

4. Стойкович Г. В., Стойкович Л. Ю. Актуальные вопросы обучения студентов-магистрантов направления «Лингвистика» методам научного исследования // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9, № 1 (30). С. 278–283.

5. Сафина Г. Г., Закирова В. Г. Развитие мотивационно-ценностного отношения магистрантов к самостоятельной исследо-

вательской деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 11 (113). С. 113–119.

6. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю. Магистерская диссертация как важнейший компонент профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 2(174). С. 132-147.

4.2 Система педагогических практик в магистратуре

В настоящее время в высшей педагогической школе пристальное внимание уделяется проблеме практической подготовки будущего выпускника, которая позволяет сформировать у него целостное представление о профессионально-педагогической деятельности. В современной педагогике высшей школы практическую подготовку принято рассматривать как систему, которая тесно связана со всеми компонентами основной профессиональной образовательной программы и обеспечивает удовлетворение потребности государства и общества в высококвалифицированных педагогических кадрах [1]. Педагоги и организаторы образования делают акцент на важности изменений, принимаемых на уровне законодательства, которые констатируют усиление значимости практической составляющей в подготовке будущих выпускников [2].

В обучении магистров педагогического образования практическая подготовка занимает большое место и играет особо важную роль, поскольку позволяет обучающимся закрепить и

совершенствовать знания, умения и навыки, полученные в процессе теоретического курса, что свидетельствует о единстве теоретического и практического обучения, обеспечивающем подготовку конкурентоспособного учителя для современной системы образования. Особенность организации образовательного процесса в магистратуре заключается в значительной доле программ заочной подготовки магистров, что предполагает небольшой объем контактной работы преподавателей со студентами преимущественно во время сессий и в режиме индивидуального консультирования, сопровождающего самостоятельную работу будущих учителей иностранного языка. В связи с этим оптимизация образовательного процесса состоит не в интенсификации их профессионально-педагогической подготовки, а в ее амплификации, направленной на углубление, обогащение и совершенствование знаний, умений, навыков, полученных обучающимися в ходе теоретического обучения и самостоятельной работы.

Амплификация представляет собой многозначный термин, используемый в терминологических системах различных отраслей научного знания. В языкознании под амплификацией понимают средства усиления поэтической выразительности речи (С. С. Аверинцев). В психологии этот термин используется для обозначения концепции детского развития, которая основана не на принудительном стимулировании ребенка, а на его обогащении за счет полноценного проживания определенного возрастного периода (А. В. Запорожец), как способ интеллектуального развития в условиях цифровой среды (Э. К. Соренсен), в профессиональном образовании — как широкое развертывание и максимальное обогащение содержания практической деятельности (Е. Г. Грищенко, Г. А. Гущина) и т. д. В контексте профессио-

нально-педагогического образования мы считаем возможным экстраполировать понятие амплификации на процесс профессиональной подготовки магистров педагогического образования, а систему педагогических практик считать средством ее осуществления. Амплификация профессиональной подготовки магистров педагогического образования представляет собой реализацию производственных педагогических практик как управляемой системы с целью совершенствования комплекса компетенций, заданных программами практик, освоения всех видов профессиональной деятельности, развития мотивации к самореализации и саморазвитию, а также способности к максимально эффективной адаптации к профессиональной среде.

Достижение указанных выше образовательных результатов представляется возможным при условии существования системы педагогических практик, понимаемой как совокупность всех практик в рамках одной профессиональной образовательной программы, которая характеризуется взаимосвязанностью всех ее составляющих, целостностью и преемственностью и позволяет формировать у будущих магистров профессиональное самосознание и готовность к профессиональной деятельности в условиях образовательных организаций различных типов. Амплификация также предполагает ориентацию процесса практической подготовки на личность обучающегося и развитие его познавательной активности через увлеченность деятельностью, повышение мотивации к профессиональным саморазвитию и самореализации, а также придание личностного смысла всему процессу обучения. При этом наряду с системным характером практик важную роль в амплификации профессиональной подготовки магистрантов играют партиси-

пативные отношения всех участников практического образовательного процесса, проектно-технологическая направленность практической подготовки и приоритетность творческого характера процесса практической подготовки и ее гибкости перед шаблонностью, свойственной традиционному педагогическому мышлению.

Основная профессиональная образовательная программа подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование» (44.04.01), профильной направленности «Языковое образование (английский язык)» подразумевает прохождение трех производственных педагогических практик: Производственная практика (педагогическая) на первом курсе, Производственная практика (технологическая) (проектно-технологическая) и Производственная практика (педагогическая) на втором курсе. Целью педагогических практик в магистратуре является освоение магистрантами необходимого набора теоретических знаний и приобретение практических навыков профессионально-педагогической деятельности, формирование у них универсальных (общекультурных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Мы считаем целесообразным наряду с двумя педагогическими практиками включить в систему педагогических практик также проектно-технологическую практику, поскольку она проходит в образовательных организациях и обладает всеми признаками педагогической практики, но в то же время является более высокой ступенью в профессиональном саморазвитии студентов, так как позволяет им конструировать и реализовывать в образовательном процессе самостоятельные проекты и современные технологии обучения иностранному языку. Отличитель-

ной особенностью проектно-технологической практики является то, что студенты не просто знакомятся с требованиями ФГОС к современному уроку иностранного языка, овладевают набором педагогических технологий, но и применяют полученные знания в процессе самостоятельного проектирования образовательного процесса и образовательных технологий.

Комплекс педагогических практик представляет собой систему, реализуемую на макро-, мезо- и микроуровне. В этой системе практик мы прослеживаем их преемственность при одновременном усложнении содержания и структуры, выдвижение новых, более сложных и актуальных по своим сущностным характеристикам компетенций, которые должны быть сформированы у магистрантов в итоге практической подготовки и обеспечить качественную подготовку выпускника магистратуры.

Система педагогических практик, как и любая другая педагогическая система, предполагает управление ею, которое подразумевает реализацию следующих управленческих функций: планирование, организацию, мотивацию и контроль. Указанные функции управления можно проследить на каждом из уровней существования системы.

На макроуровне целостная система практической подготовки представлена единством вышеуказанных производственных педагогических практик, которое обеспечивается такими неотъемлемыми характеристиками, как целостность, преемственность, гибкость, динамичность, связь теории с практикой, интегративность и т. д. Целостность проявляется в неразрывности воспитательных, обучающих и развивающих воздействий на будущих магистров педагогического образования, которые позволяют эффективно подготовить их к дальнейшей

профессиональной деятельности в сфере языкового образования. В системном процессе практической подготовки происходит критическое осмысление теоретических знаний и их трансформация в собственные убеждения студента; совершенствуются и усложняются умения и навыки, приобретенные ранее в ходе лабораторных и практических занятий; приобретаются новые компетенции, необходимость которых осознается будущими учителями только в практической педагогической деятельности. По мнению Л. В. Козиловой, практики должны способствовать формированию у студентов способности и готовности эффективно действовать в условиях неопределенности и риска, адаптации к постоянным изменениям посредством обучения их основам целеполагания, развития их творческих способностей и деятельностного потенциала [3].

Особенность системы педагогических практик в рамках программы подготовки магистров «Языковое образование (английский язык)» состоит в том, что они направлены не только на формирование общепрофессиональных компетенций будущих магистров педагогического образования, но и охватывают ряд предметных (языковых) компетенций, непосредственно связанных с развитием у них иноязычной коммуникативной компетенции, которая обеспечивает эффективность иноязычного педагогического общения с различными субъектами образования.

На мезоуровне системность прослеживается в рамках самой педпрактики как педагогического феномена. При этом на этапе планирования имеет место постановка целей и задач практики, в том числе индивидуальных заданий, непосредственно связанных с темой научно-исследовательского проекта студента. Кроме того, осуществляется разработка совместных

планов-графиков педагогических практик и определение этапов практик, составление перечня формируемых у обучающихся компетенций и формулирование ожидаемых результатов практик. Целеполагание и планирование являются фундаментом практической подготовки обучающихся, поскольку определяют векторы их деятельности в процессе практической подготовки, наполняя ее личностными и профессиональными смыслами. Организация проявляется в определении баз практик, список которых в связи с появлением и развитием сети учреждений дополнительного образования мы предлагаем расширить, предоставляя студентам возможность проходить практику в языковых школах и центрах.

Прохождение магистрантами педагогической практики в учреждениях дополнительного образования будет способствовать развитию их профессиональной мобильности, обмену опытом с ведущими преподавателями этих учреждений в области использования современных образовательных технологий и инновационных учебно-методических комплексов. Расширение перечня баз практики предполагает также допуск магистрантов, совмещающих обучение в магистратуре с работой в колледже или вузе, а также особо отличившихся в учебе и ходатайствующих о предоставлении места практики в учреждениях высшего или среднего образования, к прохождению практики в колледжах, техникумах и вузах.

Функция контроля заключается в рефлексии деятельности магистрантов, которая проводится посредством самооценки сформированности у них компетенций и профессионально важных умений и навыков, полученных в процессе прохождения практики. Это способствует развитию профессионального

самосознания будущего учителя, осмыслению им своего уровня профессионального развития, что может послужить мотивом к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Кроме того, функции контроля предполагает подготовку студентами различных форм отчетности, таких как отчет студента о практике и приложение к нему, характеристика магистранта с места прохождения практики, самоанализ деятельности практиканта и лист экспертной оценки, что позволяет более результативно аккумулировать полученный опыт и структурировать его документально.

Функция мотивации проявляется в стимулировании у магистрантов готовности к профессиональной деятельности через личностный рост и развитие профессионального самосознания, поскольку именно практика в педагогической магистратуре предоставляет студенту широкие возможности для самоопределения, самоактуализации и для построения широкой сети профессиональных и личных контактов [4]. Это достигается посредством осуществления обратной связи между магистрантами и руководителем практики, проведения совместной рефлексии деятельности студента во время практики и поощрении наиболее активных студентов, благодаря чему они осознают важность и ценность педагогической профессии. В амплификации профессиональной подготовки магистрантов значительную роль играет именно мотивационный компонент, предполагающий направленность студента на освоение профессиональной действительности, осознание собственного места и роли в педагогической профессии и проявляющийся через мотивированную активность субъекта практической деятельности [5].

Микроуровень подразумевает рассмотрение каждого этапа практики как ее структурной единицы, имеющей свои конкретные цели и также связанной с функциями управления. Каждый этап практики характеризуется особым, специфичным для него содержанием, работа с которым предполагает отбор и использование адекватных средств и методов [6], требует формирования конкретных компетенций и управляется самим магистрантом и руководителями практики. Хотя каждый этап практики носит в той или иной степени дискретный характер и связан с реализацией конкретных практических профессиональных задач, в то же время он неотделим от других этапов практики и видов деятельности (образовательная, воспитательная, проектно-технологическая, коммуникативная и т. д.), которые дополняют друг друга и могут быть осуществлены только в системе.

Изучение образовательного процесса в магистратуре выявило системный характер производственных педагогических практик, позволяющий осуществлять амплификацию профессиональной подготовки, которую мы рассматриваем как углубление и поэтапное усложнение содержания практической подготовки магистрантов, осознание ими ценности профессии педагога, интериоризацию опыта и знаний студентов, полученных ранее, а также мотивационную базу для формирования готовности к самореализации выпускника в качестве преподавателя иностранного языка. Амплификация профессиональной подготовки студента делает максимально точным процесс моделирования всех составляющих педагогической деятельности будущего магистра (учебную, воспитательную, методическую,

проектно-технологическую, исследовательскую, коммуникативную и межкультурную составляющие).

В результате выпускник сможет эффективно адаптироваться к профессиональной среде образовательной организации, постоянно развивая свое педагогическое мышление посредством решения насущных педагогических задач, возникающих в повседневной деятельности учителя и предполагающих активизацию теоретических знаний и развитие практических навыков [7]. Амплификация профессиональной подготовки магистрантов в рамках системы педагогических практик позволяет формировать у магистрантов перспективное видение собственного профессионального роста и готовность к его моделированию через усложнение практик по принципу «от простого к сложному». Иначе говоря, студент постепенно становится агентом и движущей силой амплификации, инициируя и поддерживая этот процесс посредством работы над собой в профессиональном и личностном планах для достижения образовательных целей [8].

Педагогическое наблюдение и анализ педагогического опыта приводят к мысли о том, что амплификация профессиональной подготовки магистранта через систему педагогических практик возможна только при условии организации партисипативного взаимодействия всех участников образовательного процесса, так как задачи педагогической практики могут быть полностью реализованы благодаря эффективному взаимодействию студента-практиканта, руководителей практики, педагогического коллектива образовательного учреждения и обучающихся, объединенных системой общих целей, личностных смыслов и ценностей.

Современный процесс подготовки магистров педагогического образования невозможно представить без построения системы производственных педагогических практик. Такая система практик, реализуемых в рамках основной профессиональной образовательной программы магистратуры, позволяет осуществлять амплификацию процесса профессиональной подготовки магистрантов посредством:

1) формирования целостного педагогического мировоззрения будущего учителя, который осознает ценности и смыслы профессии педагога, а также более глубоко осознает гуманистическую миссию педагога в обществе;

2) поэтапного овладения компетенциями, развитие которых предусмотрено программами практик, сопровождающегося углублением знаний и совершенствованием умений и навыков;

3) развития критического мышления, умений саморефлексии, готовности к творчеству [9].

Следствием амплификации профессиональной подготовки магистров педагогического образования является разностороннее профессиональное развитие личности педагога, ведущее к оптимизации процесса обучения и воспитания личности обучающихся, которым вскоре предстоит определять культурный и производственный потенциал социума.

Список литературы

1. Землянская Е. Н., Безбородова М. А. Моделирование практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 1. С. 123–128.

2. Шарипова Э. Р. Практическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 4 (61). С. 505–509.

3. Козилова Л. В. Педагогическая практика как условие совершенствования профессионально-ориентирующей функции педагогического образования // Современные проблемы науки и образования : сетевое издание. 2019. № 3. DOI 10.17513/spno.28958.

4. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Теоретическое обоснование модели сопровождения личностного самоопределения студентов магистратуры в ходе педагогической практики // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 9. С. 11–36.

5. Старостина Н. Н., Лукьянова М. И. Амплификация профессиональной субъектности студентов-лингвистов в процессе обучения // Современные проблемы науки и образования : сетевое издание. 2020. № 2. DOI: 10.17513/spno.29695.

6. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 2. С. 51–61.

7. Коростелева С. Г. Развитие педагогического мышления в профессиональной подготовке будущего учителя // Наука и школа. 2020. № 4. С. 73–82.

8. Егурнова А. А. Амплификация познавательной активности студентов-экономистов // Среднее профессиональное образование. 2021. № 6 (310). С. 3–8.

9. Афанасьева О. Ю., Скоробренко И. А., Федотова М. Г. Система педагогических практик как средство амплификации профессиональной подготовки магистрантов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 1(173). С. 23-43.

4.3 Интерактивные технологии в иноязычном обучении аспирантов

В настоящее время в вузах России уделяется большое внимание оптимизации подготовки аспирантов, формированию у них готовности и способности к самостоятельной творческой деятельности, продуктивной научно-исследовательской работе. Высокого уровня осведомленности о современном состоянии науки в стране и мире невозможно достичь без знания иностранных языков и, прежде всего, английского языка, который по-прежнему является ведущим средством научной коммуникации. В связи с этим ученые и практики активно изучают пути повышения эффективности обучения иностранному языку и развития иноязычной коммуникативной компетенции высококвалифицированных специалистов в сфере научного общения [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Получение новых научных знаний, расширение научного кругозора, знакомство с современным состоянием изучаемой научной проблемы, подготовка к написанию диссертации напрямую связаны с такими видами речевой деятельности, как чтение научного текста (выбранной монографии по теме научного исследования), письмо (реферирование), а также с переводом.

Отсюда, одна из целей дисциплины «Иностранный язык» в аспирантуре состоит в формировании у аспирантов умения и навыки чтения научной литературы, получении и анализе научной информации из бумажных и электронных источников. Соответственно, перед преподавателем стоит задача выбрать адекватные способы и технологии решения этой задачи.

Как известно, иностранный язык представляет собой значимый компонент образовательной и культурной подготовки обучающегося на всех ступенях образования и должен рассматриваться не только самостоятельная предметная область изучения, но и как инструмент освоения профессионально релевантных областей знания, необходимых для формирования профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе и, в частности, в аспирантуре. Данная цель может быть реализована с помощью предметно-языкового интегрированного обучения, или CLIL технологии (Content and Language Integrated Learning), которая была впервые предложена Д. Маршем в 1994 году в Финляндии. В рамках предметно-языкового интегрированного обучения процесс овладения иностранным языком приобретает большую целенаправленность, так как язык используется как инструмент реализации конкретных, профессионально-ориентированных коммуникативных задач, что, в конечном итоге, способствует повышению мотивации обучающихся к его изучению [8; 9].

Говоря о мотивирующем потенциале CLIL, специалисты отмечают следующие факторы, оказывающие на него влияние: широкие возможности изучения содержания профильной дисциплины с использованием языка как средства получения новых знаний; возможность освоения терминологической лексики и пополнение активного и пассивного профессионального словаря; возможность участия в межкультурном научном диалоге [10].

Реализация CLIL может осуществляться на базе двух подходов: в первом случае обучение имеет предметно-ориентированный характер с основным акцентом на овладении

содержанием профильной дисциплины, а во втором – образовательные процессы отмечены лингвистической ориентацией, т.е. сконцентрированы на изучении иностранного языка через профильный предмет. Предполагается, что дисциплина «Иностранный язык» в программе обучения в аспирантуре должна быть направлена на то, чтобы владение иностранным языком позволяло аспирантам развивать свои коммуникативные профессионально- и научно-ориентированные умения и навыки письменной и устной речи. Лингводидактический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения максимально реализуется с использованием лингвистически-ориентированного подхода в обучении аспирантов чтению, переводу, реферированию текста по специальности (монографии, статей), а также устной беседе по его содержанию.

Учитывая тот факт, что уровень иноязычной подготовки аспирантов может быть не одинаков, преподаватель, стремясь привести знания, умения и навыки обучающихся к запланированным программой показателям, должен оказать им своего рода поддержку, например, применяя технику «скаффолдинг». Применительно к занятиям с аспирантами эта техника может включать следующие элементы: дозирование (сокращение или увеличение) объема лингвистической информации и объема текста, подлежащего чтению, переводу и реферированию; ориентирование обучающихся на использование бумажных или электронных отраслевых словарей, глоссариев, справочников; применение готовых шаблонов для структурирования устного или письменного высказывания и т.п. [11].

Немаловажную роль в иноязычной подготовке аспирантов играют элементы тандем-обучения. Тандем-метод, или

языковой тандем, в первоначальном своем истолковании представляет собой овладение иностранным языком в паре с партнером, являющимся носителем этого языка. В этом случае возникает реальная возможность организации иноязычной коммуникации двух партнеров по изучению языков друг друга в условиях реального или виртуального общения. Результатом признания эффективности данного метода овладения иностранным языком в современной образовательной ситуации является значительное количество научных работ на эту тему [12; 13] и даже появление лексического новообразования «лингвотандемика».

О. О. Амерханова предлагает расширить репертуар режимов тандем-обучения, включив в него не только форму «студент – студент», но и «студент – преподаватель» и «преподаватель – преподаватель» [14]. В каждом из этих случаев центральным фактором эффективности процесса обучения является партисипативность в отношениях участников тандема и взаимовлияние на когнитивные процессы.

Наш собственный педагогический опыт показывает, что к элементам тандем-обучения в условиях аспирантуры разумно прибегать при обучении аспирантов чтению специальной литературы, ее переводу и реферированию. При этом участниками тандема становятся преподаватель иностранного языка и преподаватель профильной дисциплины (или научный руководитель аспиранта). Поскольку преподаватель иностранного языка работает с аспирантами различных специальностей, он не может иметь высокую степень осведомленности в каждой из них. Поэтому он вынужден или сам советоваться с профильными преподавателями относительно перевода и толкова-

ния основных понятий, терминов и концепций изучаемой дисциплины, или направлять к ним обучающихся с целью получения профессиональной консультации, которая может помочь в понимании и переводе текста научной монографии или статьи. Иными словами, преподаватель иностранного языка компетентен в языковой форме устного или письменного высказывания студента, профильный же преподаватель способен оценить степень научной достоверности сообщения аспиранта. Отметим, что в ряде вузов на экзамен кандидатского минимума по иностранному языку приглашаются научные руководители аспирантов, чтобы оценить содержательную сторону их ответов.

Следует подчеркнуть, что логично вытекающая из задач иноязычной подготовки в аспирантуре тенденция к применению интерактивных технологий обучения иностранному языку обусловлена процессом индивидуализации обучения, которая представляет собой такую организацию образовательного процесса (включая способы, приемы, темпы обучения), при которой учитываются индивидуальные особенности обучающихся [15].

К этим особенностям, в первую очередь, относится специализация аспирантов (педагогика, история, филология, биология и т. д.), которая определяет выбор научной литературы для чтения, перевода и реферирования, подбор соответствующей справочной литературы и т.д. На занятиях по иностранному языку необходимо гармоничное сочетание групповой и индивидуальной форм работы, чтобы удовлетворить образовательные потребности каждого аспиранта. Группы могут организовываться по принципу общей профильной направленности обучающихся, что даст им возможность обмениваться предметно значимой информацией, совершенствовать умения рабо-

тать с бумажными и электронными научными источниками на иностранных языках, а также умения и навыки научной иноязычной коммуникации.

Начальный уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции аспиранта также оказывает влияние на содержание образовательного процесса, его темпы и организационную сторону. Целесообразно предлагать обучающимся дифференцированные задания: продвинутого уровня или нацеленные на компенсацию имеющихся у них пробелов.

Иноязычное образование на уровне аспирантуры предъявляет серьезные требования к преподавателю, который его осуществляет: высокий уровень знания иностранного языка, владение им как языком научной коммуникации, базовые знания в различных предметных областях, владение интерактивными технологиями обучения, способность к сотрудничеству и партисипативному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса и т. д. [15].

Таким образом, интерактивные технологии иноязычной подготовки аспирантов, обучающихся в педагогическом вузе, могут рассматриваться как обладающий большим лингводидактическим потенциалом инструментарий развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих профессионалов высокой квалификации, их способности и готовности к эффективному общению в научной среде, а также повышения их научной и профессиональной мобильности и конкурентоспособности на региональных и международных рынках труда. При этом использование интерактивных технологий актуализирует такие неотъемлемые характеристики современного образовательного процесса в высшей школе, как индивидуализа-

ция образования, интегративность, трансдисциплинарность, партисипативность и т. д.

Список литературы

1. Танцура Т. А. Профессионально-ориентированное иноязычное обучение: проблемы и пути решения // Казанский педагогический журнал. 2021. № 2 (146). С. 128–133.

2. Бурцева Э. В., Чепак О. А. Обучение иностранному языку в аспирантуре: основные проблемы и пути их решения // Банзаровские чтения : материалы международной научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения Д. Банзарова и 90-летию БГПИ-БГУ : в 2-х частях, 30–31 марта 2022 года. Улан-Удэ : Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2022. – Ч. 2. С. 133–139.

3. Роговая Н. А. Диагностика уровня мотивации к изучению профессионального иностранного языка // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1 (48). С. 155–165.

4. Мироненко Е. С. Преподавание иностранного языка в аспирантуре в новых образовательных условиях: проблемы и перспективы // Вопросы территориального развития. 2016. № 2 (32). URL: <https://ssrn.com/abstract=3002401>.

5. Helaluddin, Mannahali M., Purwati D., Alamsyah & Wijaya H. (2023). An Investigation into the Effect of Problem-based Learning on Learners' Writing Performance, Critical and Creative Thinking Skills. *Journal of Language and Education*, 9 (2), 101-117.

6. Ermolaeva, P., & Barron, P. (2022). The effectiveness of flipped classroom in the hospitality education. *Training, Language and Culture*, 6(4), 31-49.

7. Сысоев П. В., Амерханова О. О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276–288.

8. Усманова З. Ф., Заяц Т. В., Мукажанова Г. Ж. Реализация технологии CLIL в условиях полилингвального обучения // Филология и лингвистика в современном мире : материалы I Международной научной конференции, июнь 2017 года. Москва : Буки-Веди, 2017. С. 94–97.

9. Сухарева Т. Н. Методические основы применения технологии CLIL как средства формирования метапредметных результатов обучения в аграрном вузе // Наука и образование. 2022. Т.5, № 2. URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/4869>.

10. Григорьева К. С. Интеграция предметного содержания и иностранного языка: возможности и перспективы // Материалы международной конференции VI Бодуэновские чтения (Казан. федер. ун-т, 18-21 окт. 2017 г.): тр. и матер.: в 2 т. / под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец, Д. А. Мартьянова, Г. А. Николаева. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. Т. 2. С.79–83.

11. Салехова Л. Л., Григорьева К. С., Лукоянова М. А. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL : учебно-методическое пособие. Казань : КФУ, 2020. – 101 с.

12. Бартош Д. К., Харламова М. В. Тандем-метод как современная форма организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурна камунікація і професійна орієнтована навчання за межним мовам : материалы XV Междунар. науч. конф., посвящ. 100-летию образования Белорус. гос. ун-та, 29 октября 2021 года. Минск : БГУ, 2021. С. 83–87.

13. Мельникова К. А., Тюкина Л. А. Использование тандем-метода при изучении иностранного языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 4 (106). DOI: 10.23670/IRJ.2021.106.4.077.

14. Амерханова О. О. Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода // Вестник Тамбов-

ского университета. 2016. Т. 21, № 11 (163). С. 52–62. (Гуманитарные науки).

15. Афанасьева О. Ю., Никитина Е. Ю. Богачев А. Н. Актуализация иноязычных интерактивных технологий обучения аспирантов педагогического вуза // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 5 (177). С. 25–52

4.4 Повышение квалификации преподавателя высшей школы

Актуальность обращения к вопросам повышения квалификации преподавателей высшей школы той ситуацией, когда ответы на вызовы быстро меняющегося и динамично развивающегося мира сделали необходимой трансформацию образовательной системы, что сопряжено с созданием более эффективного и продуктивного образовательного пространства и ведет к изменению самого характера педагогической деятельности за счет расширения ее функционала, раскрывающего новые аспекты деятельности преподавателя высшей школы. Помимо уже таких известных видов педагогической деятельности, как методическая, воспитательная, управленческая, культурно-просветительская, в настоящее время особую роль приобретает инновационная деятельность, которая требует постоянного обогащения интеллектуального потенциала педагога высшей школы [1].

В связи с этим участие преподавателя в программах профессионального развития становится неотъемлемым компонентом его профессиональной деятельности, что способствует:

– повышению уровня профессиональной компетентности, развитию профессиональных качеств и личностных характеристик, соответствующих условиям, предъявляемым обществом к преподавателю высшей школы и находящих свое отражение в ФГОС ВО [2];

– удовлетворению потребностей в саморазвитии и самореализации, что подразумевает активизацию и актуализацию как врожденных, так и приобретенных профессиональных качеств и способностей, обеспечивающих эффективное исполнение профессиональных компетенций [3, 4];

– развитию творческих способностей, открывающих путь к самостоятельности и автономности профессиональной деятельности, развитию критического мышления, открытости к восприятию инноваций, адаптации к проводимым образовательным трансформациям и к вариативности образовательных систем [5, 6];

– расширению сферы деятельности за счет постановки и решения комплекса новых типов профессиональных задач, увеличения зоны ответственности за принятие решений и работы в команде.

Иными словами, повышение квалификации преподавателя высшей школы является неотъемлемым условием развития конкурентоспособной, мобильной личности, эффективность деятельности которой отвечает как ее личностным, так и государственным и общественным интересам, поскольку именно от уровня квалификации педагога во многом зависит качество профессионального образования. Данная проблема нашла должное отражение в работах отечественных ученых З. В. Возговой, Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой, С. Г. Молчанова и др., а

также в исследованиях таких зарубежных специалистов, как M. S. Garet, T. R. Guskey, M. M. Kennedy и др., которые рассматривают разные аспекты профессионального развития педагогов высшей школы.

Необходимо признать, что повышение квалификации преподавателей высшей школы имеет особое значение для практики профессионального образования, так как оно вызвано потребностью в модификации образовательных систем, в создании креативных высокотехнологичных образовательных сред, ориентированных на получение качественного образовательного продукта. В связи с этим можно утверждать, что участие преподавателей высшей школы в программах профессионального развития способствует реализации сложных профессиональных задач, требующих для своего решения как минимум достаточного уровня квалификации преподавателя.

Не претендуя на полный и всеобъемлющий анализ понятия «квалификация», мы остановимся на двух основных подходах к его концептуализации, отражающих неоднозначный и многоаспектный характер данного феномена и требующих его теоретического и практического осмысления [7]. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что данное понятие используется в двух значениях: во-первых, как нормативная характеристика, которая присваивается специалисту по окончании процесса обучения и, во-вторых, как интегративная способность личности, которая развивается в процессе профессиональной деятельности и направлена на исполнение определенного ряда функций, обусловленного набором соответствующих компетенций [8].

Мы придерживаемся понимания квалификации как нормативной характеристики, формулирующей требования про-

фессиональной деятельности к преподавателю высшей школы в качественном и количественном выражении, так как становление специалиста определяется результатами, которых он достигает на определенном этапе профессиональной подготовки и которые фиксируются в конкретных параметрах. Ядром квалификации выступает педагогическая компетентность, а комплекс входящих в нее компетенций обеспечивает исполнение функций преподавателя высшей школы. Опираясь на структуру профессиональной компетентности, в содержании квалификации мы выделяем базовую, предметную и личностную составляющие. Базовая составляющая обеспечивает развитие общих основ профессиональной деятельности. Предметная составляющая квалификации определяется уровнем овладения предметными компетенциями. Суть личностного компонента квалификации состоит в реализации педагогом своего природного потенциала на основе формируемых и развиваемых способностей.

Повышение квалификации становится сферой развития профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, если оно ориентировано на совершенствование интеллектуального потенциал педагога, способного к рефлексивной трансформации образовательного пространства на разных уровнях его функционирования, различных аспектов содержания педагогической деятельности, а также личностных качеств, определяющих инновационный характер реализуемой деятельности. Иными словами, участие в программах профессионального развития обеспечивает переход преподавателя высшей школы на более высокий, инновационный уровень деятельности. Ориентация на инновации как цель повышения квалификации формирует у педагога способность к управлению обра-

зовательным процессом, а также его материально-технической и информационной базами; к применению разнообразных форм взаимодействия педагога и обучаемых на основе современных технологий и реализации принципа партисипативности в осуществлении совместной деятельности учения.

Таким образом, под повышением квалификации мы понимаем степень включенности субъекта квалификации в профессионально-образовательное пространство, которая отражает динамику становления профессиональной компетентности, ее критериальную представленность на каждом уровне повышения квалификации, что обеспечивает процесс профессионализации в целом. Повышение квалификации как деятельность представляет собой совокупность следующих компонентов: целевого, организационно-содержательного и результативного. Целевой компонент позволяет обеспечить выбор траектории повышения квалификации, способы самооценки и корректировки своей педагогической деятельности. Организационно-содержательный компонент реализует гибкий, вариативный подход к контенту программ профессионального развития. Результативный компонент ориентирован на оценку полученного конкретного образовательного продукта, который представлен в виде уровней овладения профессиональной компетентностью [9].

Современные подходы к пониманию повышения квалификации педагога высшей школы могут быть признаны продуктивными, если оно:

- признается составной частью системы непрерывного профессионального образования;
- основывается на самообразовании с широким применением информационно-коммуникационных технологий;

- подразумевает замену жестко регламентированного обучения на вариативное, блочно-модульное, контекстное обучение;
- строится на основе партнерства между субъектами образовательных отношений, отражающего их равный статус;
- обеспечивает преемственность всех этапов подготовки педагогов с ориентацией на непрерывное личностное саморазвитие и самообучение.

В рамках настоящего исследования было проведен опрос преподавателей высшей школы, которые неоднократно принимали участие в программах профессионального развития. На вопрос «Считаете ли Вы, что повышение квалификации оказывает существенное влияние на повышение уровня профессиональной компетентности?» 86,2 % респондентов ответили, что курсы повышения квалификации позволяют лучше оценить ситуации в образовании, понять основные тенденции в образовательном пространстве, ознакомиться с опытом других вузов. Отвечая на вопрос «Изменилась ли Ваша практическая деятельность под влиянием курсов повышения квалификации?» 34,5 % преподавателей дали отрицательный ответ, 20,7 % затруднились с ответом и только 44,8 % констатировали положительное влияние обучения по программам профессионального развития на свою профессиональную деятельность. Оценивая актуальность контента предлагаемых программ повышения квалификации, 93 % опрошенных на первое место поставили подготовку по преподаваемому предмету, 65,4 % респондентов ответили второе место изучению информационно-коммуникационных технологий. Третье место (41,3 % участников опроса) заняли программы по общим вопросам деятельности высшей школы.

Ответы на вопросы анкеты позволили нам выделить три группы потенциальных слушателей курсов повышения квалификации в зависимости от степени представленности в них объема индивидуальной работы. К первой группе (73,3 %) относятся преподаватели, которые полностью принимают контент курсов повышения квалификации, предложенный образовательным учреждением. Вторую группу составляют преподаватели, которые хотели бы видеть смешанные курсы, представленные базовой составляющей и вариативной частью, которая отражала бы их профессиональные интересы и потребности (11 %). Третья группа (15,7 %) — это преподаватели, которые выражают желание заниматься только по индивидуальным программам повышения квалификации; в основном, это те, кто осуществляет активную научно-исследовательскую деятельность. На вопрос «Связываете ли Вы достижения Ваших студентов с прохождением Вами курсов профессионального развития?» положительно ответили 31,2 % опрошенных, отрицательный ответ дали 6,8 %, а у 62 % участников опроса этот вопрос вызвал затруднения.

Мы утверждаем, повышение квалификации оказывает положительное влияние на профессиональную компетентность преподавателя высшей школы за счет развития всех ее компонентов (базового, предметного, личностного). При этом переход на более высокий уровень обеспечивается за счет овладения педагогическими инновациями. Однако нельзя сказать, что повышение качества конечного образовательного продукта, т. е. достижения студентов, напрямую зависит от участия преподавателей в программах профессионального развития. Это, на наш взгляд, объясняется, в частности, недостаточной вари-

тивностью программ повышения квалификации, которые не могут в полной мере отвечать всем потребностям преподавателей, осуществляющих реальный образовательный процесс.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- повышение квалификации — это неотъемлемая часть профессиональной деятельности педагога, которая выступает эффективным средством его профессионального развития;

- связь повышения квалификации с профессиональной деятельностью придает этой деятельности инновационный характер, что позволяет педагогу работать с высокой эффективностью;

- опора на самообразовательную деятельность педагога в курсе повышения квалификации обеспечивается вариативностью и многовекторностью контента, предлагаемого для изучения;

- организация сочетания разнообразных форм взаимодействия на основе субъект-субъектных отношений приводит к активизации и самореализации педагога;

- с целью создания условий для самореализации, самооценки, удовлетворения личностных профессиональных потребностей педагога происходит перенос акцента в функциях педагога-субъекта квалификации на партисипативность;

- комплексный подход к определению цели повышения квалификации должен заключаться в единстве целей самого педагога и целей образовательного учреждения и согласовываться с приоритетными направлениями развития образования;

- содержательные приоритеты повышения квалификации должны определяться на основе разработки индивидуально-интегрированных программ профессионального развития педагогов.

Список литературы

1. Vozgova Z. (2013), “Theoretical model of life-long professional development for teaching staff”, *Czech Journal of Social Sciences, Business and Economics*, 2 (2), 6–13.

2. Теоретические основы непрерывного профессионального развития научно-педагогических работников / Е. Ю. Никитина [и др.] // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2014. № 8. С. 93–104.

3. Garet M. S., Porter A. C., Desimone L., Birman, B. F. & Yoon K.S. (2001), “What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers”, *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945.

4. Lindvall J. & Ryve A. (2019), “Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review”, *Educational Research Review*, 27, 140–154.

5. Guskey T. R. (2014), “Planning professional learning”, *Educational Leadership*, 71 (8), 10–16.

6. Kennedy M. M. (2016), “How does professional development improve teaching?”, *Review of Educational Research*, 86 (4), 945–980.

7. Opfer V.D. & Pedder D. (2011), “Conceptualizing teacher professional learning”, *Review of Educational Research*, 81 (3), 376–407.

8. Котлярова И. О. Развитие квалификации педагога в инновационной профессиональной деятельности // *Вестник ЮУрГУ*. 2007. № 6. С. 25–36. (Образование, здравоохранение, физическая культура).

9. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Повышение квалификации и профессиональная компетентность преподавателя высшей школы // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2020. № 7(160). С. 121-134.

Заключение

В настоящей монографии затронуты актуальные вопросы современного иноязычного образования и сделан особый акцент на профессиональной подготовке учителя иностранного языка. В фокусе внимания автора оказались проблемы целей и стратегических направлений развития отечественного иноязычного образования в высшей школе, наиболее продуктивные теоретико-методологические подходы, призванные обеспечить качество профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. В работе достаточно подробно освещено понятие функциональной грамотности применительно к иноязычному образованию и развитию профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Особое место в монографии занимает раздел, посвященный образовательным технологиям, лингводидактический потенциал которых способен обеспечить максимальную эффективность иноязычного образовательного процесса. Современные интерактивные образовательные технологии, а также модернизированные методические системы, традиционно используемые в обучении учителя иностранного языка, является частью общего методического инструментария, направленного на подготовку высококвалифицированного, профессионально мобильного педагога, готового к самостоятельной практической деятельности и принятию автономных креативных решений.

Безусловно, целеполагательные и методологические ориентиры иноязычного образования, а также некоторые аспекты технологического оснащения образовательного процесса,

предложенные автором, не являются догмой и будут в дальнейшем корректироваться с учетом изменений в глобальной социокультурной ситуации и в отечественной образовательной политике, актуальных запросов государства и общества, развития педагогической науки и появления новых тенденций в лингводидактике.

Библиографический список

1. **Абрамова, И. В.** Иноязычное обучение студентов гуманитарного профиля: академическая и цифровая грамотность / И. В. Абрамова, Е. П. Шишмолина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2022. – № 3. – С. 113-126.

2. **Азимов, Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Текст : непосредственный. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

3. **Акимова, И. И.** О соотношении методики и лингводидактики и необходимости национально-ориентированных грамматических описаний русского языка как иностранного / И. И. Акимова. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – № 7 (73). – С. 135–138.

4. **Амерханова, О. О.** Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода / О. О. Амерханова. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. – 2016. – Т. 21, № 11 (163). – С. 52–62. (Гуманитарные науки).

5. **Анисимова, Е. Е.** Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков вузов / Е. Е. Анисимова. – Текст : непосредственный. – Москва : Тезаурус, 2013. – 121 с.

6. **Антонова, А. В.** Методика формирования профессиональных компетенций будущего учителя истории в процессе внеаудиторной работы / А.В. Антонова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 1. – С. 36–43.

7. **Аржановская, Е. А.** Конвергенция технологий в образовании: новая детерминанта развития общества / Е. А. Аржановская,

А. В. Елтанская, Л. М. Генералова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 93–95.

8. **Арямова, М. А.** Контроль результатов обучения / М. А. Арямова. – Текст : электронный // Интерактивная наука. – 2018. – №11 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrol-rezultatov-obucheniya>.

9. **Афанасьева, О. Ю.** Актуализация иноязычных интерактивных технологий обучения аспирантов педагогического вуза / О. Ю. Афанасьева, Е. Ю. Никитина, А. Н. Богачев. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 5 (177). – С. 28–43

10. **Афанасьева, О. Ю.** Актуальность теоретического образования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка / О.Ю. Афанасьева, М.Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – №1. – С. 27 – 34.

11. **Афанасьева, О. Ю.** Внеаудиторная работа как фактор развития функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова, А. С. Солоницына. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 3(169). – С. 35-54.

12. **Афанасьева, О. Ю.** Конвергентность в современном иноязычном образовании / О. Ю. Афанасьева, Е. Ю. Никитина, Л. С. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 4. – С. 7–22

13. **Афанасьева, О. Ю.** Медиаграмотность как компонент функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка / О.Ю. Афанасьева, Е.Ю. Никитина, М.Г. Федотова. – Текст :

непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 2(168). – С. 22-35

14. **Афанасьева, О. Ю.** Междисциплинарная интеграция как фактор формирования научно-исследовательской компетентности учителя иностранного языка / О. Ю. Афанасьева, М. В. Смирнова, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2018. – Т. 15, № 4. – С. 44-50.

15. **Афанасьева, О. Ю.** Методические основы работы с поликодовым текстом в процессе подготовки учителя иностранного языка / О.Ю. Афанасьева, Е.Б. Быстрой, М.Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 6. – С. 94-99.

16. **Афанасьева, О. Ю.** Оптимизация обучения стилистике как компоненту профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка / О. Ю. Афанасьева. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 1(173). – С. 7-22.

17. **Афанасьева, О. Ю.** Основные направления инновационного развития системы подготовки учителя иностранного языка / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С. 9-13.

18. **Афанасьева, О. Ю.** Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 51–61.

19. **Афанасьева, О. Ю.** Проблемы обучения английскому языку как языку интерлингвальной коммуникации / О. Ю. Афана-

сьева, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Язык и культура : ежегодный альманах, Челябинск, 06 апреля 2021 года / Составитель, главный редактор В. Б. Мещеряков. – Челябинск : Челябинский государственный институт культуры, 2021. – С. 24-30.

20. **Афанасьева, О. Ю.** Профессиональная грамотность как педагогическая проблема / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова, Л. С. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Общество. – 2022. – № 4-2 (27). – С. 10–13.

21. **Афанасьева, О. Ю.** Профессионально-педагогическая академическая грамотность как фактор становления профессиональной компетентности учителя иностранного языка / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства : Материалы X Международной научно-практической конференции, Челябинск, 10 февраля 2023 года. – Челябинск : Челябинский филиал РАНХиГС, 2023. – С. 83-89.

22. **Афанасьева, О. Ю.** Рефлексия в обучении будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова, Ю. Г. Радюк. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 6(166). – С. 7-22.

23. **Афанасьева, О. Ю.** Система педагогических практик как средство амплификации профессиональной подготовки магистрантов / О. Ю. Афанасьева, И. А. Скоробренко, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 1(173). – С. 23-43.

24. **Афанасьева, О. Ю.** Формирование глобальных компетенций в процессе профессиональной подготовки переводчиков / О. Ю. Афанасьева, Е. Ю. Никитина, П. Г. Буланов. – Текст : непо-

средственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 1(167). – С. 20-31.

25. **Афанасьева, О. Ю.** Эмпатийно-партисипативная компетенция будущего учителя / О. Ю. Афанасьева, М. В. Смирнова, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 5. – С. 7-19.

26. **Багичева, Н. В.** Клоуз-тест как средство формирования текстовой компетенции младших школьников / Н. В. Багичева, А. С. Дёмышева. – Текст : электронный // Лингвокультурология. – 2018. – №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klouz-test-kak-sredstvo-formirovaniya-tekstovoy-kompetentsii-mladshih-shkolnikov>.

27. **Басюк, В. С.** Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В. С. Басюк, Г. С. Ковалева. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 13-33.

28. **Безногова, Т. Г.** Формирование лингвистической компетенции студентов в процессе изучения неологизации языка / Т. Г. Безногова, Л. П. Юздова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2020. – № 6 (159). – С. 40–55.

29. **Безрукова, В. С.** Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инж.-пед. институтов и индуст.-пед. техникумов / В. С. Безрукова. – Текст : непосредственный. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

30. **Блакар, Р. М.** Язык как инструмент социальной власти / Р. М. Блакар. – Текст : непосредственный // Психология влияния : хрестоматия / сост. А. В. Морозов. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – С. 42–66.

31. **Богданова, С. Ю.** Реализация педагогического эксперимента в рамках магистерской диссертации по профилю «Языковое образование» / С. Ю. Богданова, Д. С. Шукурова. – Текст : непосредственный // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. – 2022. – № 8. – С. 169–177.

32. **Большакова, Л. С.** О содержании понятия «Поликодовый текст» / Л. С. Большакова. – Текст : непосредственный // Вестник СамГУ. – 2008. – № 63. – С. 19 – 24.

33. **Бондарева, И. А.** Интеграция как инновационное направление в образовании / И. А. Бондарева. – Текст : непосредственный // Современные науки и технологии. – 2011. – № 1. – С. 115–116.

34. **Бурикова, С. А.** Межкультурный подход в обучении иностранным языкам как рефлексия межкультурных различий / С. А. Бурикова, И.В. Смирнова. – Текст : электронный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannymyazykam-kak-refleksiya-mezhkulturnyh-razlichiy>.

35. **Великолуг, Л. В.** О роли письменного академического дискурса в формировании иноязычной академической грамотности студента вуза / Л. В. Великолуг. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. №3 (802). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-pismennogo-akademicheskogo-diskursa-v-formirovanii-inoazychnoy-akademicheskoy-gramotnosti-studenta-vuza>.

36. **Вербицкий, А. А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный. – Москва : Исследовательский центр проблем и качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

37. **Ветчинова, М. Н.** Основные теории и концепции соизучения языка и культуры / М. Н. Ветчинова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 33–45.

38. Взаимодействие языка и культуры в исследовательском поле: границы и перспективы / Е. Бартминьски [и др.]. – Текст : непосредственный // *Quaestio Rossica*. – 2021. – Т. 9, № 4. – С. 1389–1408.

39. **Ворошилова, М. Б.** Креолизованный текст: аспекты изучения / М. Б. Ворошилова. – Текст : непосредственный // *Политическая лингвистика*. – 2007. – № 21. – С. 75-80.

40. **Гальскова, Н. Д.** Методика обучения иностранным языкам как наука: взгляд современника / Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // *Иностранные языки в школе*. – 2021. – № 4. – С. 6–12.

41. **Гаськова, М. И.** Эпистемологические ресурсы интегрального подхода К. Уилбера в применении к изучению иностранного языка / М. И. Гаськова. – Текст : непосредственный // *Вестник науки Сибири*. – 2017. – № 4 (27). – С. 56–73.

42. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных. образоват. концепций) / Б. С. Гершунский. – Текст : непосредственный. – Москва: ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.

43. Гибридная образовательная среда в образовательной подготовке учителя / Афанасьева О. Ю. [и др.]. – Текст : непосредственный // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. – 2020. – № 6 (159). – С. 7–18.

44. **Голованова, Е. И.** О словаре эпохи пандемии коронавируса / Е. И. Голованова, С. И. Маджаева. – Текст : непосредственный // *Вестник Челябинского государственного университета*. – 2020. – № 7 (441). – С. 48–55.

45. **Гордей, А. Н.** О декларативном и процедуральном представлении знаний / А. Н. Гордей. – Текст : непосредственный // *Иностранные языки в высшей школе*. – 2021. – № 3 (58). – С. 5–12.

46. **Грибова, О. Е.** Стратегии заполнения лакун в клоуз-тесте учащимися с тяжелыми нарушениями речи / О. Е. Грибова, А. А. Алмазова. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 340–358.

47. **Дальбергенова, Л. Е.** Проблема психологических трудностей в обучении иностранным языкам / Л. Е. Дальбергенова, А. Ж. Ахметова. – Текст : непосредственный // Проблемы педагогики. – 2019. – №3 (42). – С. 5–9.

48. **Даминова, С. О.** Психолого-дидактические основы аудиовизуального восприятия информации на иностранном (английском) языке / С. О. Даминова. – Текст : непосредственный // Известия высших учебных заведений. Серия: «Гуманитарные науки». – 2013. – Т. 4, № 1. – С. 78 – 83.

49. **Данелян, Г. В.** Клоуз-тест как эффективное средство контроля обученности иностранному языку / Г. В. Данелян, Т. В. Рябова. – Текст : электронный // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2021. – № 04 (57). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/klouz-test-kak-effektivnoe-sredstvo-kontrolya-obuchennosti-inostrannomu-yazyku.html>.

50. **Данилина, Н. Н.** Приём клоуз-тест как одно из средств формирования лингвистической компетенции / Н.Н. Данилина. – Текст : электронный // Интерактивное образование: электронная газета. – 2021. – Вып. №93 (февраль). URL: <http://io.nios.ru/articles2/112/2/priyom-klouz-test-kak-odno-iz-sredstv-formirovaniya-lingvisticheskoy-kompetencii>.

51. **Евдокиенко, В. В.** Использование инфографики в дистанционном формате обучения как средство визуализации на занятиях по истории и литературе / В. В. Евдокиенко, Н. Ю. Полякова. – Текст : непосредственный // Образование и право. – 2022. – № 1. – С.171–175.

52. **Елизарова, Г. В.** Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Текст : непосредственный. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 352 с.

53. **Загашев, И. О.** Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – Текст : непосредственный. – Санкт-Петербург : Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.

54. **Землянская, Е. Н.** Моделирование практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства / Е. Н. Землянская, М. А. Безбородова. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 1. – С. 123–128.

55. **Знаменская, Т. А.** Гетеростереотипы в англоязычной фразеологии: синдром этноцентризма / Т. А. Знаменская. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). – С. 204–207.

56. **Ибрагимова, Д.** Использование театрализации в процессе обучения иностранному языку студентов / Д. Ибрагимова. – Текст : непосредственный // Общество и инновации. – 2021. – Т. 12, № 2/S. – С. 675–682.

57. **Игнатенко, Н. А.** Новые возможности обучения стилистике английского языка / Н. А. Игнатенко. – Текст : непосредственный // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (87). – С. 82–85.

58. **Казаренков, В. И.** Внеаудиторная работа как фактор формирования у студентов интереса к самообразованию / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова, А. В. Литвинов. – Текст : непосредственный // Акмеология. – 2016. – № 4 (60). – С. 225–231.

59. **Караулов, Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Текст : непосредственный. – М. : URSS, 2019. – 264 с.

60. **Карпов, А. В.** Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–58.

61. **Кириченко, Е. А.** Использование инфографики как вида графической наглядности в обучении иностранному языку / Е. А. Кириченко, И. А. Кольцов, А. А. Кольцова. – Текст : непосредственный // Kant. – 2020. – № 1 (34). – С. 249–253.

62. **Клементьева, М. В.** Теоретико-методологические аспекты психологического исследования биографической рефлексии личности / М. В. Климентьева. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2020. – № 77. – С. 44–67.

63. **Кобзева, Е. В.** Поликодовый текст как объект филологического анализа / Е. В. Кобзева. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2017. – № 10 (123). – С. 58 – 62.

64. **Ковшова, М. Л.** Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: антропологический код культуры / М. Л. Ковшова. – Текст : непосредственный. – Москва : Ленанд, 2019. – 400 с.

65. **Козилова, Л. В.** Педагогическая практика как условие совершенствования профессионально-ориентирующей функции педагогического образования / Л. В. Козилова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования : сетевое издание. – 2019. – № 3. DOI: 10.17513/spno.28958.

66. **Колесников, А. А.** Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий / А. А. Колесников. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 2–11.

67. **Колесников, А. А.** Личностно-компетентностная основа филологического образования (иностранные языки) / А. А. Колесников, О. Г. Поляков. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 224–244.

68. **Колышева, Т. А.** Голос и речь учителя как средство педагогической фасцинации / Т. А. Колышева, Е. С. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2021. – Т. 23, № 78. – С. 38–41.

69. **Корда, О. А.** Креолизованный текст в современных печатных СМИ: структурно-функциональные характеристики: автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. А. Корда. – Текст : непосредственный. – Екатеринбург, 2013. – 20 с.

70. **Коростелева, С. Г.** Развитие педагогического мышления в профессиональной подготовке будущего учителя / С. Г. Коростелева. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2020. – № 4. – С. 73–82.

71. **Короткина, И. Б.** Академическая грамотность и методы глобальной научной коммуникации / И.Б. Короткина. – Текст : непосредственный // Научный редактор и издатель. – 2017. – № 2(1). – С. 8-13.

72. **Костарева, Е. А.** Внеаудиторная самостоятельная работа как средство интенсификации процесса обучения студентов профессионально-ориентированному английскому языку на неязыковых факультетах в вузе (специальность «Экология») / Е. А. Костарева. – Текст : непосредственный // Развитие образования. – 2020. – № 1 (7). – С. 51–54.

73. **Котлярова, И. О.** Развитие квалификации педагога в инновационной профессиональной деятельности / И. О. Котлярова. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. – 2007. – № 6. – С. 25–36. (Образование, здравоохранение, физическая культура).

74. **Кузнецова, М. И.** Потенциал учебника русского языка в формировании коммуникативной грамотности младшего школьника / М. И. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 2018. – Т. 79, № 8. – С. 35–40.

75. **Кузьмина, Е. С.** Фасцинация как средство мотивации подростков к занятиям в классе фортепиано / Е. С. Кузьмина, Т. А. Кольшева. – Текст : непосредственный // Научный альманах. – 2021. – № 3-1 (77). – С. 141–145.

76. **Ларионова, Е. В.** Внеаудиторная деятельность как способ повышения мотивации студентов к изучению английского языка / Е. В. Ларионова. – Текст : непосредственный // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. – 2020. – № 3. – С. 114–119.

77. **Лебедева, К. С.** Использование приемов инфографики в преподавании педагогических дисциплин в вузе / К.С. Лебедева. – Текст : непосредственный // Инсайт. – 2020. – № 2 (2). – С. 37–43.

78. **Лесев, В. Н.** Глобальные компетенции в современном высшем образовании / В. Н. Лесев, Р. А. Валеева. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12, № 4 (48). – С. 92-95.

79. **Лесев, В. Н.** Глобальные компетенции: их роль и значение / В.Н. Лесев, Р.А. Валеева. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12 (114), Ч. 3. – С. 65–67.

80. **Люляева, Н. А.** Современное английское словообразование в филологическом и лингводидактическом аспектах / Н. А. Люляева, Н. А. Морозова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 7 (204). – С. 158–167.

81. **Максименко, О. И.** Поликодовый vs. креолизированный текст: проблема терминологии / О. И. Максименко. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2012. – № 2. – С. 93–102.

82. **Малых, Л. М.** К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное обучение» в российской системе образования /

Л. М. Малых. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2021. – № 1. – С. 108–119.

83. **Маслова, В. А.** Лингвокультурология / В. А. Маслова. – Текст : непосредственный. – Москва : Академия, 2001. – 204 с.

84. Массовое медиаобразование в странах СНГ : монография / Федоров А. В. [и др.]. – Текст : непосредственный. – Москва : ОД «Информация для всех», 2020. – 273 с.

85. **Мельникова, К. А.,** Тюкина Л. А. Использование тандем-метода при изучении иностранного языка / К. А. Мельникова, Л. А. Тюкина. – Текст : электронный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 4 (106). DOI: 10.23670/IRJ.2021.106.4.077.

86. **Менг, Т. В.** Основные направления развития образовательной среды в университете общества знаний / Т. В. Менг. – Текст : непосредственный // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2006. – Вып. 17. – Т. 7. – С. 26–34.

87. **Милютина, А. А.** Лингводидактический подход в формировании медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка / А. А. Милютина. – Текст : электронный // Universum: Филология и искусствоведение. – 2017. – № 6 (40). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/category/6-41>.

88. **Мироненко, Е. С.** Преподавание иностранного языка в аспирантуре в новых образовательных условиях: проблемы и перспективы / Е.С. Мироненко. – Текст : электронный // Вопросы территориального развития. – 2016. – № 2 (32). URL: <https://ssrn.com/abstract=3002401>.

89. **Монастырская, Е. А.** Традиционные методы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в контексте конвергентности технологий / Е. А. Монастырская, Н. В. Дерябина. –

Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, №5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44576867>.

90. **Морозкина, Т. В.** Межкультурная рефлексия как способ интерпретации лингвокультурных концептов (на материале немецкого и русского языков) / Т. В. Морозкина. – Текст : непосредственный // Известия высших учебных заведений. – 2017. – №8 (2). – С. 144–147.

91. **Мусат, Р. П.** Концепция целостной системы картины мира / Р. П. Мусат. – Текст : непосредственный // Дискуссия. – 2013. – № 8 (38). – С. 29–35.

92. **Нелюбина, Е. Г.** Конвергентный подход в системе высшего образования на примере естественных и гуманитарных наук / Е. Г. Нелюбина. – Текст : непосредственный // Парадигма. – 2021. – № 3. – С. 45–48.

93. **Неумоева-Колчеданцева, Е. В.** Теоретическое обоснование модели сопровождения личностного самоопределения студентов магистратуры в ходе педагогической практики / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 9. – С. 11–36.

94. **Никитина, Е. Ю.** Интегральный подход к иноязычной образовательной среде как фактору развития функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 2(168). – С. 168-181.

95. **Никитина, Е. Ю.** Лингводидактический потенциал клоуз-тестирования в языковом образовании будущих учителей / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, А. А. Петренко. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 5 (177). – С. 136–153.

96. **Никитина, Е. Ю.**, Магистерская диссертация как важнейший компонент профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 2(174). – С. 132–147.

97. **Никитина, Е. Ю.** Место лингводидактики в системе подготовки будущего учителя иностранного языка / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, А. С. Солоницына. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 3(175). – С. 120-135.

98. **Никитина, Е. Ю.** Неологизмы как средство развития иноязычной словообразовательной компетенции будущих учителей периода пандемии / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 3(163). – С. 100-115.

99. **Никитина, Е. Ю.** Повышение квалификации и профессиональная компетентность преподавателя высшей школы / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2020. – № 7(160). – С. 121-134.

100. **Никитина, Е. Ю.** Текстцентрический подход в подготовке будущего учителя иностранного языка / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, Ф. Г. Байрамгалин. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 4 (176). – С. 124–140

101. **Никитина, Е. Ю.** Фасцинация как средство развития коммуникативной компетенции будущего учителя в системе языкового образования / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государ-

ственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 6(172). – С. 126-143.

102. **Никитина, Е. Ю.** Формирование медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка / Е. Ю. Никитина, А. А. Милютина. – Текст : непосредственный. – Москва : Изд-во «Перо», 2016. – 202 с.

103. **Никитина, Е. Ю.** Целеполагательные ориентиры подготовки будущих учителей иностранного языка в педагогическом вузе / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (167). – С. 150–162.

104. **Нурмагомедова, Н. Х.,** Магомедова З. З. Практика формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров в условиях педвуза / Н. Х. Нурмагомедова, З. З. Магомедова. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnostibuduschih-bakalavrov-v-usloviyah-pedvuza>.

105. **Ожиганова, Г. В.** Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию / Г. В. Ожиганова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 56–60. (Педагогика. Психология. Социокинетика).

106. **Омельченко, Е. В.** Фасцинативные средства и приемы в коммуникации / Е. В. Омельченко. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2013. – Т. 7, № 2. – С. 93–95.

107. **Панфилова, В. М.** Формирование глобальной компетентности как условие эффективного профессионального образования будущих педагогов / В. М. Панфилова, А. Н. Памфилов. –

Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 2А. – С. 239–247.

108. **Пашукова, Т. И.** Психологические особенности обучения иностранным языкам и применение нестандартных методик преподавателями и студентами-практикантами / Т. И. Пашукова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 3 (832). – С. 256–268.

109. **Певнева, И. В.** Глобальные компетенции в профессиональном образовании / И. В. Певнева, О. Л. Табашникова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 2 (34). – С. 60–68.

110. **Попова, Н. В.** Реализация междисциплинарного подхода в проектировании учебного процесса подготовки лингвистов (на основе первого иностранного языка) / Попова Н. В. – Текст : непосредственный // Педагогические науки. Известия ЮФУ. – 2009. – № 10. – С. 136–14.

111. **Попова, Т. И., Колесова Д. В.** Поликодовый vs вербальный текст в академическом лекционном дискурсе / Т. И. Попова, Д. В. Колесова. – Текст : непосредственный // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – Т. 11, № 3. – С. 78–87.

112. **Радченко, Ю. Ю.** Инфографика как инструмент развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции магистрантов многопрофильного вуза / Ю. Ю. Радченко. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 6А. – С. 383–389.

113. **Роберт, И. В.** Конвергентное образование: истоки и перспективы / И.В. Роберт. – Текст : непосредственный // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 2 (32). – С. 64-76.

114. **Роговая, Н. А.** Диагностика уровня мотивации к изучению профессионального иностранного языка / Н. А. Роговая. –

Текст : непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 1 (48). – С. 155–165.

115. **Розикова, С. Р.** Клоуз-тест как средство контроля коммуникативной компетенции учащихся / С. Р. Розикова. – Текст : непосредственный // Вестник института языков (серия филологических, педагогических и исторических наук). – 2022. – № 1 (45). – С.182-186.

116. **Руссу, А. Н.** Применение инфографики в обучении иностранному языку как средства формирования и развития когнитивной и коммуникативной компетенций / А. Н. Руссу. – Текст : непосредственный // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3 (28). – С. 83–87.

117. **Сабадин, С.Т.М.Ж.П.** Смешанные тексты: креолизованный vs поликодовый vs мультимодальный / С.Т.М.Ж.П. Сабадин. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 6. – С. 2017–2023.

118. **Сабитова, Л. Б.** Способность к профессионально-личностной рефлексии как фактор успешного становления будущего учителя / Л. Б. Сабитова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=14849>.

119. **Салехова, Л. Л.** Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL : учебно-методическое пособие / Л. Л. Салехова, К. С. Григорьева, М. А. Лукоянова. – Текст : непосредственный. – Казань : КФУ, 2020. – 101 с.

120. **Самохина, Т. С.** Различия в коммуникативном поведении представителей разных культур в однотипных ситуациях делового и профессионального общения / Т. С. Самохина. – Текст : непосредственный // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2019. – Т. 1, № 1. – С. 99–110.

121. **Сафина, Г. Г.** Развитие мотивационно-ценностного отношения магистрантов к самостоятельной исследовательской дея-

тельности / Г. Г. Сафина, В. Г. Закирова. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 11 (113). – С. 113–119.

122. **Сафонов, М. А.** Педагогическая аттракция в дополнительном образовании / М.А. Сафонов. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 4. – С. 41–46.

123. **Сафонова, В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций : монография. – Текст : непосредственный . – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

124. **Свечкарев, В. П.** Конвергентное образование на основе когнитивных технологий– Текст : электронный // Инженерный вестник Дона. – 2015. – №1-2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23659916>.

125. **Семенов, И. Н.** Рефлексивность самонаблюдения и персоналогия интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. – 2015. – № 3. – С. 22–39. (Серия 14 «Психология»).

126. **Сергеева, Ю. М.** Уварова Е.А. Поликодовый текст: особенности построения и восприятия – Текст : непосредственный // Наука и школа. –2014. – № 4. – С. 128 – 134.

127. **Слободская, Ю. В.** Содержание предметной компетенции по учебной дисциплине «Стилистика английского языка» – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2, № 2. – С. 170–174.

128. **Солдатова, Г. У.** Шайгерова Л. А. Рефлексия множественности выбора в психологии межкультурных коммуникаций–Текст : электронный // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015_v8n40/1118-soldatova40.html.

129. **Сонин, А. Г.** Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. Г. Сонин. – Текст : непосредственный. – Москва, 2006. – 42 с.

130. **Степин, В. С.** Проблемы прогнозирования сложных развивающихся социальных систем / В. С. Степин. – Текст : непосредственный // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2018. – № 3. – С. 4–10.

131. **Стернин, И. А.** Медиаграмотность в структуре грамотности современного человека / И. А. Стернин. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2013. – № 2. – С. 209–211.

132. **Стойкович, Г. В.** Актуальные вопросы обучения студентов-магистрантов направления «Лингвистика» методам научного исследования / Г. В. Стойкович, Л. Ю. Стойкович. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9, № 1 (30). – С. 278–283.

133. **Сухарева, Т. Н.** Методические основы применения технологии CLIL как средства формирования метапредметных результатов обучения в аграрном вузе / Т. Н. Сухарева. – Текст : электронный // Наука и образование. – 2022. – Том 5, № 2. URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/4869>.

134. **Сыроватская, К. С.** Использование поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке / К. С. Сыроватская. – Текст : непосредственный // Вестник МГЛУ. – 2015. – Вып. 4 (715). – С. 94 – 100.

135. **Сысоев, П. В.** Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом / П. В. Сысоев, О. О. Амерханова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 276–288.

136. **Таганова, Т. А.** Этнонимы и этнические прозвища в лексикографическом аспекте (на материале английского и русского

языков) / Т. А. Таганова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. – 2021. – № 3. – С. 109–118. (Лингвистика).

137. **Танцура, Т. А.** Профессионально-ориентированное иноязычное обучение: проблемы и пути решения / Т. А. Танцура. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 2 (146). – С. 128–133.

138. **Тарева, Е. Г.** Инновации в обучении языку и культуре. Pro et contra / Е. Г. Тарева, Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 10. – С. 2–8.

139. **Тарева, Е. Г.** Цифровая эпоха и педагогические профессии / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2018. – № 3 (27). – С. 85–90.

140. Теоретические основы непрерывного профессионального развития научно-педагогических работников / Е. Ю. Никитина [и др.]. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 8. – С. 93–104.

141. **Терских, М.В.** Взаимодействие вербального и визуального компонентов в метафоризированных текстах социальной рекламы / М. В. Терских. – Текст : непосредственный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – № 3 (16). – С. 76 – 84.

142. **Ткачева, А. Н.** Вербальные приемы фасцинации во французских кинотекстах / А. Н. Ткачева. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, №. 2. – С. 470–474.

143. **Толмачева, О. В.** Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному / О. В. Толмачева. – Текст : непосредственный //

Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 12-3 (90), Ч. 3. – С. 624–627.

145. **Уилбер, К.** Краткая история всего / К. Уилбер. – Текст : непосредственный. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 448 с.

146. **Уилбер, К.** Теория всего. Интегральный подход к бизнесу, политике, науке и духовности / К. Уилбер. – Текст : непосредственный. – Москва : Рипол-классик, 2017. – 288 с.

147. **Федотова, М. Г.** Лингвопедагогическая стратегия обучения будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации на основе фразеологии / М. Г. Федотова, О. Ю. Афанасьева, А. С. Солоницына. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 4(170). – С. 189-211.

148. **Федотова, М. Г.** Инфографика как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка / М. Г. Федотова, О. Ю. Афанасьева, Е. Ю. Никитина. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 6(172). – С. 199-216.

149. Функциональная грамотность: глобальные компетенции : отчет по результатам международного исследования PISA-2018. – Текст : непосредственный. – Москва : ФИОКО, 2020. – 54 с.

150. **Халеева, И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подготовка переводчиков / И. И. Халеева. – Текст : непосредственный. – Москва : Высшая школа, 1989. – 236 с.

151. **Хонамри, Ф.** Использование интерактивного электронного перевернутого обучения для улучшения критического чтения студентов [in English] / Ф. Хонамри, М. Азизи, Р. Кралик. – Текст : непосредственный // Science for Education Today. – 2020. – № 1. – С. 25–42.

152. **Цзоу, Х.** Теоретические аспекты изучения поликодового текста в современном языкознании / Х. Цзоу. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 1. – С. 295 – 298.

153. **Черникова, Е. Л.** Обучение стилистическому аспекту учащихся старших классов лингвистического профиля / Е. Л. Черникова, Н. А. Тарасюк. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2022. – № 3. – С. 209–217.

154. **Чигишева, О. П.** Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования / О. П. Чигишева, Е. М. Солтовец, А. В. Бондаренко. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – Т. 5, № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417>.

155. **Шевлякова-Борзенко, И. Л.** Конвергентные процессы в образовании: истоки, факторы, динамика / И. Л. Шевлякова-Борзенко. – Текст : непосредственный // Университетский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 3–10.

156. **Ширшов, В. Д.** Знаки фасцинации в педагогической коммуникации / В. Д. Ширшов. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 29–37.

157. **Шмалько-Затиная, С. А.** Инфографика как способ обучения говорению на русском языке учащихся Азиатско-Тихоокеанского региона / С. А. Шмалько-Затиная, О. С. Храброва. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2021. – Т.11, №. 5.1. – С. 365–374.

158. **Шустова, С. В.** Дискурсивные практики в немецком миграционном медиадискурсе / С. В. Шустова. – Текст : непосредственный // Миграционная лингвистика. – 2020. – № 2. – С. 13–34.

159. **Юртаева, О. А.** Функциональная грамотность учителя – основа развития функциональной грамотности ученика / О. А. Юртаева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 316–317.

160. Anderson L.W., Krathwohl D.R., et al (Eds.) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 352 p.

161. Bartmiński J. (2018), *Język w kontekście kultury czyli co dziś znaczy metafora "europejski dom"?* Śląsk, Katowice, Biblioteka Przeglądu Rusycystycznego, wyd. 25, 67 s. (На польском языке).

162. Bloom B.S. (1984), *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain*, Addison Wesley Publishing Company, USA, 207 p.

163. Ermolaeva, P., & Barron, P. (2022), The effectiveness of flipped classroom in the hospitality education. *Training, Language and Culture*, 6(4), 31-49.

164. Fedotova M., Afanasjeva O., Smirnova M. (2017), The significance of global competence and its influence on teacher training process. *Proceedings of the 4th International Interdisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM, Sofia, Vol. 3, book 1*, 609–616.

165. Garet M. S., Porter A. C., Desimone L., Birman, B. F. & Yoon K.S. (2001), What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945.

166. Helaluddin, Mannahali M., Purwati D., Alamsyah, & Wijaya H. (2023), "An Investigation into the Effect of Problem-based Learning on Learners' Writing Performance, Critical and Creative Thinking Skills", *Journal of Language & Education*, 9 (2), 101–117. DOI 10.17323/jle.2023.14704 (Scopus, WoS).

167. Kennedy M. M. (2016), How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86 (4), 945–980.

168. Lindvall J. & Ryve A. (2019), Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review, *Educational Research Review*, 27, 140–154.

169. Montaner-Villalba S. (2021). Students' Perceptions of ESP Academic Writing Skills through Flipped Learning during Covid-19. *Journal of Language and Education*, 7(4), 107-116.

170. Opfer V. D. & Pedder D. (2011), Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376–407.

171. Tareva E. G. & Tarev B. V. (2018), Cases on Intercultural Communication: New Approach to Design". *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 11 (10), 1699–1710.

172. Vozgova Z. (2013), Theoretical model of life-long professional development for teaching staff. *Czech Journal of Social Sciences, Business and Economics*, 2 (2), 6–13.

Научное издание

Афанасьева Ольга Юрьевна

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕНДЫ В СОВРЕМЕННОМ
ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 29.11.2023. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 16,22.
Тираж 500 экз. Заказ 534.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет». 454080,
Челябинск, проспект Ленина, 69.