

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Аверьянова Анастасия Александровна

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПИСЬМЕННОМУ КОММЕНТИРОВАНИЮ
В УСЛОВИЯХ САМОРЕГУЛИРУЕМОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)**

Специальность 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания

(иностранные языки, уровень дополнительного образования)

(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель

доктор педагогических наук, доцент

Колесников Андрей Александрович

Москва

2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПИСЬМЕННОМУ КОММЕНТИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ХОДЕ САМОРЕГУЛИРУЕМОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ.....	21
1.1 Проблема обучения старшекласников письменному комментированию	21
1.2 Саморегулирование учебной деятельности при дифференцированном онлайн-обучении старшекласников письменному англоязычному комментированию в условиях дополнительного образования	57
1.3 Методическая модель дифференцированного онлайн-обучения старшекласников иноязычному письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности.....	80
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	99
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПИСЬМЕННОМУ КОММЕНТИРОВАНИЮ С ОПОРОЙ НА САМОРЕГУЛИРУЕМУЮ УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ ОНЛАЙН-КУРСА (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)	104
2.1 Дифференцированные цели и содержание обучения старшекласников письменному комментированию в рамках онлайн-курса по выбору «iComment»	104
2.2 Организация учебного процесса в рамках проектируемого онлайн-курса в условиях саморегулируемой учебной деятельности.....	136
2.3 Организация и проведение экспериментального обучения с целью апробации разработанного фрагмента онлайн-курса на практике.....	166
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	180
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	185
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	188
ПРИЛОЖЕНИЯ	241

ВВЕДЕНИЕ

В условиях цифровизации развитие технологий активизирует потенциал опосредованного интернет-взаимодействия, значимость которого для подростков обоснована в трудах ряда ученых (Г. У. Солдатова, Ф. Райс). Создание реагирующих текстов (М. М. Бахтин, Л. Р. Дускаева, Т. В. Шмелёва, Ch. Bazerman) в виде постов, отзывов и пр. востребовано в различных областях и сферах человеческой деятельности интенсивно перемещающихся в цифровую среду (по данным ИСЭПН ФНИСЦ РАН 2024¹ и Mediascope 2025²). Как следствие, в требованиях ФГОС СОО и ФРП СОО закреплено требование к обучению школьников письменным высказываниям с элементами оценки, аргументации и комментирования. Несмотря на важность такой подготовки обучающихся, в школьной практике отсутствует обучение динамичному, прагматически точному иноязычному реагированию на инициальные интернет-тексты (П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, О. В. Пустовалова). Кроме того, образовательный процесс не обеспечен организационно-дидактическими условиями для индивидуализации и дифференциации обучения письменной речи (М. А. Баскакова, Е. Н. Соловова, А. Н. Шамов).

Выявленные дефициты подчеркивают необходимость обучения старшеклассников созданию *письменных реагирующих текстов* на иностранном языке, в частности *комментариев*, для расширения представления учащихся о типах письменного комментирования и учета индивидуальных потребностей в такого рода коммуникации на иностранном языке. Реализация данной задачи в рамках дисциплины «Иностранный язык»

¹ Социальная динамика населения и человеческий потенциал : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции (Москва, 20–21 июня 2024 г.) / под редакцией В. В. Локосова ; ИСЭПН ФНИСЦ РАН. — Москва : ИСЭПН ФНИСЦ РАН, 2024. — URL: <https://www.isesp-ras.ru/monograph/vi-20-21-2024-2024> (дата обращения: 17.07.2024). — Текст : электронный.

² Мордаев, П. А. Актуальные цифры медиапотребления россиян : [аналитический отчет] / П. А. Мордаев ; Исследовательская компания Mediascope. — Москва : Mediascope, 2025. — Текст : электронный // Mediascope : [официальный сайт]. — URL: <https://mediascope.net/news/2928545/> (дата обращения: 07.08.2025)

в средней школе затруднена фиксированным и довольно ограниченным объемом часов, выделяемых на обязательную часть федерального учебного плана среднего общего образования. Научно обоснованным решением проблемы является использование ресурсов дополнительного образования, а именно требуется разработка и внедрение курса внеурочной деятельности, ориентированного на дифференцированное онлайн-обучение учащихся письменному комментированию.

Развитие у обучающихся способности выбирать адекватную форму комментария в интернет-коммуникации, с одной стороны, обогащает типологию осваиваемых ими продуктивных высказываний, с другой стороны, формирует у студентов деятельностные элементы жанрового мышления — умения осознанно соотносить условия реального общения с выбором типа текста (А. А. Колесников). Онлайн-формат такого курса позволяет гибко проектировать индивидуальные образовательные траектории учащихся в зависимости от уровня владения иностранным языком, индивидуальных интересов и образовательных потребностей в освоении иноязычной письменной речи.

Продуктивное иноязычное письмо в вариативной, неопределенной цифровой среде требует высокой внутренней организованности обучающегося (Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев). Это обуславливает значимость такого онлайн-курса, который опирается на саморегулируемую учебную деятельность старшеклассников. Снижение внешнего педагогического контроля в онлайн-пространстве активизирует автономию и саморегуляцию учащихся как условия успешного овладения продуктивной речевой деятельностью. Дидактический потенциал онлайн-формата заключается в моделировании гибких речевых ситуаций (С. В. Титова), развивающих учебную автономию и превращающих старшеклассников в самостоятельных субъектов обучения.

Проблемы формирования иноязычных продуктивных письменноречевых умений традиционно находятся в центре внимания

методической науки. Исследователями определен компонентный состав умений, предложены системы опор и когнитивно-речевые уровни порождения текста (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Я. М. Колкер). Технологический базис обучения, разграничивающий языковую технику и продуктивные умения в рамках моделей когнитивного процесса письма, представлен в работах Е. В. Мусницкой, И. Б. Короткиной, J. Flower и J. Hayes. Обоснованы стратегические, прагматические и жанровые аспекты развития самостоятельного ситуативно-продуктивного письма старшеклассников, а также критерии их оценки (Е. Н. Соловова, А. А. Колесников, К. Hyland).

Применительно к рассматриваемой проблеме важен учет достижений лингводидактики в области индивидуализации процесса обучения языку на базе индивидуального, субъектного и личностного аспектов деятельности, а также субъектной дифференциации при самостоятельном овладении иностранным языком (Е. И. Пассов, Т. Ю. Тамбовкина). Предложены модели многоуровневой структуры учебных материалов и уровневой дифференциации, в том числе в цифровой среде и на основе международных стандартов (И. Л. Бим, П. В. Сысоев, О. И. Сафроненко). Авторами (Е. Н. Соловова, Р. П. Мильруд, О. Г. Поляков) обоснованы принципы профильного, профессионально-ориентированного и когнитивно-дифференцированного обучения старшеклассников письму с опорой на критическое мышление и проектирование вариативных курсов.

Учет индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности в рамках профильного обучения, а также соотношение «ядерных» и «периферийных» компонентов речевых умений старшеклассников раскрыты в работах И. Л. Бим и А. А. Колесникова. Психологические особенности проявления индивидуального стиля, волевые механизмы порождения высказывания и речевого самоконтроля обоснованы И. А. Зимней. Понятие стиля обучения и классификации индивидуальных когнитивных стратегий,

детерминирующих в том числе выбор тактик порождения письменной речи, представлены в исследованиях М. А. Холодной, R. Oxford, A. Cohen.

Научные обоснования также получили структура саморегулируемой продуктивной деятельности, теория самообучения и автономные модели учащихся (Н. Ф. Коряковцева и Т. Ю. Тамбовкина). В зарубежных работах представлены трехфазная модель саморегулируемого обучения (B. Zimmerman), стратегии саморегуляции в цифровой языковой среде (B. Zheng), а также многомерная структура метакогнитивного контроля и поэтапного развития стратегий непосредственно в процессе создания иноязычного письменного текста (Д. Р. Ахмеджанова, L. Teng, S. Graham, K. Harris).

Методические принципы обучения письму по индивидуальным траекториям, а также алгоритмы сетевого контроля и взаимооценки учащихся обоснованы П. В. Сысоевым. Учеными предложены принципы интеграции мобильных, облачных технологий и концептуализация компьютерной лингводидактики с позиции технологизации учебной автономии (А. П. Авраменко, С. В. Титова, М. А. Бовтенко). Потенциал электронных образовательных ресурсов, гипертекстуальности, интерактивности и создания интеллектуальной гипермедийной среды для интенсификации самоконтроля раскрыт Э. Г. Азимовым и О. И. Руденко-Моргун. В наследии Е. С. Полат предложены модели личностно ориентированного дистанционного обучения и дифференцированных интернет-проектов.

Важными являются результаты исследования вопросов обучения написанию реагирующих текстов непосредственно в электронной среде (Н. Л. Журбенко, М. Н. Евстигнеев, К. А. Мерзляков, О. В. Пустовалова, M. Warschauer). Исследованы возможности учебной автономии и опоры на саморегуляцию деятельности в процессе электронного обучения письму (А. П. Авраменко, R. L. Oxford, P. Benson, P. Hsieh, Y. Chen).

Обучению письменной речи на иностранном языке посвящено множество диссертационных исследований. Так, Е. А. Солянка разработала

методику обучения студентов письменной интернет-коммуникации в сфере обиходно-бытового общения; Е. Е. Бабушис рассматривала обучение письменной речи как творческой речевой деятельности в форме описания, повествования, аргументации; М. К. Алтухова исследовала лингводидактические основы обучения творческой письменной речи; И. Б. Антонова предложила использовать письмо как средство обучения аргументированию; Е. А. Баранова разработала методику обучения сочинению-рассуждению; А. Н. Гаврилова изучала формирование письменноречевой аргументативной компетенции; А. В. Горбунов занимался методикой обучения сочинению-объяснению и сочинению-аргументации на основе целостного подхода; Н. В. Гужова исследовала обучение иностранных граждан продуктивной письменной речи на начальном этапе обучения; С. Н. Мусульбес рассматривала обучение аргументирующему дискурсу в сфере письменного общения; И. К. Бетретдинова создала методику обучения учащихся основной школы виртуальному письменному общению на английском языке; М. А. Баскакова изучала обучение старшеклассников креативным формам англоязычной письменной речи; Т. Ю. Павельева предложила методику развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога.

Однако, несмотря на высокую теоретическую и практическую значимость указанных научно-исследовательских и практически ориентированных трудов, выявлено отсутствие работ, нацеленных на комплексное онлайн-обучение школьников созданию реагирующих письменных текстов (комментариев) с учётом возможности дифференциации учащимися своей образовательной траектории исходя из индивидуальных потребностей и уровня языковой подготовки, а также с опорой на учебную саморегуляцию как инструмент обеспечения учебной автономии в условиях дополнительного образования.

На основании проведенного анализа теоретических исследований и практики преподавания иностранного языка на этапе среднего общего образования выявлены **противоречия** между:

1) объективной потребностью старшеклассников в развитии иноязычных письменноречевых умений создания вариативных типов комментирующих текстов, в том числе в условиях онлайн-коммуникации, и реальным учебным процессом, характеризующимся недостаточным вниманием к развитию данных умений на уроках иностранного языка;

2) научно обоснованной необходимостью индивидуализации и дифференциации процесса обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке с опорой на регулятивные учебные действия учащихся (для формирования их учебной самостоятельности и автономии) и ограниченными условиями проектирования учителем иностранного языка индивидуальных образовательных траекторий в рамках реального учебного процесса;

3) с одной стороны, значительным лингводидактическим потенциалом онлайн-формата дополнительного образования в плане расширения номенклатуры умений письменной речи старшеклассников, обогащения типологии изучаемых ими текстов и развития элементов их жанрового мышления и, с другой стороны, ограниченным использованием данного цифрового формата в реальной образовательной практике, в частности, отсутствием дифференцированного онлайн-курса дополнительного образования, нацеленного на обучение старшеклассников письменному комментированию на английском языке.

Необходимость преодоления выявленных противоречий актуализировала **проблему исследования**, связанную с необходимостью разработки методики дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности и реализации этой методики в рамках курса дополнительного образования.

Актуальность, противоречия, недостаточная теоретическая и практическая разработанность представленной проблемы обусловили выбор **темы исследования:** «Дифференцированное онлайн-обучение старшеклассников письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности (английский язык, дополнительное образование)».

Объект исследования: процесс онлайн-обучения старшеклассников письменной речи на английском языке в рамках дополнительного образования.

Предмет исследования: методика дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности в рамках англоязычного онлайн-курса дополнительного образования.

Цель исследования: разработать методику дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном (английском) языке в условиях саморегулируемой учебной деятельности, реализуемую средствами курса дополнительного образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что дифференцированное онлайн-обучение старшеклассников письменному комментированию будет эффективным, если:

1) будет уточнен статус комментирования как функционального типа текста, выделены его подвиды и соответствующие этим подвидам умения старшеклассников, овладевающих письменным комментированием на базовом и углубленном уровнях обучения иностранному языку;

2) будет дана лингводидактическая характеристика дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке в условиях саморегулируемой учебной деятельности и будут выявлены проблемы самостоятельного регулирования обучающимися своей учебной деятельности по освоению письменного комментирования на иностранном языке;

3) будет научно обоснована методическая модель дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке в условиях саморегулируемой учебной деятельности;

4) будет отобрано содержание и будут разработаны приемы/технологии для реализации дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке в условиях саморегуляции учебной деятельности в рамках курса по выбору (дополнительное образование).

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования были сформулированы **задачи**:

1. Обосновать потенциал дифференцированного развития у старшеклассников умений письменного комментирования на иностранном языке.

2. Выявить и аргументировать способы самостоятельного регулирования старшеклассниками своей учебной деятельности для обеспечения дифференцированного развития у них речевых умений англоязычного письменного комментирования в условиях онлайн-обучения.

3. Разработать методическую модель дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке в условиях саморегулируемой учебной деятельности.

4. Сформулировать цели и содержание дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке в рамках онлайн-курса по выбору (дополнительное образование).

5. Спроектировать технологию дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке, обеспечивающую реализацию учебного процесса в рамках проектируемого онлайн-курса в условиях саморегуляции учащимися своей учебной деятельности.

6. Осуществить экспериментальную проверку разработанной методики дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников англоязычному письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности на основе фрагмента онлайн-курса дополнительного образования.

Методологическую основу исследования составили положения коммуникативно-когнитивного подхода в методике преподавания иностранного языка (И. Л. Бим, С. Ф. Шатилов, А. В. Щепилова); личностно ориентированного подхода в обучении иностранному языку (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева,); межкультурного подхода (Н. В. Барышников, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, Н. В. Языкова и др.); методика продуктивной учебной деятельности (Н. Ф. Коряковцева, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, И. Я. Лернер).

Теоретическую основу составили работы в области развития умений письменной речи на иностранном языке (Я. М. Колкер, Л. К. Мазунова, Е. В. Мусницкая, Е. И. Пассов Е. Н., Соловова, К. Hyland, Т. Hedge, С. Tribble, А. Wright); исследования в области развития учебной самостоятельности и автономии учащихся (М. З. Биболетова, Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова, Н. Holec, D. Little), а также учета индивидуальных потребностей старшеклассников в процессе иноязычного образования, в том числе в условиях профильного обучения (Н. Д. Гальскова, Л. А. Милованова, О. Г. Поляков, Е. Н. Соловова); классификации упражнений при обучении иностранным языкам, в том числе применительно к обучению письменной речи (И. Л. Бим, Д. И. Изаренков, Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов); положения дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам, в частности иноязычной письменной речи (И. Л. Бим, И. Б. Короткина, Р. П. Мильруд, О. Г. Поляков, О. И. Сафроненко, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев; D. Ferris, R. Oxford, С. А. Tomlinson); работы в области теории и технологии блочно-модульного обучения (Э. Г. Азимов, М. А. Бовтенко, А. А. Колесников, О. И. Сафроненко, Т. Ю. Тамбовкина, J. D. Russell); труды в области

проектирования электронных языковых курсов, в том числе в онлайн-формате (А. П. Авраменко, Н. И. Алмазова, А. Н. Богомолов, Е. С. Полат, П. В. Сысоев, С. В. Титова, R. Blake, C. A. Chapelle, M. Thomas); исследования в области саморегуляции в процессе обучения иностранным языкам, в том числе иноязычной письменной речи в цифровой среде (А. П. Авраменко, Э. Г. Азимов, Н. Ф. Коряковцева, П. В. Сысоев, Т. Ю. Тамбовкина, С. В. Титова, S. Graham, P. Hubbard, M. Levy, M. Warschauer, B. Zimmerman).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие **методы научного исследования**:

- *методы теоретического познания*: анализ научной и методической литературы зарубежных и отечественных авторов по исследуемой проблеме; метод построения гипотез, моделирование, вероятностное прогнозирование, интерпретация полученной информации; обобщение теоретического материала; сравнительно-сопоставительный анализ педагогического опыта;

- *методы эмпирического познания*: наблюдение, анализ педагогического опыта, анализ программ и стандартов по иностранному языку, анкетирование, тестирование, опрос и беседа с преподавателями, экспериментальное обучение, методы математической статистики для обработки экспериментальных данных.

Научная новизна исследования состоит в том, что выявлены, охарактеризованы и классифицированы три вида учебной дифференциации применительно к обучению старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке: по уровню владения английским языком, типу изучаемого комментирующего текста и по жизненной ситуации, в которой требуется письменное комментирование; разработана и обоснована модель онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке в условиях саморегулируемой учебной деятельности в последовательности действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля и коррекции, оценки, рефлексии, волевой саморегуляции, управления временем и средой; спроектирована и обоснована

авторская методическая модель онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке в условиях саморегулируемой учебной деятельности, реализуемой в онлайн-курсе дополнительного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- обеспечено расширение содержания обучения старшеклассников письменной речи на иностранном языке за счет включения типов комментирующих текстов, а также речевых умений письменного комментирования, необходимых для развития у обучающихся;
- научно обоснована и описана трехкомпонентная система учебной дифференциации при онлайн-обучении старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке;
- умения письменного комментирования определены и систематизированы в зависимости, во-первых, от базового и углубленного уровней обучения и, во-вторых, от выделенных видов учебной дифференциации;
- система принципов обучения иноязычной письменной речи дополнена принципами дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке в условиях саморегуляции учебной деятельности;
- разработаны теоретические основы технологии дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке в условиях саморегулируемой учебной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- 1) создана авторская система упражнений для базового и углубленного уровней обучения иностранному языку, способствующий эффективному онлайн-обучению старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке с опорой на саморегуляцию учебной деятельности;

2) разработана программа и тематическое планирование онлайн-курса дополнительного образования по обучению старшеклассников иноязычному письменному комментированию;

3) определены критерии оценивания уровней развития у учащихся умений создания письменных комментирующих текстов на иностранном языке;

4) разработана и апробирована авторская технология дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке с опорой на саморегуляцию учебной деятельности;

5) внедрены и экспериментально проверены технологические решения для обеспечения само- и взаимоконтроля при онлайн-обучении старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке: специально созданное сообщество «iComment» на платформе социальной сети «ВКонтакте», а также диалоговый чат-бот на платформе социальной сети «ВКонтакте», функционирующий на базе генеративного искусственного интеллекта;

6) сконструирован авторский учебный сайт, позволяющий старшеклассникам самостоятельно изучать письменные комментирующие тексты на английском языке;

7) созданная авторская методика дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке в условиях саморегулируемой учебной деятельности способна выступать в качестве образца для разработки аналогичных методик дифференцированного онлайн-обучения другим типам письменного высказывания.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. При онлайн-обучении старшеклассников созданию письменных комментирующих текстов на иностранном языке следует опираться на разработанную *трехкомпонентную модель учебной дифференциации*,

которая способствует эффективному учету индивидуальных потребностей учащихся в создании письменных комментирующих текстов на иностранном языке и обеспечивает вариативность обучения с учетом контекста коммуникативной ситуации, типа интересующего учащихся комментирующего текста и уровня языковой подготовки старшеклассников. Модель включает уровневую, содержательную и субъектную дифференциацию. *Уровневая дифференциация* подразумевает индивидуальное или групповое обучение в зависимости от уровня владения иностранным языком учащихся. *Содержательная дифференциация* предполагает конструирование учебного процесса в зависимости от типов комментария, которые учащийся или группа учащихся хотели бы освоить. *Субъектная дифференциация* предлагает построение обучения исходя из жизненных обстоятельств учащихся, их личностного самоопределения и будущей карьеры.

2. В условиях онлайн-обучения письменному комментированию на иностранном языке ключевую роль играет *саморегуляция школьниками учебной деятельности*. Компоненты саморегуляции учебной деятельности при онлайн-обучении письменному комментированию на иностранном языке (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль и коррекция, оценка, рефлексия, волевая саморегуляция, управление временем и средой) интегрируются в учебный процесс в различном объеме и сочетании в зависимости от типа учебной дифференциации. Последовательность обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке на основе саморегулируемой учебной деятельности включает в себя: определение уровня развития умений письменного комментирования на иностранном языке и индивидуальное целеполагание; планирование индивидуальной образовательной траектории; дифференцированное обучение; контроль успешности хода учебной деятельности, рефлексия и коррекцию, оценку уровня сформированности умений письменного комментирования на иностранном языке.

3. *Методическая модель дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке в условиях саморегулируемой учебной деятельности в качестве методологической основы* базируется на личностно ориентированном и коммуникативно-когнитивном подходах, а также на элементах межкультурного подхода. *Содержательно-процессуальный компонент* онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке опирается на трехкомпонентную структуру учебной дифференциации и включает методы обучения: информационно-рецептивный (текстовое моделирование), частично-поисковый (пошаговое текстовое конструирование, выбор альтернативных речевых вариантов на основе автоматизированных подсказок, управляемое конструирование текстовых запросов к генеративным лингвистическим моделям), исследовательский (решение проблемно-коммуникативных задач, создание индивидуального речевого продукта, автономное конструирование текстовых запросов к генеративным лингвистическим моделям), взаимного контроля (асинхронный рефлексивный диалог в сетевом сообществе), самоконтроль (автоматизированный контроль письменной речи, сравнительный анализ с эталоном, рефлексивный самоотчет, интерактивное тестирование).

Средствами обучения в рамках модели выступает комплекс ИКТ (специальный учебный сайт; сетевое сообщество в социальной сети для организации взаимоконтроля и взаимооценки; интерактивный чат-бот для самооценки и самоконтроля учащихся; технологии синхронной телекоммуникации с помощью аудио- и видеозвонков для промежуточного контроля; почтовый сервис для индивидуальной обратной связи и итогового контроля со стороны преподавателя), актуализируемый в учебном процессе посредством авторской системы упражнений. Система обеспечивает реализацию этапов обучения: знакомство с письменным комментированием как явлением; выбор образовательной траектории; ознакомление с образцом

изучаемого комментирующего текста; письмо по опорам и образцам; письмо по заданным ориентирам; самостоятельное письмо; итоговый контроль. Компоненты саморегуляции учебной деятельности встроены в различных комбинациях в этапы технологии обучения.

В качестве *инструментов контроля и оценки* используются дифференцированные критерии оценивания сформированности у старшеклассников умений письменного комментирования на иностранном языке. В качестве инструмента самоконтроля и самооценки применяется чат-бот на основе генеративного искусственного интеллекта, как инструмент взаимоконтроля и взаимооценки – специально созданное сообщество в социальной сети.

4. Разработанный онлайн-курс дифференцированного обучения учащихся 10-11 классов созданию иноязычных письменных комментариев в условиях саморегулируемой учебной деятельности «iComment» (<http://writtencommentary.tilda.ws/>) позволяет учитывать индивидуальные потребности учащихся в развитии тех письменноречевых умений, которые не входят в основную образовательную программу, и повышает учебную мотивацию. Характер дифференцированного обучения обеспечивается благодаря опоре на реализуемое в спроектированном курсе содержание, позволяющее учащимся выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, а также благодаря блочно-модульной организации онлайн-курса (обязательный для изучения пропедевтический блок «Общий» и три дифференцированных учебных блока по выбору: «Дифференциация по уровню», «Дифференциация по ситуации», «Дифференциация по тексту»).

Апробация исследования. Промежуточные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры германистики и лингводидактики ГАОУ ВО МГПУ (2021-2025), на XX Международной научно-практической конференции молодых исследователей образования «Исследования, улучшающие образование» (Москва, 2021), на XXI Международной научно-практической конференции молодых исследователей образования «Науки об

образовании в меняющемся мире: перспективы исследований для решения глобальных и локальных проблем» (Москва, 2022), на конференциях «Научный старт» (Москва, 2022-2024), на Третьей международной научно-практической конференции «Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации» (Москва, 2022), на Всероссийской конференции «Педагогический дискурс в современной научной парадигме и образовательной практике» (Москва, 2023), на XXVI Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов «Наука и образование: проблемы и перспективы» (Бийск, 2024), на Международной конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА-2024) (Москва, 2024), на IV Всероссийской конференции «Педагогический дискурс: вызовы цифровизации и трансформация образовательных практик» (Москва, 2025).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертационное исследование соответствует паспорту специальности 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень дополнительного образования) (педагогические науки) пунктам: 4. Научные основы проектирования методических систем обучения и воспитания; 6. Теоретические основы методов и форм обучения; 10. Обновление содержания учебных предметов, дисциплин; 20. Теория, методика и практика разработки и использования в обучении и воспитании электронных образовательных ресурсов.

Цель и задачи исследования определили **структуру и содержание диссертации**, состоящей из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы (300 наименований, из них 53 – на иностранном языке) и 4 приложения. Работа содержит 14 таблиц и 6 рисунков. Общий объем работы составляет 248 страниц.

Структура диссертационного исследования. Работа включает следующие разделы: **во введении** обоснована актуальность темы и проблемы исследования, представлены объект и предмет исследования,

сформулированы цель, гипотеза и задачи, приведена научная новизна, сформулированы теоретическая и практическая значимость и выдвинуты выносимые на защиту положения.

В первой главе описано письменное комментирование как явление, сформулировано понятие «комментирующий текст», определены типы и структура комментирующих текстов, представлена номенклатура типов письменных комментирующих текстов, обозначено проблемное поле при обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию. Обоснована необходимость дополнительных онлайн-занятий по иноязычному письменному комментированию, разработана авторская номенклатура компонентов саморегуляции учебной деятельности при онлайн-обучении написанию комментирующих текстов на иностранном языке, проанализированы особенности актуализации компонентов саморегуляции учебной деятельности при уровневой, содержательной и субъектной дифференциации. Спроектирована модель дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности.

Во второй главе уточнены и детализированы цели проектируемого онлайн-курса, обоснованы компоненты содержания разрабатываемого онлайн-курса, описаны дифференцированные умения иноязычного письменного комментирования на базовом и углубленном уровне, представлены критерии оценивания письменных комментирующих текстов. Разработана технология дифференцированного обучения старшеклассников письменному комментированию, а также авторская система упражнений при обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию; создан специальный учебный сайт. Проведено экспериментальное обучение, представлены и проанализированы его результаты.

В заключении подводятся итоги проведенного исследования, формулируются выводы. Приложение содержит общую схему комментирующего текста, анкету на определение уровня сформированности

умений саморегуляции учебной деятельности у старшеклассников, анкету на выявление уровня знаний старшеклассников о комментировании как феномене и вариативных типах комментирующих текстов, анкету на выявление индивидуальных предпочтений старшеклассников в изучении иноязычных комментирующих текстов.

Глава 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПИСЬМЕННОМУ КОММЕНТИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ХОДЕ САМОРЕГУЛИРУЕМОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

1.1 Проблема обучения старшеклассников письменному комментированию

Сегодня российское образование нацелено на развитие личности, способной приспособиться к современным меняющимся условиям коммуникации [Сороковых, Жаркова, Герасимова, 2019, с.10]. Общение с использованием сети интернет³ (особенно социальные сети, а также фото и видеохостинги, позволяющие комментировать контент) играет важную роль в жизни подростков.

Опираясь на результаты общенационального опроса Open Market, проведенного в США, 75% молодых людей готовы скорее лишиться возможности общаться устно, чем письменно [Loechner, 2016]. Аналогичные российские исследования также указывают на снижение актуальности голосового общения и рост важности письменной коммуникации⁴.

Данные сведения подчеркивают актуальность письменной речи, что говорит о необходимости уделения особого внимания ее развитию на уроках иностранного языка, в том числе с помощью более глубокого изучения письменноречевых жанров.

³ Лебедева, Н. Каждый третий подросток проводит онлайн треть своей жизни/ Н. Лебедева. – Текст : электронный // Российская газета. – URL: <https://rg.ru/2019/02/13/kazhdyy-tretij-podrostok-provodit-onlajn-tret-svoej-zhizni.html?ysclid=ld7fj56fz681934916> (дата обращения 25.01.2023).

⁴ Опрос VK Мессенджера: каждый третий пользователь рунета готов отказаться от звонков по телефону в пользу переписки в мессенджерах. – Текст : электронный // ВКонтакте :[сайт]. – 2022. – URL: <https://vk.com/press/messenger-research> (дата обращения 10.02.2023)

Письменная речь, ввиду отсутствия адресата речи и невозможности использования интонационных или невербальных средств, представляет собой наиболее сложный вид речевой деятельности даже для носителей языка. Поэтому к ней предъявляются особые требования, касающиеся её качества и совершенства. Это относится как к структурно-композиционной организации письменного высказывания, так и к его полноте, логичности, ясности, грамматической оформленности.

В современной научной литературе иногда различают понятия письмо и письменная речь. В обучении иностранному языку *письмо и письменная речь* представлены в различных интерпретациях. Эти два понятия в методическом плане не противопоставляются, а дополняют друг друга. Так, некоторые ученые раскрывают данные феномены как процесс выражения идей в графической форме [Соловова, 2002; Пассов, 1977]. Иные исследователи разграничивают данные категории, связывая *письмо* с владение графикой и орфографией, а *письменную речь* – с творческую деятельность по перевоплощению мыслей в письменный текст [Рогова, 1991].

Вслед за учеными, разграничивающими письмо и письменную речь, под *письмом* мы понимаем «техническую сторону» письменной речи: графику (систему знаков-графем), орфографию – (правописание, систему правил использования знаков), запись (письменную фиксацию языковых единиц). Под *письменной речью* мы подразумеваем сложную аналитико-синтетическую творческую речевую деятельность, направленную на создание текстового выражения авторской идеи.

Письменная речь может быть *репродуктивной* (изложение прочитанного или прослушанного) и *продуктивной* (созданная автором речь, описание, повествование [Гужова, 2002]. Продуктивная письменная речь подразделяется на *жанровое* письмо (базируется на определенных стандартах письменных жанров) и *креативное* письмо (творческий авторский продукт) [Колесников, 2018]. Нам видится, что продуктивная жанровая письменная речь является наиболее актуальной для учащихся старших классов, поскольку

на данном этапе учащиеся обладают достаточным уровнем языка для создания собственного авторского текста, а некоторая структурность и нормативность, присущая жанровому письму, будет способствовать упорядоченности и стройности изложения авторской мысли учащихся.

ФГОС СОО и примерная рабочая программа СОО по предмету «Английский язык» содержит следующие требования к письменноречевым умениям учащихся базового уровня владения иностранным языком (B1): сообщать о себе основные сведения в анкетах и формулярах; создавать личные электронные письма объемом до 140 слов; писать тексты объемом до 180 слов с опорой на план, иллюстрацию, прослушанный текст и пр.; представлять в табличной форме содержание прочитанного текста и пр. владеть следующими компенсаторными умениями: описание, толкование, перифраз.

Углубленный уровень владения иностранным языком (B1+ / приближение к B2) подразумевает следующие письменноречевые умения: создание делового письма объемом до 180 слов; создание высказывания с опорой на план, текст или иллюстрацию объемом до 180 слов; писать тексты с фрагментами рассуждения, опираясь на таблицу, диаграмму (объемом до 250) слов; выражать свою точку зрения по поводу информации с помощью аргументированных комментариев и пр. [Приказ, Рабочие программы].

CEFR 2020 (Common European Framework of Reference for Languages 2020) описывает письменноречевые умения уровня *B1* (соотносится с базовым уровнем изучения иностранного языка в старшей школе) следующим образом: учащиеся могут давать простые, подробные описания по целому ряду знакомых тем в пределах своей области интересов; рассказывать о пережитом, простым, связным текстом; описать недавнее событие; составлять краткие отчеты в стандартном формате, в том числе с использованием фото; составлять личные письма и заметки, запрашивая или передавая простую информацию по теме, описывая события и чувства; составлять простые электронные письма фактологического характера

(например, запрашивать информацию или запрашивать и давать подтверждение); составлять заметки, передающие простую информацию из их повседневной жизни; принимать сообщения по телефону, содержащие несколько пунктов, при условии, что звонящий продиктует их четко.

На уровне *B1+* (углубленный уровень изучения иностранного языка) учащиеся могут: четко обозначать хронологическую последовательность в тексте; дать простую рецензию на фильм, книгу или телепрограмму; составлять короткие, простые тексты или эссе на интересующие темы; простым языком перечислить преимущества и недостатки, обобщить, высказать и обосновать свое мнение; определить особенности чего-то конкретного, для чего они не могут вспомнить слово / знак; передавать информацию и идеи по абстрактным и конкретным темам, проверять информацию, задавать вопросы или объяснять проблемы с разумной точностью; составлять личные письма, рассказывая новости, выражая мысли на абстрактные или культурные темы, рассказывая о чувствах; ответить на объявление в письменной форме и запросить дополнительную информацию; составлять официальные электронные письма и принимать сообщения личного или профессионального характера [Common ... 2020].

Исходя из рассмотренных особенностей можно сделать вывод о более широком спектре изучаемых письменных жанров, а также умений создания письменных текстов именно на углубленном уровне.

Под *жанром* М. М. Бахтин понимает устойчивые типы высказываний, существующие в той или иной ситуации коммуникации и обладающие похожими структурно-стилистическими особенностями [Бахтин, 1986]. Т. В. Шмелева дает следующее определение *жанра*-определенная последовательность речевых актов [Шмелева, 1997]. М. Ю. Федосюк полагает, что речевые *жанры* – это устойчивые тематические композиционные и стилистические типы текстов [Федосюк, 1997]. Ф. Л. Косицкая утверждает, что *жанр* речи – это единица речи, представляющая собой типовую модель текста, объединённую единством цели, темы и

композиции, реализованную с помощью вербальных и невербальных средств и состоящую из одного или нескольких речевых актов [Косицкая, 2005]. Таким образом, *жанр* – это устойчивая типовая модель текста, обладающая характерной структурой, стилистикой и существующая в определённой ситуации общения.

Применительно к письменной речи, номенклатура жанров варьируется в зависимости от *стиля* письменной речи (разновидности литературного языка, обусловленной различием функций, выполняемых языком в определенной сфере общения). Так, выделяются письменные жанры разговорного стиля: письмо, записка, дневник; научного стиля: научные статьи, монографии, диссертации и пр.; художественного стиля: стихотворение, поэма, рассказ и пр.; публицистического стиля: статья, обзор, репортаж, комментарий и пр.; официально-делового стиля: договор, юридический закон, устав и пр. [Воронцова, 2008]. Применительно к старшему этапу обучения иностранному языку в школе, с учетом требований нормативных документов и предпочтительностью продуктивного жанрового письма для данной возрастной категории учащихся, жанры разговорного и публицистического стиля видятся наиболее актуальными.

В современном обществе значительная доля письменной речи приходится на общение в интернете и посредством различных мессенджеров. Поэтому необходимо рассмотреть особенности письменных жанров и в интернет дискурсе. В эпоху эволюции коммуникативных технологий *жанр* теперь рассматривается не как форма текста, а как социальное действие, реализуемое в определённом социокультурном контексте и выполняющее определённые групповые функции [Горошко, Землякова 2017]. Границы между письменными жанрами в интернет-пространстве гораздо более размыты и подвижны, чем в реальной коммуникации. Так, в интернете сосуществуют обычные «бумажные жанры» (файлы научных статей), собственно сетевые жанры (чат, служба мгновенных сообщений), гибридные жанры (например блог, представляющий собой аналог бумажных дневников

в реальной жизни) [Горошко, Землякова 2012]. Все эти тексты обладают общими характеристиками, обусловленными особенностями виртуального общения: диалогичность, особый авторский характер, совмещение категорий «читатель» и «автор», снятие ограничения во времени и пространстве, равный статус участников, формирование общей картины мира, неограниченный выбор языковых средств [Асмус, 2005].

Поскольку жанровое письмо придерживается тех или иных канонов соответствующего жанра, то именно данная модель обучения способствует более упорядоченному ходу мыслей старшеклассников.

Старший этап характеризуется стремлением к самостоятельности. Ученики подвергают действительность критическому осмыслению, представляют собственные аргументы, тем или иным образом оценивают события, опираясь на знания и собственный жизненный опыт; комментируют явления действительности [Кагермазова, 2010].

Рассмотрим понятие *«комментирование»*. Комментарий, как форма речевой деятельности, является древнейшим способом коммуникации, инструментом познания и осмысления окружающего мира. В качестве жанра комментарий уже существовал в литературных источниках Древней Греции и Древнего Рима [Белкин, Плахотская, 1998]. Само слово «комментарий» произошло от латинского *commentarius* (пояснение) и было отмечено в словарях в XV веке [Шанский, 1961]. Рядом авторов слово «комментарий» использовалось в значении трактовки и аннотации. [Ионова, 2013].

Современное понятие *«комментарий»* имеет различные интерпретации: пояснения к тексту, изъяснение, толкование; объяснительные примечания к тексту сочинений кого-либо; пояснительные замечания и рассуждения по поводу чего-либо [Ожегов, 1964]; информация, представляющая собой анализ или толкование общественно-политических явлений [Ефремова, 2000]; оценочные суждения по поводу какой-либо информации, представленные в интерактивном виде [Ионова, 2013];

трансформация авторского видения некоего произведения в доступный аудитории вариант [Майофис, 2004].

Термин «комментарий» функционирует и в виде специализированных значений: *Комментарий в журналистике* может быть методом и представляет собой примечания, цитирование чужого мнения, авторское видение проблемы обсуждения. В качестве самостоятельного журналистского жанра комментарий является авторским рассуждением на какую-либо уже известную тему, пояснением, оценкой явлений и пр. [Тертычный, 2000].

Политический комментарий – оценочное суждение, высказанное относительно описываемого объекта (события, явления) из сферы внешней и внутренней политики [Семкин, 2012]

Юридический комментарий - адаптация, перевод правового документа для непрофессионального адресата [Фролова, 2020]

Комментарий как жанр герменевтического дискурса - вторичное текстовое образование, выполняющее функции разъяснения, подтверждения, уточнения и критической оценки информации, которая содержится в исходном тексте [Карасик, 2009].

Переводческий комментарий - аргументация или критика переводческого решения [Дондукова, 2013].

Метаязыковой комментарий- интерпретативное замечание касательно аспектов употребления языковых знаков [Кравцова, 2012].

Учебный комментарий при работе с неадаптированными художественными и публицистическими текстами (лингвистический, стилистический, лингвострановедческий [Верецагин, Костомаров, 1990], социокультурный [Тер-Минасова, 2008]).

«Культуросообразное комментирование» в образовательных целях:

- монокультурное комментирование (разъяснение картины мира отдельной культуры при работе с текстом);

- сравнительно-сопоставительное комментирование (поиск сходных, противоположных или уникальных аспектов при сравнении родной и иной культуры с последующим объяснением данных фактов);

- межкультурное комментирование (объяснение способов согласования взаимодействующих в рамках текста культур) [Тройникова, 2023].

Таким образом, комментарий – это критическое высказывание, пояснение события или текста и отдельный жанр аналитической прессы в СМИ. Комментарий является реакцией автора на событие, факт, представленной в знаковой форме [Ионова, 2013].

Опираясь на приведенные выше термины, мы видим *комментирование* как реактивное объяснение, обсуждение, разъяснение, анализ или оценку какого-либо явления. С учётом особенностей содержания предмета «Иностранный язык», предполагающего текстоцентристский подход (И. Л. Бим), комментарий рассматривается нами как реакция именно на текст в широком понимании (письменный текст, аудио - / видеотекст и пр.), через который определяются коммуникативные задачи и на основе которого моделируются коммуникативные ситуации.

Ранее упомянутые особенности старшего школьного возраста говорят об актуальности на данном этапе определенных видов письменного общения, позволяющих комментировать явления действительности, давать им оценку, формулировать свое собственное видение. Такими характеристиками могут обладать «комментирующие тексты».

Поскольку тексты-комментарии представляют собой авторскую реакцию на некий первичный текст, его восприятие, авторское осмысление и переработку, то логично назвать такие тексты *реагирующими* (М. М. Бахтин, Л. Р. Дускаева, Т. В. Шмелёва, Ch. Bazerman). В настоящее время нет единого и постоянного понимания первичных текстов и текстов, инициированных восприятием последних [Маркина-Гурджи, 2019]. Вслед за Н. В. Солодянкиной под *первичным (инициальным) текстом* мы понимаем текст-

образец, текст-стимул [Солодянкина, 2004]. Учитывая то, что в современном понимании текст может быть зафиксирован не только в письменной форме, но и представлять собой аудио- или видеоматериал [Кастельс, 2000], первичный текст может быть не только в виде письменного текста, но и песни, аудиосказки, фильма и пр.

Комментирующий текст – это реагирующий текст, представляющий собой рассуждение, пояснение, толкование, объяснение или критические замечания, вызванные реакцией автора на первичный (инициальный) текст, событие или явление, описанные в таком тексте.

Опираясь на анализ материала учебников по английскому языку базового и углубленного уровней [Афанасьева, 2019, 2022], мы приходим к выводу, что основными формами реагирующих текстов, создаваемых старшеклассниками на английском языке, являются репродуктивные или репродуктивно-продуктивные пересказы и изложения с элементами сочинения. Такая ограниченная номенклатура типов текстов представляется нам недостаточной, поскольку не соответствует индивидуальным потребностям старшеклассников в создании именно продуктивных письменных высказываний. В то же время, предлагаемая нами категория реагирующих текстов (комментирующие тексты) позволяет познакомить учащихся с большими возможностями для письменного самовыражения на английском языке с опорой на первичный текст. Таким образом, формируется представление учащихся о том, как, отталкиваясь от текста-первоисточника, можно создать широкий спектр реагирующих текстов на его основе.

Инициальные тексты-первоисточники могут представлять собой не только письменный текст, но и видео- или аудиоматериал. Опираясь на номенклатуру инициальных текстов для чтения и аудирования на базовом и углубленном уровнях обучения английскому языку в старших классах [Программа], представим дифференцированную классификацию аутентичных инициальных текстов базового и углубленного уровней при

обучении старшеклассников письменному комментированию на английском языке (См. Табл. 1).

Таблица 1 - Типы аутентичных инициальных текстов базового и углублённого уровня

<i>Тип аутентичного инициального текста базового уровня (в виде письменного или аудиовизуального текста).</i>	<i>Тип аутентичного инициального текста углубленного уровня (в виде письменного или аудиовизуального текста).</i>
<i>Тексты информационного характера: информационное сообщение, описание товара, объявление и пр.</i>	<i>Тексты информационного характера: См. тексты базового уровня + реклама.</i>
<i>Художественные произведения: рассказ, стихотворение, отрывок из произведения, фильм, аудиоспектакль и пр. с лингвистическим наполнением базового уровня.</i>	<i>Художественные произведения: См. тексты базового уровня, но с лингвистическим наполнением углубленного уровня.</i>
<i>Несплошные тексты: график, диаграмма и пр. с лексико-грамматическими характеристиками, соответствующими базовому уровню.</i>	<i>Несплошные тексты: См. тексты базового уровня, но с лексико-грамматическими характеристиками, соответствующими углубленному уровню.</i>
<i>Тексты научно-популярного характера: научно-популярная статья.</i>	<i>Тексты научно-популярного характера: См. тексты базового уровня + статья публицистического характера, лекция.</i>
<i>Тексты-диалоги: беседа, интервью, диалог, высказывания в повседневном общении и пр. с лингвистическим наполнением базового уровня.</i>	<i>Тексты-диалоги: См. тексты базового уровня + лингвистическое наполнение углубленного уровня.</i>

В зависимости от коммуникативной задачи комментатора, комментирующий текст может представлять собой объективную информацию или оценочное авторское суждение как реакцию на первоисточник. Представим примерную схему комментирующих текстов (См. рис. 1, стр. 31, Общая схема комментирующего текста).

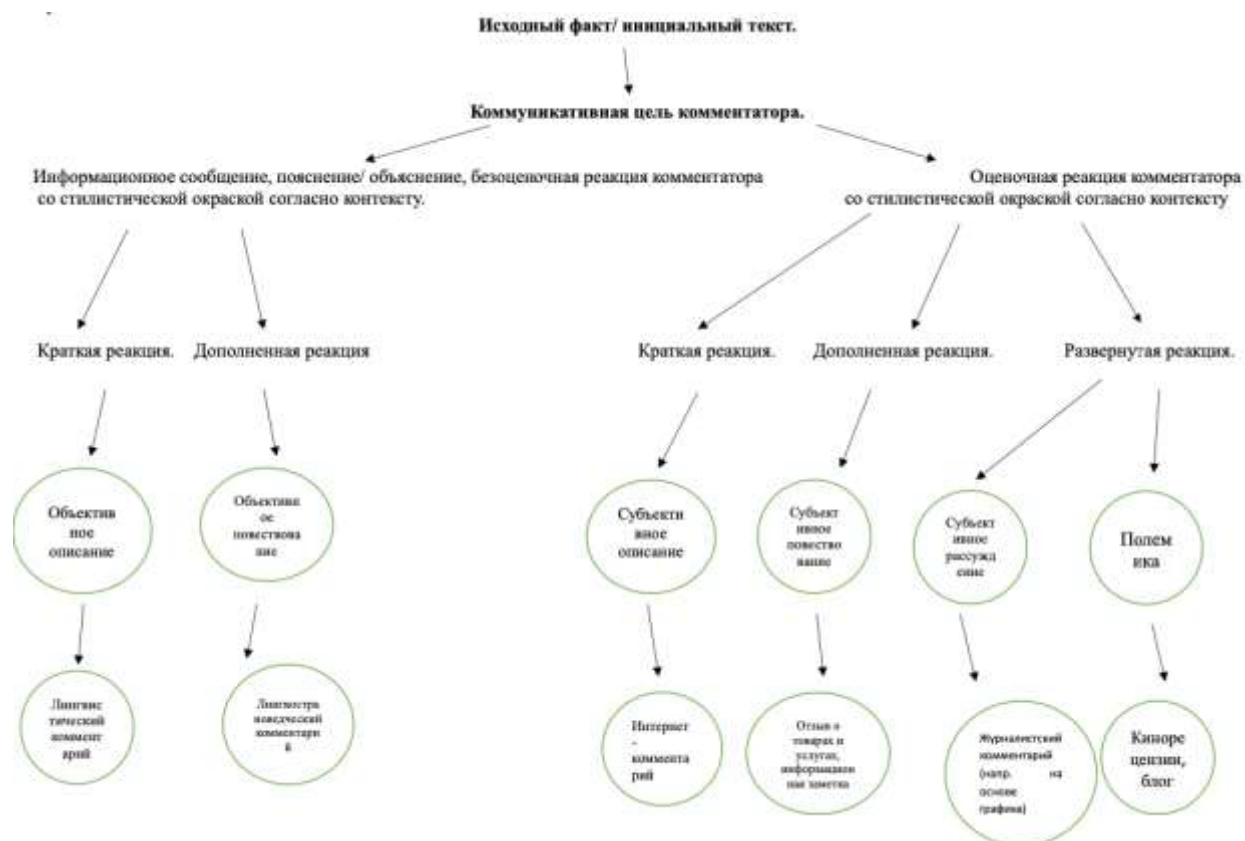


Рисунок 1 - Общая схема комментирующего текста

Данная схема не охватывает все возможные типы комментирующего текста, но включает те, на которых целесообразно сосредоточиться в школе. Как видно на схеме, реакция комментатора на текст-первоисточник может быть безоценочной и оценочной, соответственно, возможно выделить два вида комментирующих текстов, исходя из коммуникативной цели комментатора:

-безоценочный комментирующий текст (комментатор поясняет первоисточник объективными фактами),

-оценочный комментирующий текст (комментатор дает свою оценку первоисточнику). В основе *безоценочного комментирующего текста* лежит лишенное оценки, объективное сообщение автора по поводу первоисточника, стилистически оформленное в соответствии с контекстом. *Оценочный комментирующий текст* основан на субъективной авторской оценке первичного явления или текста, стилистически окрашенной согласно

контексту. В обобщенном виде *оценка* представляет собой наиболее яркий компонент прагматического значения слова или высказывания, который формирует у читателя положительное или отрицательное отношение к предмету сообщения [Арутюнова, 1988].

Безоценочная или оценочная реакция комментатора на текст-первоисточник может быть краткой, дополненной или развернутой, в зависимости от сложности компонентного состава высказывания. Так, краткое высказывание представляет собой описание как элементарную единицу выражения мысли [Колкер, 1975], дополненное высказывание помимо описания содержит и повествование, а развернутое высказывание комментатора усложнено элементами рассуждения.

Рассмотрим варианты реализации дифференцированных реакций комментатора в тех или иных комментирующих текстах (См. Табл. 2).

Таблица 2 - Взаимосвязь типа реакции комментатора на первоисточник с итоговым комментирующим текстом

<i>Тип реакции.</i>	<i>Конечный письменный продукт (комментирующий текст).</i>
1. <i>Краткая безоценочная</i> (описание). Мы можем дать краткое справочно-информационное пояснение к увиденному объекту/явлению, например, его научное название и характеристики.	1. Лингвистический комментарий, краткое или развёрнутое информационное сообщение (например, на основе инфографики), заметка.
2. <i>Краткая оценочная</i> реакция (описание). Мы описываем увиденный объект, давая ему собственную оценку, описывая ощущения, вызванные им и пр.	2. Интернет-комментарий (коммент), в котором мы рассказываем о явлении, давая ему оценочное описание. Или краткая заметка оценочного характера.
3. <i>Дополненная безоценочная</i> реакция (описание+повествование). Мы даем справочно-информационное пояснение к увиденному объекту/явлению, содержащее не только описание и характеристики, но и, например, историю изучения данного объекта/явления.	3. Лингвострановедческий комментарий, где мы повествуем об истории изучения данного объекта в какой-либо стране, давая объективные исторические факты из справочников, раскрывая национальные особенности восприятия внеязыкового факта [Вяткин 2017].
4. <i>Дополненная оценочная</i> реакция (описание+повествование). Мы не только оценочно и предвзято описываем объект, но и, например, прилагаем некое повествование, историю, связанную с данным событием.	4. Пользовательский отзыв. Например, мы купили телевизор, и он нам не понравился. Мы описываем хронологию событий, череду неприятностей с этим телевизором, оценочно и ярко высказываясь.
5. <i>Развернутая оценочная</i> реакция (рассуждение всегда оценочно). (описание+повествование+рассуждение). В добавок ко всему перечисленному, мы рассуждаем на тему события/явления. Приводим	5. Комментирующий текст в данном случае может содержать относительно нейтрально окрашенное авторское рассуждение на ту или иную тему (например, журналистский комментарий на основе таблицы/диаграммы), более свободное рассуждение с привлечением различных инструментов аргументации и выражения оценки (например, кинорецензия), или

аргументы в доказательство своих рассуждений, делаем выводы и пр.	даже агрессивное полемическое рассуждение, где мы не только, скажем, даем отзыв на приобретенный телевизор, рассуждаем на тему поломки телевизоров, приводим свои аргументы, делаем выводы, но и вовлекаем аудиторию в спор.
---	--

Рассмотрим подробнее представленные в схеме способы выражения мысли комментатора, которые являются составными элементами комментирующего текста: описание, повествование, рассуждение и полемика [Нечаева, 1974; Колкер, 1975].

В комментарии *описание* призвано показать состояние объектов действительности («*The dialogue was so terrible and the acting was cringey as hell*»)⁵. *Повествование* в комментирующих текстах изображает последовательный ряд событий или переход предмета из одного состояния в другое [Кожина, 2011]. Например: «*Finished watching the movie 3 times already. Love you Prabhas anna... Waiting eagerly for 2nd part*»⁶. *Рассуждение* как тип речи видится некоторыми авторами по-разному. Так, Т. Б. Трошева выделяет собственно *рассуждение, доказательство и объяснение*. [Трошева, 2000]. *Собственно рассуждение* последовательно выражает причинно-следственные отношения между суждениями — от причины к следствию, а не от следствия (тезиса) к причине (основанию)». Данный вид рассуждения будет иметь вид умозаключения в комментирующем тексте, представляя собой цепь предложений, связанных отношениями логического следования [Кожина, 2011] («*If you like Prashant Neel's style of building the drama and hero alleviation scenes of mass appeal, then Salaar is for you. Wait for part 2 begins*»)⁷.

Доказательство, призванное установить истинность тезиса, существует в виде опровержения (установления ложности тезиса) и подтверждения (установления достоверности высказанного положения посредством подкрепления его фактами). Доказательство включает в себя тезис, аргументы, его подтверждающие и вывод об истинности тезиса [Кожина, 2011].

⁵Aftermath (2021) is Netflix Dumpster Trash - Movie Review https://www.youtube.com/watch?v=uSix_HUG3Ts

⁶ Salaar Movie REVIEW | Deeksha Sharma <https://www.youtube.com/watch?v=ENdkAK5nq2M>

⁷ Salaar Movie REVIEW (комментарий к видео, представленному на зарубежном видеохостинге)

Например: «...Salaar is a true cinematic experience ... I got adrenaline rush throughout all the movie. Didn't know 3 hours had passed already. Go to the theaters, you won't regret it...».⁸

Рассуждение-объяснение служит не столько для подтверждения справедливости тезиса или его опровержения, сколько для раскрытия причин; реальных явлений [Трошева, 2000].

Например: «One key incident mentioned is when Deva interferes with a convoy led by Rinda and rescues Aadhya, who is then branded with the seal of Khansaar. This incident is strategized by Radha Rama Mannar, Vardha's step-sister, and others, to create a conflict between Deva and Vardha. Vardha, being the son of Khansaar's king, would now be obligated to punish Deva for interfering in a matter involving the seal of Khansaar».⁹

Некоторые исследователи выделяют еще одну форму рассуждения-*рассуждение-аргументация*, в процессе которого выдвигается некоторое положение в качестве доказываемого тезиса (тезис+ доводы за и против (антитезисы) + оценка оснований и тезису доказательства, а также основаниям и тезису опровержения + опровержение антитезиса и подтверждение тезиса + убеждение в истинности тезиса и ложности антитезиса) [Брутян, 1984]. Такой вид рассуждения имеет место в таких комментирующих текстах как, например, кинокритика или профессиональный блог, где требуется сложный анализ явлений и аргументация. Учитывая структуру рассуждения-аргументации примером подобного высказывания, может быть следующее: «Students should be allowed to use mobile phones at school as educational equipment...

My personal point of view is that mobile phones should be used as an educational tool. I am convinced that using gargets improves the effectiveness of studying... Some people believe that utilizing of mobile phones reduces the quality of studying and distract students from educational process...but I incline more to the concept of using various devices. ...there are different specialized tools for studying. For instance, e-books which do not distract pupils from lesson's issue. Summing up I would like to state that mobile phones ...should be used in studying process»¹⁰.

⁸ Там же.

⁹ Там же.

¹⁰ Структура эссе по английскому языку ЕГЭ: клише, примеры, критерии оценки <https://www.legionr.ru/company/kopilka/191607/>

Я. М. Колкер, говоря о формах выражения мысли, выделяет *полемику*, как объединение описания, повествования и объяснения [Колкер, 1975]. Полемика, как и рассуждение-аргументация, подразумевает обязательное опровержение антитезиса [Миролюбов, 2010, с. 150]. Однако, многие авторы настаивают на агрессивности и воинственном настрое полемиста, преследующего цель отстранить соперника от любого возможного диалога и восторжествовать [Немец, 2017], поэтому мы разграничиваем данные понятия в нашей схеме комментирующего текста.

Ряд исследователей считает критику оппонента неотъемлемой частью полемики [Соколов, 1980]. *Критика* может выражаться в виде *опровержения* (факты, указывающие на неверность и абсурдность суждений оппонента) и *изобличения* (доказательство неверности суждений оппонента с целью вызвать негативную их оценку) [Сищук, 2002]. Среди представленных в схеме типов письменного комментирования критическая полемика может встречаться в кинорецензиях, где необходимо эмоциональное воздействие на читателя и авторских блогах, где автор зачастую чрезмерно эмоционально и критически высказывается о тех или иных событиях в своих постах.

Такие типы речи, как описание и повествование могут иметь и безоценочный (базирующийся исключительно на реальных фактах) и оценочный характер, в зависимости от коммуникативного намерения комментатора. Рассуждение и полемика же, исходя из их специфических особенностей, всегда оценочны и субъективны.

Таким образом, общая структура безоценочного комментирующего текста включает:

- описание,
- повествование.

Общая схема оценочного комментирующего текста содержит:

- Оценку автора +
- описание,
 - повествование,

- рассуждение (объяснение, доказательство, аргументация),
- полемику.

Опираясь на схемы выше, мы видим целесообразным предложить следующую *очередность изучения комментирующих текстов на старшем этапе* (по мере усложнения структуры):

- интернет-комментарий (может быть выражен в форме исключительно оценочного суждения комментатора);
- лингвистический комментарий (может состоять из краткого объяснения слова в аутентичном тексте);
- отзыв (содержит не только субъективную оценку товара или услуги, но и повествование, например, в отзывах туриста);
- лингвострановедческий комментарий (состоит из описания и повествования, не только раскрывая значение иноязычного слова, но и передавая лингвокультурную информацию [Дмитриева, Дужникова, Пороль 2021]);
- информационная заметка на основе таблицы/графика (представляет собой оценку, описание, рассуждение, объяснение и доказательство);
- журналистский комментарий на основе таблицы/графика (содержит оценку, описание, повествование, рассуждение и иногда полемику);
- киорецензия (содержит оценку, описание, критический анализ, аргументированное рассуждение о произведении, а также полемику);
- блог (может представлять собой комбинацию элементов вышеперечисленных комментирующих текстов [Кошель, 2014]).

Рассмотрим данные типы комментирующих текстов и их специфические особенности подробнее, в порядке усложнения их структуры.

Интернет-комментарий.

Интернет-комментарий (авторская реакция на текст-стимул, выражающая позицию относительно того или иного явления действительности [Третьякова, 2020]) является актуальным способом коммуникации для старшеклассников. Е. Ч. Дахалаева описывает

следующие виды интернет-комментариев: не по теме новостного поста, по теме новостного поста, комментарий-троллинг [Дахалаева, 2013].

Интернет-формат общения характеризуется специфическими стандартами языка: краткость, меньшая нормированность, влияние разговорной речи, эмоционально окрашенные и упрощенные синтаксические структуры [Холодковская, 2014]. Характерно использование интернет-сленга, эвфемизмов, аббревиаций, упрощение грамматики и синтаксиса, использование эмодиконов [Исаева, 2020, с. 201–206].

Интернет-комментарий — это, прежде всего, оценочный текст [Филиппова 2020], коммуникативная цель интернет-комментария - оценивание фактов, предоставление и обсуждение информации, выражение личного отношения. По итогам проведенного нами исследования, 94 из 100 интернет-комментариев с англоязычных сайтов YouTube.com и reddit.com представляют собой оценочные суждения. Подавляющее большинство комментариев состоят из одной лишь авторской оценки в форме эмоционально-окрашенной лексики, слов, обозначающих эмоции, переживания и отношение автора к чему-либо [Маслечкина, 2015]. Например: «This was excellent and very informative»¹¹.

Ряд комментариев имеют более сложную структуру, где оценка дополняется кратким описанием («Beautifully made, just out of the cinema, very long but worth the watch Di Caprio and Di Niro were amazing together and smashed it !»)¹², повествованием («After watching the first trailer, I got the book and read it over that weekend.... I cannot wait to see this. Such an amazing story that needs to be heard! ») (там же), рассуждением («Our own history, however unpleasant and confronting, needs to be brought to light, reviewed and integrated. We need to learn the reality of the events that shaped our country and our ancestors' lives») (там же).

¹¹ The Entire MCU Timeline Explained (2023 Update). (комментарий к видео, размещенному на зарубежном видеохостинге).

¹² Killers of the Flower Moon | Official Trailer 2 (2023 Movie). (комментарий к видео, размещенному на зарубежном видеохостинге).

Иногда встречаются более обширные комментарии, имеющие более расширенную структуру текста: завязка (отсылка к высказыванию, предыстория, цитирование), авторский посыл, развязка (вывод или призыв продолжить либо завершить обсуждение). Данные комментарии включают в себя описание, некое повествование и те или иные подвиды рассуждения, пронизанные авторской оценкой («I read the book about 5–6 years ago and was thrilled when it was first announced it was going to be made into a movie and Scorsese would be directing. Then Covid hit and it was put on hold. I felt like I had to wait forever for this film to finally come out and was so excited, I went to see it the first day. First, let me say it was a well-told story about the horrific plight of the Osage, a story that needed to be told, but I was still disappointed. At nearly 3.5 hours long I really expected there to be a bit more about the FBI's investigation, like there was in the book. The subtitle of the book is "The Osage Murders AND THE BIRTH OF THE FBI". It was the FBI's and J. Edgar Hoover's first big case. They sent in undercover agents and investigated for more than 2 years, yet the movie made it look like Tom White just swept in there and had it all wrapped up in a couple of weeks. The trials of Hale and his nephews lasted nearly 3 years, through changes of venue, hung juries, appeals, and overturned verdicts, before they were finally sentenced. I know Scorsese wanted the focus to be on the Osage, but I still feel an important part of the story was skimmed over. The one bright point for me was seeing Jason Isbell. I had no idea he was in it and I thought he did a great job.») (Там же).

Лингвистический комментарий.

Зачастую, иноязычные аутентичные тексты содержат неизвестные адресату лингвистические элементы, способные вызвать коммуникативный сбой и нуждающиеся в пояснении. Поясняя, растолковывая иноязычные языковые единицы в аутентичном иноязычном тексте, мы семантизируем их, даем лингвистический комментарий к данным единицам, который переводит непонятные слова или фразы в доступные читателю [Верещагин, Костомаров, 1983, с. 135]. Лингвистический комментарий в таком случае представляет собой лингвистический гипертекст [Минеева, 2022]. Лингвистический комментарий должен обладать рядом свойств: достоверность (информация в комментарии должна быть выверенной и опираться на надежные источники), доступность (изложение должно быть логичным, понятным и четким, лучше придерживаться научно-популярного

стиля) и уместность (своевременность и обоснованность комментария) [Леонович, 2021]. Толковаться могут различные лингвистические элементы: существительные, прилагательные, глаголы, словосочетания, предложения и пр. [Минеева, 2022]. В разъяснении обычно нуждаются следующие категории: безэквивалентная лексика, разговорные и просторечные слова, профессиональные термины, многозначные или неправильные с точки зрения норм языка слова [Натальян, 2018].

Существует несколько стратегий толкования значения слов: дефиниционная, описательная, ассоциативная, контекстная, мотивационная и отсылочная [Голев, 2010]. Д. И. Арбатский выделяет следующие способы толкования лингвистического материала: синонимический, перечислительный, через указание более широкого класса и отличительных признаков, описательный, отрицательный. Синонимический способ подразумевает раскрытие понятия словами-синонимами или рядом синонимов для достижения необходимой точности толкования. Перечислительный способ позволяет раскрывать значения лингвистических элементов с помощью перечисления различных объектов, именуемых данным словом или выражением (*Insects - flies, mosquitoes, bees*). Определение через указание более широкого класса и отличительных признаков подразумевает отнесение комментируемого элемента к определенному роду с помощью, например, синонимичных слов, а также описание характерных признаков (*A rhombus is a geometric shape in which the angles lying crosswise are equal, and the four sides are equal and parallel in pairs*). Описательный способ позволяет наиболее точно и полно раскрыть значение, особенно когда нельзя использовать другие способы семантизации (*Visual is one that can be directly contemplated, obvious from direct observation*). Отрицательная семантизация означает указание отсутствующих у предмета свойств и позволяет не только точнее описать значение, но избежать неверное понимание адресатом (*An unsociable person is not a misanthrope, that is, he doesn't hate people, but avoids people*) [Арбатский, 1970].

Данные способы толкования имеет смысл объединять для более глубокого и точного пояснения (например, создавать в комментарии описательно-синонимическое определение слова, как наиболее удачный способ толкования значений).

Лингвострановедческий комментарий.

В случае комментирования безэквивалентного лингвистического элемента в аутентичном иноязычном тексте может быть недостаточно найти примерный эквивалент или дать описание [Верецагин, Костомаров, 1980, с. 198]. В данном случае предпочтительно не только давать толкование лексических понятий, но и разъяснять лексический фон, отражающий культуру языка. Е. М. Верецагин и В. Г. Костомаров назвали словарь с таким типом толкования лингвострановедческим словарем [Верецагин, Костомаров, 1980, с. 206]. Следовательно, комментарий к слову или фразе, содержащий разъяснение внеязыковых явлений [Верецагин, Костомаров, 1983, с. 135], можно назвать лингвострановедческим комментарием. Лингвострановедческое комментирование раскрывает национально-культурную специфику значения и формирует лексическое понятие безэквивалентной лексики в сознании [Верецагин, Костомаров, 1990, с.162]. Слова, имеющие культурный компонент и нуждающиеся в лингвострановедческом комментировании можно отнести к следующим категориям: не имеющие эквивалентов в нашей культуре, имеющие определенную коннотацию и фоновая лексика [Верецагин, Костомаров, 1980].

Лингвострановедческий комментарий может быть прагматичным, представляющим собой краткую справку на основе справочников, и поясняющую, чем или кем являются комментируемые феномены, например имена, географические объекты и пр. Данный комментарий обычно содержит одну-две фразы и может представлять собой самостоятельный поясняющий элемент, часть глоссария. Проективный лингвострановедческий комментарий поясняет социальные функции явления, их связь с прочими

областями действительности. Этот тип комментария привязан к контексту и может быть только подстрочным. Затекстный лингвострановедческий комментарий отличается от двух предыдущих тем, что нацелен на выявление подтекста и может иметь форму подстрочного комментария к слову, вступительной статьи, заметки для чтения перед самим произведением или текстом для его верной интерпретации. [Верещагин, Костомаров, 1983, с. 140].

Отзыв о товарах и услугах.

В настоящее время покупатели имеют возможность узнать о качестве товаров и услуг из пользовательских отзывов. Такие отзывы особенно популярны в интернет-среде и размещаются на специализированных ресурсах. Отзыв о товарах и услугах является оценочным текстом. В словаре С. А. Кузнецова отзыв трактуется как «...высказанное мнение о ком-либо или чем-либо; оценка кого-либо или чего-либо» [Кузнецов, 1998]. Е. Э. Былина дает следующее определение интернет-отзывов: «...относящееся к наивному дискурсу, реализуемые в рамках асинхронной виртуальной коммуникации, речевое произведения, содержащие в себе мнение и оценку автора о товаре или услуге» [Былина, 2020]. Данный тип текста не является достаточно изученным. Наиболее изученным видом интернет-отзыва является «отзыв туриста» – текст, представляющий собой субъективную оценку туристических услуг или продуктов [Говорунова, 2014].

Основываясь на приведенные определения, под *отзывом о товарах и услугах* мы понимаем оформленное авторское мнение, оценку товара или услуги, опубликованные в печатном издании или в сети Интернет.

Отзыв отличается от рецензии. Так, информация в отзывах первична, поскольку оценке подвергается нетекстовый объект (гостиница, услуга, покупка). Рецензия же анализирует явления, воплощенные в текст разного рода (фильм, художественное произведение), и, следовательно, представляет собой реагирующий текст [Земцова, 2006]. Однако отзыв мы также включаем в предмет нашего рассмотрения, поскольку данный тип текста представляет

собой реакцию автора на некий текст-первоисточник, что соответствует представленному нами выше определению комментирующего текста.

Отзыв совмещает в себе сразу несколько функций (анализ, информирование, убеждение); является аргументированным и эмоционально-окрашенным; нацелен на разнообразную аудиторию; может вбирать в себя характерные особенности разных стилей [Шмелева, 1997]. В большинстве текстов отзывов оценочная составляющая преобладает над информативной [Еремина, 2016; Осетрова, 2014]. Помимо оценки в вышеперечисленных особенностях композиции отзывов упоминается описание, повествование и некая доля аргументации авторской оценки, но зачастую аргументация полностью заменяется экспрессивностью оценки [Савельева, 2021].

Т. В. Матвеева описывает следующие типы отзывов: по объекту, по месту сбора (внутренние и внешние), по эмоциональной окраске (отрицательные, нейтральные, отличные) [Матвеева, 2003].

М. А. Ерёмина исследует отзывы о косметической продукции и отмечает следующие особенности: разговорные обороты соседствуют с рекламными штампами и околону научными описаниями; используется целый арсенал экспрессивных средств для привлечения внимания и воздействия на читателя: метафоры, сравнения, эпитеты, фразеологизмы. В структуре текста автор выделяет следующие элементы: – заголовок (выполняет информативную и рекламную функцию, сочетая название парфюма и краткую субъективную оценку); зачин (носит функции установление контакта с читателями и создание у них благожелательного и заинтересованного отношения, содержит конструкции приветствия и эмоциональные формы обращения); – вступление (содержит представление объекта отзыва, указание на мотивы написания отзыва, предысторию обращения к данному продукту); – основная часть (содержит информационно-описательный и оценочно-критический блоки); – заключение (выражения этикетного характера, представляющие автора или

выражающие благодарность читателям за внимание, желание продолжить общение) [Еремина, 2016].

Л. Н. Безменова отмечает, что интернет – отзыв может иметь свободную форму написания или определенную композицию (заголовок, вступление, главная часть, заключение). В заголовке автор может кратко описать свое путешествие или выделить интересную деталь, эмоционально воздействуя на других туристов. Во вступлении можно указать предысторию посещения места, мотив отзыва, историческую информацию о достопримечательности. В основной части представлены основные мысли и эмоции автора; представляется информация о достопримечательности и её архитектуре, авторская оценка. В заключении автор выражает свою финальную оценку или рекомендацию [Безменова, 2020]. Нам видится целесообразным обучение старшеклассников именно структурированному иноязычному отзыву, так как освоение структур позволит старшеклассникам развивать логическое мышление и более организованно высказывать свое мнение.

Е. И. Бойчук рассматривает лексико-грамматические особенности англоязычных туристических интернет-отзывов, отмечает их более позитивный эмоциональный характер по сравнению с русскими отзывами и выделяет следующие особенности положительных отзывов: большое количество лексем с положительной эмоционально-экспрессивной окраской; наличие положительной оценки в каждом предложении по всем описываемым позициям; часто называются имена официантов и служащих, отмечается их положительная работа; если отмечается интерьер или экстерьер отеля, то дается их оценка; большое количество восклицательных предложений, нередко слов благодарности; в разделе «недостатки» часто указывается отсутствие замечаний. Для отрицательных англоязычных отзывов характерно: подробное описание проблемных ситуаций с выражением надежды на изменения; наличие большого количества неполных предложений; часто минусы представлены в форме условного наклонения;

отрицательная эмоционально окрашенные лексика; использование конструкции “be disappointed” [Бойчук, 2021].

Некоторые отзывы о товарах и услугах представляют собой одну лишь авторскую оценку (“Great product enjoyed by my grandson”), или оценочное описание и небольшое повествование (“This will be an early Christmas gift for my son. He will love it. It is a great set”)¹³. Встречаются и отзывы со сложной структурой, включающей в себя описание, повествование и рассуждение, пронизанные оценочными суждениями автора отзыва. Данную усложненную структуру можно проследить, например, в этом пользовательском интернет-отзыве о наушниках с англоязычной платформы по продаже товаров Amazon.com:

“I purchased these Airpods 2 Pro after many bluetooth listening accessories, and these are my all time favorites. It is hard to beat the integration into the Apple Ecosystem, but apart from that, these have just been the most convenient bluetooth headset to use all around.

The airpods have rich sound easy to manage form factor and are of little inconvenience to have around. Sure, my Sony WH-1000XM4's sound great, but do not readily connect or maintain connection for my use all the time. My other bluetooth headsets have great battery life, but volume is a guessing game when I initially connect and I can't secure that I won't have my eardrums blown out when I first start using them, which is an extra step to consider when using, which I shouldn't despite zeroing volume when I stop using said audio accessory. My other

The only gotcha I have a half a year later is that the battery life is slightly better on the other equipment, which isn't a huge deal because these are more compact and expected. Again, ease of use rules with audio quality to match - it only takes a few seconds to pop these in and be listening to music and/or transition to calling in a matter of moments...

Naturally, I am inclined to use these with my iPhone, Mac Pro and Macbook Pro by design and these units can be connected to both in simultaneous standby, but only switch to one or the other for active use. I do use other devices for listening on each computer, but I prefer these, again for convenience. I only switch to wired for ridiculously long gaming or movie-watching sessions. So, I highly recommend these airpods ...”

Информационная заметка на основе таблицы/диаграммы.

Customer Review. For my Lego fan. https://www.amazon.com/gp/customer-reviews/R55MQCVL6ZHAF/ref=cm_cr_dp_d_rvw_ttl?ie=UTF8&ASIN=B0BXQ52N4L

Умение комментировать данные, представленные в виде графика, таблицы или диаграммы, являются крайне важными для старшеклассников, поскольку создание подобного комментария требуется при сдаче ЕГЭ по английскому языку¹⁴. Кроме того, комментирование подобных несплошных текстов может пригодиться в будущей профессиональной деятельности учащихся, например, при написании различного рода заметок и статей в работе журналиста.

Заметка считается «исходным» информационным текстом, поскольку она является предшественником других информационных текстов [Тертычный, 2000]. По своей сути информационная заметка представляет собой небольшой по размеру текст, излагающий результаты определенного изучения предмета выступления [Тертычный, 2000], основанный на фактах лаконичный газетный текст с развивающейся главной мыслью [Смелкова, 2009]. Заметка содержит в себе отношение журналиста к рассматриваемому предмету, его оценку [Тертычный, 2000]. Для данного типа текста характерно наличие факта, оперативность и социальная значимость сообщаемой информации. Факт – это событие с определенным временем, местом и конкретным предметом речи, поэтому любая заметка отвечает на вопросы: Что? Где? Когда? [Смелкова, 2009] Почему? Как? [Тертычный, 2000]. Таким образом, рассматриваемый вид текста представляет собой не только повествование с включениями описания [Смелкова, 2009], но и рассуждения автора.

Существуют различные подвиды заметок. Рассмотрим информационную заметку-комментарий [Тертычный, 2000], поскольку в таком подвиде будет наиболее ярко проявляться интересующий нас компонент комментирования как явления. В информационной заметке-комментарии исходное явление не просто описывается, но и комментируется,

¹⁴ Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по иностранным языкам (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки) https://doc.fipi.ru/egge/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/inyaz_mr_2022.pdf

например, путем привязки к какому-то более общему явлению или общеизвестным утверждениям [Тертычный, 2000]. Таким образом, автор не только сообщает о фактах, но и использует данные факты в качестве аргументов в пользу каких-либо тезисов.

Среди характерных особенностей заметки выделяют: краткость, точность, ясность [Тертычный, 2000], специфические лингвистические отличия (нейтральная лексика, тематическая лексика, употребление слов с публицистической окраской; фразеологизмы, эпитеты, просторечия, разговорная лексика, устойчивые обороты для придания высказыванию эмоциональности и емкости) [Смелкова, 2009]. На синтаксическом уровне характерно использование вводных и вставных конструкций, деепричастных и причастных оборотов, сложных предложений, однотипных структур, что объясняется необходимостью автора вместить большой объем информации в небольшую форму текста [Смелкова, 2009].

Краткая информационная заметка часто строится в виде «перевернутой пирамиды» (подача информации в порядке убывания важности) поскольку данный формат позволяет читателю быстрее ориентироваться в информационных сообщениях [Röttker, 2003]. Данная структура содержит следующие элементы: хедлайн, лид, корпус. В заголовке (или «хедлайне») кратко и ярко сообщается главная новостная информация, из-за которой, собственно, и публикуется материал; во вводной части (« лиде») — важные аспекты этой новости, затем — «в корпусе» — менее значительные факты, сравнения, комментарии и т. д. В хедлайне и первом предложении лида автор должен осветить базовый факт заметки, ответив на вопросы: Кто? Что? Когда? Где? Как? Почему? Вторая часть заметки содержит комментарии автора по поводу рассматриваемого базового факта [Лашук, 2008].

В корпусе целесообразно, помимо прочего, разместить некие статистические данные, инфографику, помогающие автору аргументировать свои комментарии. Визуальная информация обрабатывается мозгом

значительно быстрее текстовой [Симакова, 2012]. Инфографика получила широчайшее распространение в современных СМИ [Симакова, 2015]. Инфографика представляет собой один из видов визуализации и может быть реализована в журналистских текстах в виде статистических графиков, диаграмм, схем, таблиц и пр. Основной целью инфографики является улучшение восприятия информации, наглядность сложной объемной информации, анализ тенденций и процессов, поскольку она передает сообщения интереснее и компактнее, чем текст. Инфографика аккумулирует большие объемы фактов, визуальными образами обозначает события во времени и пространстве, демонстрирует динамику. Ей присущи наглядность, конкретность, самостоятельное содержание, не повторяющее текст, аналитичность, схематичность, практичность [Шевченко, 2014]. Таким образом, используя элементы инфографики при создании иноязычной заметки, автор может эффективнее прокомментировать освещаемое событие и привести более убедительные аргументы в защиту своих тезисов.

Журналистский комментарий (например, на основе таблицы, диаграммы и пр.).

Комментарий, помимо метода журналистики, может быть и самостоятельным типом текста, который возник в начале XX века из краткого аналитического сообщения (корреспонденции) и в настоящее время представляет собой объяснение, обсуждение, разъяснение автором актуальных событий, анализ уже известных аудитории явлений, обсуждение относящихся к ним фактов, выявление в них проблем и пр. [Тертычный, 2000]. Как правило, комментарий посвящен одному факту или цепи однозначных фактов [Тертычный, 1998] и несет функцию информирования, воздействия и убеждения [Васильева, 2013].

Комментарий представляет собой (за исключением кратких форм комментария) структуру доказательного рассуждения [Тертычный, 2000], иногда содержащего элементы полемики [Васильева, 2013].

Существует множество схем построения комментария, но в любом случае публикация должна ясно и понятно комментировать проблему. Обычно в начале комментария присутствует заголовок. Заголовок комментария часто представляет собой отражение исследуемого события или связанный с ним процесс, задачи, оценку и пр. Иногда заголовок включает в себя главный аргумент или интересную деталь [Тертычный, 2000]. С целью привлечения внимания читателя в заголовке используются следующие приемы: использование аббревиатур, игры слов, метафор, вопросительных предложений и пр. Далее разворачивается вступление, вводящее адресата в проблему с помощью представления фактов, статистических данных, обозначения проблем. Вступление лаконично и кратко. Затем, в основной части, проводится анализ, оценка факта или события автором, всестороннее рассмотрение, выявление причин события [Васильева, 2013]. Комментируемые и комментирующие факты, их детали, подробности служат аргументами в пользу выдвигаемого автором тезиса или посылами его умозаключения [Тертычный, 2000]. Различного рода таблицы, диаграммы и графики по теме комментария могут быть хорошим средством убедительности в ходе доказательства автором своей точки зрения.

Комментарий является ярким примером оценочного текста, поскольку пронизан оценочными суждениями автора. Эмоциональность и оценочность реализуются в таких текстах с помощью сравнения, иронии, тропов и фигур речи, эпитетов, наречий, показывающих степень важности события. Выражение авторской оценки проявляется и в том, что автор может вступать в полемику с оппонентами (использование эпитетов с отрицательной или положительной коннотацией), дает советы или вступает в диалог с читателями (с помощью риторических вопросов), призывает к определенным действиям (повелительное наклонение) и пр. [Васильева, 2013].

Удачный комментарий имеет всегда хорошее логическое заключение, ясный вывод, основанный на аргументах автора и приводимых фактах [Тертычный, 2000]. Выводы и итоги авторского анализа события

суммируются в заключении, где автор предлагает решение проблемы, дает рекомендации, делает прогноз и пр. Для данного элемента структуры комментария характерно использование модальных глаголов долженствования, будущего времени и пр. [Васильева, 2013].

Кинорецензия.

Учитывая психологическую специфику старшего школьного возраста, на данном этапе обучения наиболее актуальным является создание письменных текстов, позволяющих выразить свое мнение, оценивать явления действительности, аргументировать свою позицию. Данные потребности старшеклассников могут быть реализованы при написании различных рецензий на английском языке (на художественное произведение, пьесу, киноленту и т. д.).

Создание именно кинорецензий является предпочтительным на старшем этапе, поскольку учащиеся данной категории уделяют большое внимание просмотру сериалов и фильмов¹⁵.

Кинорецензия представляет собой разновидность рецензии в журналистике и критике. Рецензия (от лат. *recensio* – рассмотрение) - анализ и оценка некоего художественного произведения, размещенные в журнале или газете [Краткий словарь, 1985]. Иными словами, кинорецензия - критическая оценка и разбор произведения кинематографа. Данный тип текста является оценочным, преследующим цель «изменить самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей» [Шмелева, 1997]. Кинорецензия характеризуется специфическими чертами и имеет особые композиционные элементы. Как правило, раскрываются следующие аспекты исследуемого произведения: жанр фильма; режиссер, сценарист, актеры и пр.; сценарий; субъективное авторское мнение о картине и пр.

¹⁵ Mediascope представила доклад «Дети, контент и ценности» на выставке «Россия» : [новость] / Исследовательская компания Mediascope. — Москва : Mediascope, 2024. — Текст : электронный // Mediascope : [официальный сайт]. — URL: <https://mediascope.net/news/2544318/> (дата обращения: 04.09.2024).

[Гаранина, 2013]. Также можно встретить ряд других авторский структур киорецензии: библиография фильма, информация о режиссере, сюжетная линия, творческий замысел автора, жанр фильма, критика работы над фильмом, актуальность идей картины, авторские приемы режиссера, субъективная оценка рецензента (пронизывает весь текст рецензии) [Стефанович, 2013].

В зарубежных источниках описываются такие элементы композиции киорецензии: title; introduction; summary; content analysis; summary [Analytical Film, 2018]. Аналогичная композиция встречается и в работах отечественных ученых: заголовок, введение, основная часть, заключение [Беловодская, 2016].

Заголовок является воплощением идеи автора и подготавливает читателя к главной части. Введение представляет собой краткое оценочное впечатление о фильме. В основной части автор киорецензии тщательно и проблемно разбирает содержание произведения, раскрывает характеры героев, анализирует режиссерские техники и пр. В заключении резюмируются идеи из основной части, даются авторские рекомендации по возможным корректировкам в сюжете, работе оператора и пр. [Зинова, 2012].

Блог.

Подавляющее большинство старшеклассников увлекается чтением или просмотром интернет-блогов¹⁶. Помимо актуальности для учеников старшей школы, блог является эффективным учебным средством, поскольку содержит аутентичный коммуникативный контент и устраняет барьер, существующий при личном общении; тренирует умение выражать мнение, согласие/несогласие; учит аргументировать свою точку зрения, проводить аналогии, сравнения, сопоставления [Сысоев, 2012]. В сочетании с развитием композиционных навыков и освоением норм сетевого этикета [Солянка,

¹⁶ Маркетинг для поколения Z и Альфа: что важно сейчас, и как строить долгосрочные стратегии. – Текст : электронный // <https://adpass.ru> : [сайт]. – 2025. – 4 дек. – URL: <https://adpass.ru/marketing-dlya-pokoleniya-z-i-alfa-chto-vazhno-sejchas-i-kak-stroit-dolgosrochnye-strategii/> (дата обращения: 24.12.2025)

2022], данный инструмент приобретает комплексный лингводидактический характер.

Под термином *интернет-блог (блог)* понимается постоянно обновляемая веб-страница, датированные посещения которой представлены в обратном порядке, сочетающая в себе черты информационного ресурса и личного дневника [Herring et al., 2005; Полякова, 2010].

Мы понимаем под *блогом* авторский интернет-дневник, регулярно пополняемый записями на разные темы или объединенные одной тематикой, содержащими текст или мультимедийные элементы.

Блог позволяет автору раскрыться и проявить свою индивидуальность [Зализняк, 2010], рассказать о своей личной жизни, увлечениях, интересах, высказать свое мнение по поводу тех или иных событий, прокомментировать их, дать им оценку. Все эти виды деятельности приобретают особую актуальность именно на старшей ступени общеобразовательной школы, в том числе ввиду психологических особенностей старшеклассников.

Существует ряд типологий интернет-блогов. Например, выделяется 3 типа блогов: *текстотип личного дневника* (персональные блоги с большой долей нарративности, направленностью на адресата); *текстотип экспертного блога* (обезличенные тексты, информативные, не интерактивные, тематически сфокусированные, представляют определённое, иногда категоричное мнение автора; созданы в формальном стиле, близки к публицистическим статьям и научным трудам); *комментаторский блог* (представляет собой промежуточное положение между предыдущими типами, характеризуется информативным стилем, но при этом наблюдается выражение личного мнения при обсуждении неличных тем) [Елькина, 2012]. Многие исследователи говорят о том, что определить конкретный жанр коммуникации в блоге сложно, поскольку каждый пост может относиться к различным типам текста [Шляховой, 2017]. Исходя из требований нормативных документов к письменным умениям на старшем этапе изучения иностранного языка, а также исходя из характера исследуемых нами типов

текстов, комментаторский блог видится предпочтительными для освоения старшеклассниками.

Для блогов характерно использование Интернет-лексики; специфических терминов в блогах профессиональной направленности; фразеологизмов и идиом; коллоквиализмов и сленговых выражений; вульгаризмов; метафор; сравнений; гипербол; оценочных эпитетов [Моргунова, 2015]

Определяя структурные компоненты блога как комментирующего текста, следует помнить, что блог — это исключительно авторский продукт субъективного и оценочного характера [Голикова, 2014]. Говоря об интересующем нас комментаторском блоге или отдельном посте-комментарии внутри блога, можно опереться на типологию журналистских жанров [Тертычный, 1998] и выделить следующие структурные элементы: заголовок с кратким представлением обсуждаемого вопроса, основная часть, вывод. Основная часть обычно содержит в себе сообщение о комментируемом явлении, задачи комментария, вопросы автора в связи с событием, факты и детали явления, тезисы автора относительно события и пр. [Тертычный, 1998].

Композиция блога полностью зависит от желания автора и характера комментария, и может включать в себя отзывы, письменные рассуждения, кинорецензии и пр. Комментарии читателей также составляют единое целое с авторским блогом. Таким образом, при обучении созданию иноязычного комментаторского блога следует не только обучать старшеклассников написанию постов-комментариев, но и предлагать осваивать другие оценочные комментирующие тексты.

Опираясь на требования ФГОС СОО, примерные рабочие программы по английскому языку и CEFR 2020, а также учитывая структурно-речевые особенности проанализированных комментирующих текстов, мы считаем целесообразным соотнести типы иноязычного письменного комментария на

с базовым и углубленным уровнем изучения иностранного языка в старшей школе следующим образом:

-базовый уровень: интернет-комментарий, лингвистический комментарий, отзыв о товарах и услугах (требуются умения описания, повествования о пережитом опыте); информационная заметка на основе таблицы/диаграммы.

-углубленный уровень: лингвострановедческий комментарий, журналистский комментарий на основе таблицы/диаграммы, кинокритика, блог (требуются умения аргументировать свою точку зрения, создавать письменные тексты с элементами рассуждения на основе первоисточника).

Представленное распределение по уровням является условным и не должно ограничивать старшеклассников в их выборе, так как учащиеся самостоятельно отбирают материал для дальнейшего освоения, опираясь на индивидуальные потребности и имеющийся уровень владения иностранным языком. Следовательно, такая индивидуальная образовательная траектория позволяет применить дифференцированный подход при обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию.

В соответствии с философским энциклопедическим словарем дифференциация (от лат. *differentia* - различие) — это сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением развивающегося целого на части, ступени, уровни [Ильичев, 1983]. Согласно педагогическому энциклопедическому словарю, «дифференциация обучения — это форма организации учебной деятельности школьников, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности» [Педагогический, 2009]. В педагогической литературе встречаются следующие определения данного феномена дифференциации:

- создание групп учащихся, исходя из их индивидуальных характеристик [Унт, 1990];
- формирование учебных групп с учетом способностей учеников и по специфическим учебным планам и технологиям [Елисеев, 1995];

- учет особенностей учащихся с помощью разнообразия условий обучения;
- система методических и пр. мероприятий для осуществления обучения в однородных группах [Селевко, 1998];
- принцип создания педагогических условий, направленных на повышение качества образовательного процесса путем учета индивидуальных особенностей обучающихся и дифференциации целей, содержания образования и пр. [Андреев, 1998].

С целью учета индивидуальных потребностей старшеклассников, обучение строится в дифференцированном ключе (М. А. Баскакова, Л. А. Милованова, Г. К. Селевко, И. Э. Унт, А. Н. Шамов). Адаптируя эти фундаментальные положения к специфике нашего исследования, дадим авторское определение изучаемому явлению.

Обобщая приведенные термины, а также учитывая сущность иноязычного письменного комментирования, под *дифференциацией обучения иноязычному письменному комментированию* мы понимаем формирование групп обучающихся, исходя из следующих параметров:

- уровень владения иностранным языком;
- номенклатура комментирующих текстов, в изучении которых заинтересован учащийся;
- индивидуальное жизненное, профессиональное и личностное самоопределение учеников.

Так, при обучении иноязычному письменному комментированию мы выделяем: уровневую, содержательную и субъектную дифференциацию.

Под *уровневой дифференциацией* при обучении иноязычному письменному комментированию подразумевается индивидуальное или групповое обучение, исходя из уровня владения иностранным языком учащихся. Например, учащийся выбирает обучение, соответствующее базовому уровню владения иностранным языком и, соответственно, осваивает соответствующие данному уровню типы комментирующего текста

(лингвистический комментарий, информационная заметка на основе графика и др.). В нашем курсе предлагается базовый и углубленный уровни обучения.

Содержательная дифференциация предполагает конструирование учебного процесса в зависимости от типов комментария, которые учащийся или группа учащихся хотели бы освоить. Скажем, учащиеся хотят освоить описание графиков для будущей профессиональной деятельности, например, в области журналистики, и выбирают для изучения информационную заметку или журналистский комментарий. Учитывая данную дифференциацию, курс подразумевает возможным выбрать обучение написанию как определенных комментирующих текстов по отдельности, так и освоение групп текстов: безоценочные (например, лингвострановедческий комментарий) и оценочные комментирующие тексты (например, кинокритика).

Субъектная дифференциация при обучении иноязычному письменному комментированию подразумевает построение обучения и формирование учебных групп (если это групповое обучение) исходя из жизненных обстоятельств отдельных учащихся, их личностного самоопределения и будущей карьеры. Например, ученик проводит много времени в интернете, комментируя различный контент, в частности отзывы о гаджетах, и хочет научиться писать интернет-комментарии более структурированно и грамотно, а также писать свои собственные отзывы на иностранном языке. Исходя из данной дифференциации, обучение будет строиться в следующих направлениях:

- «для интернета» (обучение написанию комментирующих текстов, актуальных для сети интернет, например, интернет-комментариев),
- «для учебы» (освоение написания лингвистического и лингвострановедческого комментария),
- «для работы» (в данном блоке будут рассматриваться различные варианты применения иноязычных комментирующих текстов в будущей профессиональной деятельности учащихся, связанной с изучаемым

иностранным языком, скажем, написание журналистского комментария на основе графика).

В качестве *проблемного поля* обучения иноязычному письменному комментированию на старшем этапе, помимо недостаточного количества времени, уделяемого письменноречевым умениям учащихся, стоит отметить частое использование письма лишь в качестве инструмента обучения иностранному языку. Основное внимание при создании письменных текстов уделяется подготовке старшеклассников к ГИА, оставляя комментирующие тексты без внимания. Номенклатура изучаемых типов письменных текстов на базовом уровне скудна, а на углубленном уровне, несмотря на более широкий набор осваиваемых письменных текстов, изучение комментирующих текстов (журналистский комментарий на основе графика, кинокритика и пр.) ограничено из-за нормативных документов.

Опора на регулятивные универсальные учебные действия позволяет учащимся управлять ходом своей учебной деятельности по освоению иноязычного письменного комментирования. Однако, строгая зависимость хода обучения от учебника и учителя препятствует полноценному проектированию индивидуальной образовательной траектории.

Значительную методическую проблему представляет собой и соотнесение конкретных типов письменных комментариев с тем или уровнем изучения английского языка, наряду с необходимостью дифференциации обучения на старшем этапе.

Исходя из изложенных соображений, представляется целесообразным привлечение ресурсов дополнительного образования при дифференцированном обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию, что позволит учащимся самостоятельно управлять ходом учебной деятельности.

1.2 Саморегулирование учебной деятельности при дифференцированном онлайн-обучении старшеклассников письменному англоязычному комментированию в условиях дополнительного образования

Как было подчеркнуто в предыдущем параграфе, в настоящее время освоение иностранного языка учащимися общеобразовательной школы страдает ввиду недостаточного количества учебных часов по иностранному языку, большого количества учащихся в классе и, таким образом, невозможности реализации индивидуального подхода и учета способностей и наклонностей каждого отдельного учащегося; также, стандартизированность методики преподавания иностранного языка в школе, невозможность самостоятельно влиять на учебный процесс значительно снижают мотивацию учащихся и их способность к самостоятельному регулированию своей учебной деятельности. Таким образом, становятся крайне востребованы внешкольные, дополнительные занятия по иностранному языку, к которым относятся различные курсы языковой подготовки (в том числе онлайн), занятия с репетиторами, кружки, образовательные онлайн-платформы, разговорные клубы и языковые лагеря.

Согласно положениям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное образование определяется как вид образования, обеспечивающий реализацию потребностей индивида в интеллектуальном развитии, нравственно-духовном воспитании, физической подготовке и профессиональной квалификации, без изменения существующего уровня полученного ранее образования. В педагогической науке данный вид образования рассматривается как осознанная деятельность, направленная на воспитание и образование путём применения дополнительных образовательных курсов, предоставления вспомогательных образовательных сервисов и проведения информационно-просветительской

работы вне рамок обязательных учебных планов, исходя из запросов личности, социума и государства [Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012].

Дополнительное образование не только способствует развитию академических знаний по иностранному языку, но и представляет собой индивидуальное и культурное развитие личности, стремление к успеху, и установку цели [Гордон, 2008]. Именно в рамках дополнительного образования представляется возможным максимальный учет способностей и наклонностей учащихся, их индивидуальных психологических и коммуникативных особенностей, интересов и ценностных ориентаций. Дополнительные занятия по иностранному языку раскрывают творческие способности, помогают справиться с языковым и психологическим барьером, повышают интерес и мотивацию к учебной деятельности. Данные преимущества, а также возможность самостоятельного выбора учебного заведения, преподавателя, учебной программы на основе личных интересов и потребностей и самостоятельное регулирование хода и содержания учебного процесса способствуют более глубокому освоению иностранного языка, что, в том числе, позволяет учащимся более эффективно овладеть умением написания оценочных комментирующих текстов на иностранном языке.

Важным инновационным направлением модернизации системы образования в России становится цифровизация. Стремительно развивающееся направление цифровой экономики и цифровизация всех сфер жизнедеятельности общества делают актуальным вопрос внедрения современных технологий в систему образования, в том числе дополнительного образования. Ряд документов, таких как: “Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.”; проект “Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации на 2016–2025 гг.” подчёркивают особую важность и значимость внедрения цифровых инструментов в образовательную практику.

Актуальность цифровых инструментов в системе образования подтверждают и разного рода непредвиденные обстоятельства. Так, в период

пандемии коронавируса вся российская система образования была вынуждена перейти в дистанционный формат. Данным изменениям подверглась и система дополнительного образования.

Дистанционное обучение впервые упоминается в 1892 г в каталоге заочных курсов Университета штата Висконсин. Под дистанционным понималось обучение на расстоянии, как синоним к «корреспондентскому обучению» и «домашнему обучению» [Вайндорф-Сысоева, 2020]. Первые попытки дистанционного формата обучения появились в России в конце двадцатого века и были напрямую связаны с освоением иностранных языков. Такие российские учёные как Е. С. Полат и А. А. Андреев стали основоположниками этого педагогического направления в нашей стране. Е.С. Полат видит под *дистанционным обучением* самостоятельную образовательную модель, в рамках которой коммуникация между педагогом и студентами, а также между самими студентами организуется удалённо, реализуется с использованием специализированных интернет-технологий и содержит в себе все ключевые элементы учебного процесса [Полат, 2004]. По мнению А. А. Андреева, дистанционное обучение представляет собой осознанно структурированный учебный процесс, включающий взаимодействие преподавателей и учеников друг с другом и с учебно-методическими ресурсами независимо от пространственных и временных ограничений, осуществляемый в специальной учебной среде [Андреев, 2003].

Несмотря на наличие научных исследований в сфере дистанционного обучения, в российском законодательстве данная концепция официально не закреплена как отдельная форма получения образования. Тем не менее, использование *дистанционных образовательных технологий* является признанной формой организации образовательного процесса в Российской Федерации и представляет собой применение информационных и телекоммуникационных инструментов, позволяющих осуществлять взаимодействие преподавателя и ученика частично или полностью удаленно. Сюда можно отнести любое взаимодействие средствами ИКТ: через личные

сайты, блоги, обучение с помощью различных электронных ресурсов, локально установленных программ, тренажеров и т. д. К устаревшим технологиям ДО относят взаимодействие без применения ИКТ (радиовещание, телефония, почта).

В 2012г. в России официально утверждается термин *электронное обучение* – осуществление учебной деятельности с привлечением информационной базы данных, необходимой для реализации образовательных программ, использование современных информационных технологий и технических устройств, обеспечивающих обмен информацией по каналам связи и способствующих взаимодействию между обучающимися и преподавательским составом [Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012]. В российском образовании неофициально утвердился термин *e-learning* (electronic learning)- обучение с использованием ИКТ и интернета, не тождественное электронному обучению.

E-learning иногда взаимозаменяется термином *online learning*, и именно данный вариант формулировки наиболее прочно закрепился применительно к названиям форм обучения иностранным языкам посредством современных ИКТ и сети Интернет. Такие новые понятия как: “online-школы”, “online-обучение”, “online-курсы” сейчас занимают устойчивое место в профессиональном терминологическом обороте российской системы образования [Андреев, 2013] и широко используются на всех уровнях образования. Например, весной 2020 года, в условиях распространения коронавирусной инфекции, были спроектированы специальные методические рекомендации относительно переноса образовательного процесса в дистанционный формат [Методические]. Также, были организованы специальные курсы для учителей, посвященные онлайн-формату уроков.¹⁷

¹⁷ К. Колесникова. Запущен ресурс по дистанционному обучению для учителей. - Текст : электронный // rg.ru :[сайт]. – 30 марта 2020. – URL: <https://rg.ru/2020/03/30/zapushchen-resurs-po-distancionnomu-obucheniiu-dlia-uchitelej.html> (дата обращения 10.11.2023)

Сегодня онлайн-формат занятий занял прочные позиции в системе образования и успешно применяется при изучении иностранных языков как за рубежом, так и в России [Гречушкина, 2018].

Внедрение онлайн-формата в образовательную систему дало возможность учащимся приобретать знания и навыки по иностранному языку без отрыва от основной учебной деятельности, выбирать способы изучения материала в различных условиях, что существенно увеличило уровень знаний [Можаева, 2015]. К другим положительным сторонам онлайн-формата образования относят следующие: обучение в индивидуальном темпе в зависимости от личных обстоятельств и желаний учащегося; свобода и гибкость обучения, возможность выбрать любой из многочисленных курсов обучения, самостоятельно рассчитывать время, место и продолжительность своих занятий, строить свой индивидуальный график обучения; доступность обучения независимо от географического и временного положения, доступность учебных материалов; скорость общения - эффективное осуществление обратной связи между преподавателем и учеником; технологичность образовательного процесса - использование новейших информационных и телекоммуникационных технологий; творчество – благоприятные условия для творческого самовыражения учащихся в процессе усвоения знаний [Полат, 2001]. Кроме того, выделяются следующие преимущества: спокойная обстановка во время учебного процесса, снимается элемент волнения из-за физического присутствия преподавателя; онлайн-образование делает учеников более самостоятельными и дисциплинированными; возможность для преподавателя работать сразу с большим количеством учеников; индивидуальный подход - учитель может уделить необходимое количество внимания всем учащимся группы, подстроиться под темп работы каждого; возможность создания персональной программы обучения иностранному языку (что плодотворно влияет на создание у обучающихся интереса к предмету, мотивирует, позволяет

реализовать профессиональное самоопределение старшеклассников) [Полат, 2004].

Несмотря на большое количество преимуществ онлайн-обучения, отмечаются и проблемные стороны данного формата образования, например: недостаток «живых» социальных контактов; недостаточная компьютерная грамотность и техническая оснащенность некоторых учащихся и учителей; большая нагрузка на ученика, необходимость наличия развитой силы воли, необходимость регулярного контроля со стороны; слабая методическая разработанность электронных программ и курсов [Полат, 2004]; отсутствие творчества вследствие подмены реального мира готовыми моделями и изображениями, а также опосредованное восприятие информации [Роберт, 2010].

Данное проблемное поле онлайн-образования указывает на острую необходимость разработки эффективной методики онлайн-преподавания иностранного языка, в том числе методики обучения письменному комментированию на иностранном языке, способствующей развитию таких качеств и умений учащихся, как ответственность, самодисциплина, индивидуальное планирование и саморегуляция своей учебной деятельности.

Как упоминалось ранее, каждый отдельно взятый старшеклассник обладает уникальными потребностями в изучении определенных видов комментариев, разным уровнем владения иностранным языком, а также специфическими личностно-психологическими особенностями, поэтому дифференциация будет ведущим принципом проектирования будущего онлайн-курса по обучению старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке. В каждом из выделенных нами в параграфе 1.1 видов дифференциации (уровневая, содержательная, субъектная) подчеркивается зависимость построения учебного курса от индивидуального выбора учащегося в соответствии с его жизненным, профессиональным или личностным самоопределением. Следовательно, самостоятельное определение своей образовательной траектории,

самостоятельное управление и регулирование своей учебной деятельности будет ведущим механизмом реализации дифференцированного обучения письменному комментированию.

Самостоятельная учебная деятельность способствует максимальному раскрытию всех характерных черт учения [Зимняя, 1991]. А развитие способности принимать самостоятельные решения по поводу своего учения представляет собой одно из ключевых направлений современного языкового образования [Коряковцева, 2001]. Особенную важность самостоятельная регуляция учебной деятельности приобретает именно в условиях онлайн-обучения, поскольку на учащихся ложится гораздо большая ответственность, чем в традиционном формате обучения иностранному языку, где основную регулирующую функцию выполняет учитель.

Саморегуляция учебной деятельности — это система самоорганизации личностью своего поведения, направленного на самообучение и самовоспитание, обеспечивающая эффективность функционирования личности в учебной деятельности [Зобков, 2013]. Ряд ученых под саморегуляцией учебной деятельности понимают активный процесс, подразумевающий формулирование учебных целей, мониторинг продвижения к ним и управление такими аспектами, как познавательные способности, осознание собственного мышления, эмоции, мотивация, поведение и окружающая среда в ходе выполнения учебных заданий. [Ахмеджанова, 2024; Zimmerman, 2002]. Умение саморегуляции развивается постепенно благодаря накопленному опыту и взрослению ребенка [Zimmerman, 2008]. Таким образом, саморегулируемая учебная деятельность подразумевает, что учащийся способен, умеет учиться сам. Такое «умение учиться» закреплено в ФГОС СОО как универсальные учебные действия (далее - УУД) и представляет собой комплекс учебных действий учащегося, позволяющих самостоятельно овладевать новыми знаниями и формировать умения, в том числе по организации данной деятельности. [Прокудин, 2017].

Выделяются регулятивные, познавательные, коммуникативные УУД [Федеральный, 2022].

Одним из примеров назревшей потребности в развитии умений самостоятельного управления своей учебной деятельностью на старшей ступени общеобразовательной школы является большее по сравнению со средним этапом разнообразие типов письменных текстов и недостаточное количество времени, уделяемого на отработку умений по созданию данных типов письменных текстов, в том числе комментирующих текстов. Кроме того, большинство учеников не владеет информацией о возможной вариативности письменного комментария и его значимости для дальнейшего образования, профессии, личных целей, поэтому видится необходимым учить старшеклассников управлять своей учебной деятельностью с учётом своих дальнейших образовательных / профессиональных / жизненных целей. Самоопределение старшеклассников предполагает, что учащийся стремится спроектировать свое будущее, исходя из собственных интересов и стремлений, учитывая свои возможности и внешние обстоятельства, опираясь на свое мировоззрение и выбор профессии [Божович, 1978]. Таким образом, именно саморегуляция, регулятивные учебные действия представляют особую важность при построении старшеклассниками своей индивидуальной образовательной траектории.

А. Г. Асмолов выделяет следующие *регулятивные учебные действия* (далее - РУД):

- целеполагание,
- планирование,
- прогнозирование,
- контроль/самоконтроль,
- коррекция,
- оценка,
- волевая саморегуляция [Асмолов, 2008].

Б. Циммерман разделяет феномен саморегуляции на 3 фазы, составные элементы которых схожи с представленной выше номенклатурой регулятивных учебных действий:

- фаза предвосхищения / планирования (целеполагание, стратегическое планирование, анализ своих возможностей, самомотивация);
- фаза выполнения (применение учебных стратегий, самоконтроль, самомотивация);
- фаза саморефлексии (самооценка, анализ успеха и неуспеха, самореакция как корректировка учебных стратегий и удовлетворенность или неудовлетворенность своими результатами [Zimmerman, 2002]).

Регулятивные учебные действия во многом перекликаются с зарубежным термином «метакогнитивные стратегии». Данное понятие связано с теорией метапознания как осознанного внимания к собственным мыслям [Flavell, 1979]. *Метакогнитивные стратегии* являются инструментом познания и усвоения информации посредством способностей в процессе выполнения умственных заданий, в ходе которых реализуются сознательные процессы обучающегося, саморегулируемые и самокоординируемые [Pressley, Borkowski, Schneide 1987; Rosenblatt 1938; Baker, Brown 1984, Anderson, Pearson 1984].

Метакогнитивные стратегии представляют собой совокупность умений, включающих выполнение учебной деятельности посредством знания об уровне развития собственных когнитивных процессов и их сознательной регуляции [Flavell, 1976; Kluwe, 1982; Tobias, Everson, 2009; Brown, 1987; Kluwe, 1982; Shraw, 1998].

С точки зрения саморегуляции деятельности, ряд исследователей выделяют такие аналогичные регулятивным учебным действиям метакогнитивные стратегии:

- целеполагание;
- планирование;
- самоконтроль;

- самостоятельное управление волей в отношении учебной деятельности [Bol, Garner, 2011; Kocdar, Karadeniz, Bozkurt, 2018; Morgan, 2013; Chmiliar, 2011].

Некоторые ученые говорят об особенных элементах саморегуляции учебной деятельности в дистанционном формате:

- организация своего времени управление средой [Morgan, 2013, Chmiliar, 2011];
- организация физического пространства/среды [Kocdar, Karadeniz, Bozkurt, 2018].

Мы полагаем, что управление временем и средой имеет важное значение в условиях саморегулируемой учебной деятельности онлайн, поскольку позволяет самостоятельно распределять свое время и ресурсы, помогает составлять индивидуальную образовательную траекторию в рамках онлайн-обучения написанию комментирующих текстов на иностранном языке.

Таким образом, объединяя классификацию РУД А. А. Асмолова, составные элементы фаз саморегуляции Б. Циммермана и классификацию метакогнитивных стратегий зарубежных авторов (включая управление временем и средой), мы видим *номенклатуру компонентов саморегуляции учебной деятельности* при онлайн-обучении написанию комментирующих текстов на иностранном языке следующим образом:

- целеполагание,
- планирование,
- прогнозирование,
- контроль/самоконтроль и коррекция,
- оценка и самооценка,
- рефлексия,
- волевая саморегуляция,
- управление временем и средой.

При дифференцированном обучении письменному иноязычному комментированию старшеклассников данные компоненты саморегуляции будут активизироваться при построении учащимися своей собственной образовательной траектории (персональный путь реализации личностного потенциала ученика [Хуторской, 2005]) с опорой на личные потребности учеников. Так, у разных учащихся есть свои индивидуальные цели по освоению комментирующих текстов (подготовка к школьному заданию, общение в соцсетях, описание графиков на будущей работе, создание лингвострановедческого комментария в рамках переводческой деятельности, написание кинокритик, ведение собственного блога); могут варьироваться и пожелания учащихся в отношении длительности курса (краткосрочный или длительный), глубины погружения в материал (обучение созданию комментирующих текстов), самих типов текстов (например, заинтересованность в написании кинокритик) и т.д. В ходе доэкспериментального анкетирования учащихся с целью выявления индивидуальных предпочтений в изучении письменного комментирования (см. анкета в приложении 4) была выявлена низкая заинтересованность в таких текстах как кинокритика (2%), интернет-комментарий (5%) и безоценочные комментирующие тексты, к которым мы относим лингвистический и лингвострановедческий комментарий (5%). Таким образом очевидна необходимость не только опираться на индивидуальные интересы учеников, но и мотивировать старшеклассников изучать другие формы комментариев. С данной целью мы считаем необходимым в рамках вводного блока нашего курса представить старшеклассникам различные типы комментирующих текстов и разъяснить возможное применение данных типов текстов в дальнейшей учебной или профессиональной деятельности учащихся.

Рассмотрим данные компоненты саморегуляции учебной деятельности подробнее и опишем, как они будут реализованы при

дифференцированном обучении старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке.

Целеполагание – постановка учебных и познавательных задач [Асмолов, 2008].

Деятельность, лишенная цели, является непродуктивной, поэтому бессмысленной. Работа человека, который самостоятельно не ставит себе цели, может управляться только извне. В случае необходимости самостоятельных действий его деятельность превращается в хаотичную, случайную. Последствия могут привести к потере ресурсов, времени или смысла своей жизни [Озеркова, 2007]. Из этого следует, что человеку крайне необходимо обладать умением целеполагания. Чтобы учебные цели были значимы для ученика, важно, чтобы они были чётко сформулированы, находились в ближайшей временной перспективе и структурированы иерархично, включая как ближайшие, так и перспективные задачи. Цели должны быть достаточно трудными, однако реально выполнимыми, причём именно сам учащийся должен самостоятельно ставить перед собой эти ориентиры, сосредоточившись непосредственно на выполнении задания [Zimmerman, 2008]. В контексте обучения иностранным языкам, учебное действие целеполагания имеет особую значимость для всей учебной деятельности. Как отмечали Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, любая учебная деятельность начинается с постановки учебных целей и задач. Учитывая тот факт, что на данный момент ключевой задачей лингвистического образования является формирование самоопределяющейся автономной личности, готовой к межкультурной коммуникации на иностранном языке [Колесников, 2019], имеет смысл утверждать о чрезвычайной важности развития именно самостоятельного целеполагания у учащихся, когда учащийся ставит, обдумывает и выполняет учебную задачу при поддержке учителя. Несмотря на это, традиционной является ситуация, когда учитель лишает учащегося инструментов для самостоятельного и мотивированного овладения ИЯ и

берет полностью на себя инициативу по целеполаганию и планированию [Колесников, 2019].

В исследованиях А. Г. Асмолова, В. В. Козлова, А. М. Кондакова, Д. А. Махотина, С. В. Сальниковой, О. М. Ткаченко, Т. М. Шаховой и др. отмечается, что целеполагание следует развивать через постановку промежуточных целей, их последовательность, а также анализ оптимального способа выполнения задачи [Асмолов, 2011; Козлов, 2011; Махотин, 2014; Сальникова, Ткаченко, 2012; Шахова, 2013]. В контексте цифровизации целеполагание рассматривается с точки зрения возможностей обучения иностранному языку на старшем этапе обучения, где применение цифровых инструментов и сервисов способствует формированию регулятивных учебных действий (умений и навыков целеполагания, организации собственной деятельности и ее прогнозирования), необходимых для самостоятельной работы с информацией [Семенова, Григорьева, 2015].

Целеполагание направлено на изменение сознания обучающегося, переключение его позиции с объекта в субъект учебной деятельности. Самостоятельное целеполагание обеспечивает овладение учениками умением самоорганизации образования. В данном случае новым образовательным продуктом для ученика выступают поставленные им цели, составленные планы и программы, понятые проблемы и т.п. Каждый из получаемых учеником образовательных продуктов подлежит совершенствованию, развиваются соответствующие способности самого ученика. В то же время, недостаточный учет целей учеников, отсутствие работы по развитию навыков целеполагания, могут быть причиной отрицательных образовательных результатов [Хуторской, 2006].

С целеполаганием тесно связано составление плана, которое опирается на умение обучающихся выстраивать процесс планирования жизненных и учебных целей разной длительности. Технологии целеполагания, особенностям детализации целей и задач обучения различным дисциплинам уделяют внимание многие ученые (И. Л. Бим, В. В. Сериков, Е. Н. Соловова,

В. Д. Шадриков, А. В. Хуторской, В. А. Якунин и др.). Как правило, выделяют два вида цели: *главная цель* (проекция будущего результата/предвосхищаемый результат) и *подцель/задача*, подчиненная главной цели. На основе анализа различных видов деятельности В. Д. Шадриков выделяет *цель-образ* – непосредственно направляющую и регулирующую деятельность на всем ее протяжении (например, образ решенной коммуникативной задачи) и *цель-задание* – регулирующую деятельность через конечный результат, который выступает в форме задания [Шадриков, 2001].

Отмечалось, что предметные и метапредметные учебные действия наиболее эффективно формируются при постепенном переходе (в условиях их сочетания) от управляемого (со стороны учителя) к продуктивно-творческому (частично управляемому) и полностью автономному / повседневному типу самостоятельной иноязычной учебной деятельности. Так, подразумевая последовательную передачу обучающимся учебной инициативы, А. А. Колесников выделяет 3 вида целеполагания: *краткосрочное, среднесрочное, долгосрочное*. Краткосрочное целеполагание определено учителем и происходит в рамках одного урока или серии уроков. Среднесрочное целеполагание в рамках одной темы характеризуется большей автономией и индивидуализацией. Индивидуальное долгосрочное целеполагание предполагает наибольшую степень автономии учащихся [Колесников, 2019].

Учитывая актуальность самоопределения для старшекласников, мы будем опираться на среднесрочное и долгосрочное целеполагание, помогая учащимся развивать автономию.

При дифференцированном обучении старшекласников письменному комментированию на иностранном языке целеполагание может быть реализовано с помощью уровневой, содержательной и субъектной дифференциации. *Уровневая дифференциация* заключается в самостоятельном либо совместно с преподавателем определении текущего

уровня владения языком у учащихся, постановке промежуточных задач по овладению материалов соответствующего уровня и перспективных целей по переходу на более сложный уровень изучения иноязычного письменного комментирования, подразумевающий работу с более сложными учебными ресурсами.

В рамках *содержательной дифференциации*, учащийся решает, написанию каких именно комментирующих текстов он хотел бы научиться в первую очередь (среднесрочное целеполагание) и определяет возможные дальние цели по освоению большего количества текстов (долгосрочное целеполагание). Такая мотивация в продолжении освоения письменного комментирования может быть, в том числе подкреплена материалом вводного учебного блока, раскрывающего суть и характеристики различных комментирующих текстов.

Планирование непосредственно связано с целеполаганием и представляет собой самостоятельный перевод цели в реальные действия на основе промежуточных целей, новые задачи решаются посредством планирования конечного результата и конкретных действий, необходимых для его достижения [Асмолов, 2008].

И. М. Осмоловская, Л. М. Петрова указывают на то, что планирование формируется через осознание цели, способа выполнения задачи и осознания необходимости достижения определенного результата [Осмоловская, 2012]. В работе Т. В. Меркуловой указывается, что умение планировать включает несколько компонентов: ориентировочный, исполнительский, контрольно-корректировочный, каждый из которых выполняет определенные функции. Первый связан с выбором цели и системы действий для достижения данной цели. Второй компонент основан на преобразовании объекта согласно намеченному плану, то есть сам процесс исполнения. Третий компонент заключается в соотношении выполняемых операций с изначальным планом и целью [Меркулова, 2007].

По мнению В. В. Давыдова, успешность данного действия зависит от двух условий: во-первых, количества действий в плане, во-вторых, насколько тщательно обучающийся сопоставляет взаимосвязи между запланированными действиями [Давыдов, 1996].

При дифференцированном обучении старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке компонент саморегуляции планирование будет реализован следующим образом:

1. При *уровневой дифференциации* учащийся определяет, поскольку времени он может посвятить обучению и насколько глубоко хочет изучить различные типы комментирующих текстов.

2. В рамках *содержательной дифференциации* ученик планирует, каким образом будет выглядеть его образовательная траектория по освоению ранее выбранных комментирующих текстов или отдельных элементов комментирующих текстов.

3. Говоря о *субъектной дифференциации*, планирование учащимся своей учебной деятельности будет заключаться в построении последовательности действий по освоению того или иного обучающего направления («для интернета», «для учебы», «для работы») в соответствии с его субъективными потребностями и обстоятельствами.

Прогнозирование – это предвосхищение результата решения задачи и уровня усвоения знания в определенном временном интервале [Асмолов, 2008].

Механизм прогнозирования подробно изучен в психологии и представляет собой процесс, опережающий отражение. Данный механизм исследовался многими отечественными психологами [Выготский, 1996; Зимняя, 2000; Леонтьев, 2005; Рубинштейн, 2002; Фрумкина, 2003].

В методической и психологической литературе существует большое количество определений понятия «вероятностное прогнозирование». Вероятностное прогнозирование определяется:

- как способность человека использовать информацию, имеющуюся в его прошлом опыте, для прогноза вероятности наступления тех или иных событий в предстоящей ситуации [Кузнецова, 2015];

- как способность сопоставлять поступающую информацию о наличной ситуации с хранящейся в памяти информацией о соответствующем прошлом опыте и на основании этого сопоставления строить предположения о предстоящих событиях [Драчева, 2015];

- как порождение гипотез, предвосхищение хода событий [Асмолов, 2008].

В своих работах А. Г. Асмолов, А. М. Кондаков, В. В. Козлова рассматривают прогнозирование как предвосхищение результата решения задачи и уровня усвоения знания в определенном временном интервале [Асмолов, 2008; Козлова, Кондакова, 2011].

Таким образом, прогнозирование реализует следующие функции:

- регуляторную функцию, представленную выбором конкретных целей и планов для реализации своих потребностей;

- ориентирующую и направляющую функцию, которая позволяет выбирать оптимальный способ достижения поставленной цели. Исходя из этого, следует отметить важность действия прогнозирования при обучении иноязычному письменному комментированию, как позволяющего учащимся моделировать свою учебную деятельность наиболее эффективным способом.

При уровневой дифференциации в рамках обучения письменному иноязычному комментированию учащийся прогнозирует, какие сложности могут у него возникнуть на данном уровне владения языком; предвосхищает возможные пути разрешения возникающих проблем. Для данной цели можно использовать, например, еженедельные рефлексивные карты с рядом вопросов, помогающих учащемуся сравнить свой прошлый опыт создания письменных текстов с настоящим уровнем соответствующих умений и на основе такого соотнесения спрогнозировать возможные трудности, возникающие при написании иноязычных комментариев, выявить слабые

стороны и разработать плана для совершенствования недостаточно сформированных навыков и умений. В соответствии с *содержательной дифференциацией* старшеклассники прогнозируют свои ожидаемые достижения в овладении определенными типами комментирующих текстов или отдельных компонентов письменного комментирования, решает, достаточно ли проделанной им работы для достижения поставленных ранее целей и при необходимости корректирует план учебной работы.

При *субъектной дифференциации* старшеклассник предполагает, для чего использовать те или иные виды комментирующих текстов, предлагаемых курсом (на уроке, в профессиональной деятельности, хобби).

Самоконтроль и самокоррекция.

Самоконтроль представляет собой процедуру сопоставления собственных действий и полученных результатов с определенным образцом для выявления возможных расхождений и несоответствий [Асмолов, 2010].

Структурный компонент саморегуляции контроль / самоконтроль определяется как возможность установить сходство / различие достигнутого результата от прогнозируемого изначально через сопоставление способа действия и его результата с образцом [Шахова, 2013; Махотин, 2014; Сальникова, Ткаченко, 2012]. Кроме того, особую важность имеет не только формирование у учащихся способности контролировать итоговые результаты собственной деятельности, но и отслеживать правильность каждого этапа такой деятельности [Осмоловская, 2012]. Самостоятельный контроль или отслеживание процесса выполнения учебных заданий является важным элементом саморегулирования и социального управления обучением. Учащиеся сами оценивают своё поведение и уровень мотивации, определяя эффективность применяемых ими стратегий решения задач и выявляя неэффективные подходы [Zimmerman, Kitsantas, 2007]. Диагностика промежуточного результата тесно связана с компонентом *коррекции*, в процессе которой обучаемый самостоятельно осуществляет необходимые изменения в ходе учебной деятельности при обнаружении несоответствий

между запланированным результатом и фактическим выполнением [Асмолов, 2010].

В рамках обучения письменному иноязычному комментированию компонент самоконтроль/коррекция будет реализован в том, что учащийся самостоятельно или с помощью преподавателя сверяет свои действия с планом, выявляет ошибки, корректирует свой учебный процесс, при необходимости вносит изменения в план (например, решает глубже погрузиться в тему комментирующих текстов и освоить комментирующие тексты более высокого уровня, потому что в ходе обучения написанию комментирующих текстов базового уровня общий уровень знания иностранного языка учащегося повысился; или ученик меняет выбранное ранее учебное направление «для интернета» на «для учебы» ввиду изменившихся жизненных обстоятельств).

Оценка включает в себя осмысление учеником объема и качества приобретенных знаний и определение оставшегося материала для изучения, [Асмолов, 2010; Сальникова, Ткаченко, 2012].

Оценка своей учебной деятельности не только мотивирует и способствует успешности выполнения различных учебных задач, но и оказывает влияние на становление личности учащегося [Эльконин, 2008].

При обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию компонент саморегуляции *оценка* реализуется в том, что ученик выделяет и осознает, какой объем плана по изучению того или иного комментирующего текста уже освоен и что еще подлежит проработке, осознает качество и уровень усвоения материала (например, сколько необходимых комментирующих текстов уже изучено, насколько хорошо учащийся может писать каждый из них, скажем, отзыв о товарах и услугах). Инструментами такой самооценки могут быть, например, списки вопросов, помогающие определить уровень прогресса и выявить проблемы в освоении материала, листы самооценки, или языковой портфель. Формирование способности к саморегуляции учебного процесса осуществляется через

социальную регуляцию обучения, реализуемую путем совместного участия субъектов образовательного взаимодействия в регулировании этого процесса [Ахмеджанова, 2024]. Взаимооценка, как и самооценка, является важным компонентом автономности учащихся [Евдокимова, 2024, с. 51] и может быть реализована с помощью специальных учебных чатов, где старшеклассники комментируют и оценивают тексты друг друга.

Рефлексия – это способность учащегося к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению, осознание учеником оснований способов действий, реализуемых в учебной деятельности и особый способ организации коммуникативного взаимодействия в процессе учебной деятельности, выступающего в качестве условия присвоения учащимся учебного содержания [Асмолов, 2010].

Ряд авторов утверждают, что рефлексия, как способность размышлять над ходом и результатом собственной деятельности, содержанием собственного сознания и сознания другого человека, лежит в основе всех регулятивных универсальных учебных действий [Горленко, Запятая, Лебединцева, Ушева, 2012]. Некоторые исследователи связывают процесс рефлексии с самооценкой собственной учебной деятельности, а также с изменением самовосприятия вследствие анализа итогов своей работы [Zimmerman, 2011].

На этапе рефлексии учащийся осмысливает и анализирует свой прогресс в написании комментирующих текстов, соотносит его с изначальными целями, адекватно оценивает целесообразность выбора тех или иных компонентов курса для освоения и меняет план обучения при необходимости, осознает и несет ответственность за результат своей учебной деятельности, обращается за помощью в случае необходимости. Для осуществления рефлексии в процессе обучения иноязычному письменному комментированию могут быть использованы такие инструменты как рефлексивные карты и языковой портфель.

Саморегуляция/волевая саморегуляция определяется способностью индивида активизировать внутренние ресурсы, предпринимать целенаправленные усилия для принятия решений с целью преодоления возникающих трудностей [Асмолов, 2010].

Действия саморегуляции или волевой регуляции особенно актуальны в старшем школьном возрасте, поскольку связаны с будущим самоопределением (в том числе профессиональным) и формируются в следующих видах деятельности:

- инициация и планирование целей, последовательности задач исходя из личного плана;
 - установление иерархии целей исходя из системы ценностей и жизненных ориентиров;
 - осуществление самостоятельной деятельности, самоконтроля и коррекции процесса обучения и познания на основании предварительно составленного плана;
 - эффективное распределение времени и гибкое регулирование активности в зависимости от намеченной программы;
 - рациональное применение имеющихся ресурсов для успешного достижения поставленных целей;
 - независимость самоуправления, противостояние внешним помехам деятельности;
 - осознание используемых стратегий совладания и выбор конструктивных стратегий познания и т. д. [Попова, 2015; Моисеева, 2015].
- Исходя из данных утверждений, видится, что данный компонент пронизывает все остальные компоненты саморегуляции учебной деятельности при обучении иноязычному письменному комментарию.

Волевая саморегуляция – учащийся самостоятельно мобилизует свои силы и энергию в ситуации мотивационного конфликта для достижения поставленных целей (например, в условиях высокой учебной загруженности в старших классах находит в себе силы освоить комментирование графиков

для достижения своих жизненных целей). Онлайн-формат и самостоятельный характер обучения в рамках нашего курса предполагает, что учащиеся должны взять основную долю ответственности на себя. Данный факт повышает у учащихся чувство ответственности и мотивирует самостоятельно планировать ход учебного процесса, предвосхищать возможные затруднения и пути их преодоления и пр.

Управление временем и средой. Подавляющее большинство учащихся испытывают трудности с организацией своего учебного времени и рабочего пространства в условиях онлайн-обучения, вследствие чего не выполняют необходимый объем учебной работы [Chmiliar, 2011]. Следовательно, данный компонент саморегуляции имеет важное значение в условиях онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию на иностранном языке. Таким образом, в дистанционной форме обучения старшеклассник обязан самостоятельно планировать свое рабочее и свободное время, создавать комфортную обстановку для занятий, обеспечивать готовность технических устройств и коммуникационных инструментов, фиксировать выполнение учебных заданий в ежедневнике, регулировать собственную деятельность в соответствии с расписанием дня, а также лично устанавливать временные рамки для подготовки домашних работ и координировать школьную программу по иностранному языку и дополнительное обучение написанию комментирующих текстов. В рамках нашего курса мы предлагаем учащимся опросники, мотивирующие учащихся формулировать свои учебные цели по освоению того или иного материала, планировать дни и время занятий, прогнозировать возможные затруднения и продумывать пути решения проблем. По мере продвижения вперед, учащиеся проходят новые опросники, напоминающие им о ранее составленном учебном плане и предлагающие оценить соответствие хода учебной деятельности изначальному плану и, при необходимости, изменить план. Эти инструменты будут способствовать развитию данного компонента саморегуляции.

Представим общую *стратегию* предлагаемого нами *саморегулируемого обучения* старшеклассников иноязычному письменному комментированию:

1 этап- установление уровня письменных умений учеников, в частности, умений по созданию письменных комментирующих текстов, определение индивидуальных целей учащихся по освоению иноязычного письменного комментирования, соотнесение данных целей с уровнем владения иностранным языком и определение возможностей проработки нужных для данного уровня аспектов речи.

2 этап- планирование индивидуальной или групповой образовательной траектории, осуществляемое при активном участии старшеклассников.

3 этап- дифференцированное индивидуальное или дифференцированное групповое обучение иноязычному письменному комментированию с опорой на компоненты саморегуляции учащихся.

4 этап- самоконтроль и рефлексия на основе соотнесения учащимися своего прогресса с намеченными ранее целями с помощью различных инструментов самоконтроля и рефлексии; консультация с преподавателем для выявления достаточного уровня сформированности умений по написанию комментирующих текстов на иностранном языке, необходимые корректировки компонентов обучения.

Таким образом, мы видим необходимым разработать специальный онлайн-курс, способный обеспечить дифференцированное обучение старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности.

1.3. Методическая модель дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности

Результаты теоретической работы, проведенной нами в 1 и 2 параграфах данной главы исследования позволяют представить теоретическую модель системы обучения иноязычному письменному комментированию в рамках проектируемого курса по выбору.

Моделирование учебного процесса играет значительную роль в лингводидактике, поскольку помогает предвидеть последовательность действий и событий в образовательном пространстве в конкретных обстоятельствах. Учебная модель представляет собой совокупность материальных элементов (слов, текстов и пр.), отражающую реальные процессы формирования и взаимосвязи знаний, а также идеальный компонент (схемы), выступающий результатом иллюстрации конкретного процесса или явления [Загвязинский, 1990].

Модели применяются как средство исследования педагогической реальности, предназначенное для изучения и детализации рассматриваемого объекта, и как инструмент воздействия на структуру и функционирование данного объекта на основе полученного модельного описания [Ядровская, 2013]. Чтобы модель обладала практической значимостью, она должна соответствовать ряду критериев: а) простота структуры; б) взаимозависимость и совместимость модели и среды; в) точность воспроизведения, позволяющая достигать желаемого результата в согласии [Новиков, 2007].

Термин «модель» допускает разнообразные трактовки: графическое представление явления, демонстрирующее его ключевые характеристики обобщенно [Коняева, 2012]; структурированный свод ключевых принципов,

регламентирующий взаимодействие участников образовательного процесса в ходе обучения [Терминологический]; осуществленная учителем адаптация методики обучения под конкретные учебные задачи и обстоятельства [Азимов, Щукин, 2009].

В. А. Штофф рассматривает это значение мысленную конструкцию или материальное воплощение, которое отражает или воссоздает предмет изучения таким образом, что исследование этой конструкции позволяет получать дополнительную информацию о самом исходном объекте [Штофф, 1966]. Академик В. Г. Афанасьев видит модель как упрощённое, структурированное в виде схемы представление объекта или явления [Афанасьев, 1981]. И. Л. Бим ввела понятие «системы обучения иностранному языку», тесно связанное с термином «модель»: рассмотрение учебного предмета «иностранный язык» в перспективе системных взаимосвязей элементов методики как науки. [Бим, 1974]. Не менее важно отметить и определение «модели» Н. Д. Гальсковой, данное применительно к диссертационной работе – заменитель объекта методического познания, представляющий собой результат и продукт преобразующей теоретико-практической деятельности исследователя [Гальскова, 2023]. Е. И. Пассов отмечал, что, модель, имитируя или повторяя свойства исследуемого объекта, заменяет его в исследованиях, позволяя извлекать новые знания о данном объекте путем её анализа. Также, ученый сформулировал следующие характеристики модели: вбирает лишь главные свойства оригинала; имеет как сходства с оригиналом, так и отличия от него (в функциях или свойствах); изменения одного компонента модели влечет за собой изменения других [Пассов, 2011].

Обобщая вышесказанное, и, в частности, опираясь на термины И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой и Е. И. Пассова, мы рассматриваем *модель обучения* как структурированную систему взаимосвязанных элементов проектируемого образовательного процесса, отражающую их иерархию, ориентированную на потребности участников образовательного процесса,

включающую в себя комплекс методов, технологий и средств обучения, применяемых в соответствии с поставленными образовательными целями.

Предлагаемая нами модель включает социальный, субъектный, целевой, методологический, теоретический, содержательно-технологический и оценочно-результативный блоки (см. рисунок 2, стр. 83). *Социальный блок* включает требования ФГОС СОО применительно к письменным иноязычным умениям старшеклассников, а также актуальные потребности современного общества в написании комментирующих текстов на иностранном языке. *Субъектный блок* отражает индивидуальные мотивы старшеклассников к созданию комментирующего высказывания, их жизненные планы по использованию иноязычного письменного комментирования, особенности взаимодействия ученика и учителя в условиях дифференциации учебного процесса и саморегуляции учебной деятельности учащимся. *Целевой блок* описывает цели дифференцированного саморегулируемого обучения старшеклассников комментированию в рамках онлайн-курса дополнительного образования в соответствии с социальным заказом, требованиями к формированию компетенций в рамках ФГОС СОО по дисциплине «Иностранный язык» и индивидуальными потребностями старшеклассников в освоении письменного иноязычного комментирования. *Методологический блок* определяет подходы для достижения поставленных нами целей. Подход характеризуется определённым набором принципов обучения, в связи с чем теоретический блок посвящён обоснованию принципов дифференцированного обучения письменному комментированию на иностранном языке в онлайн-формате. В *содержательно-технологическом блоке* представлены методы, организационные формы, инструменты обучения и факторы повышения эффективности дифференцированного онлайн-обучения иноязычному письменному комментированию. *Оценочно-результативный блок* предусматривает критерии оценки уровня развития дифференцированных умений письменного иноязычного комментирования у старшеклассников.

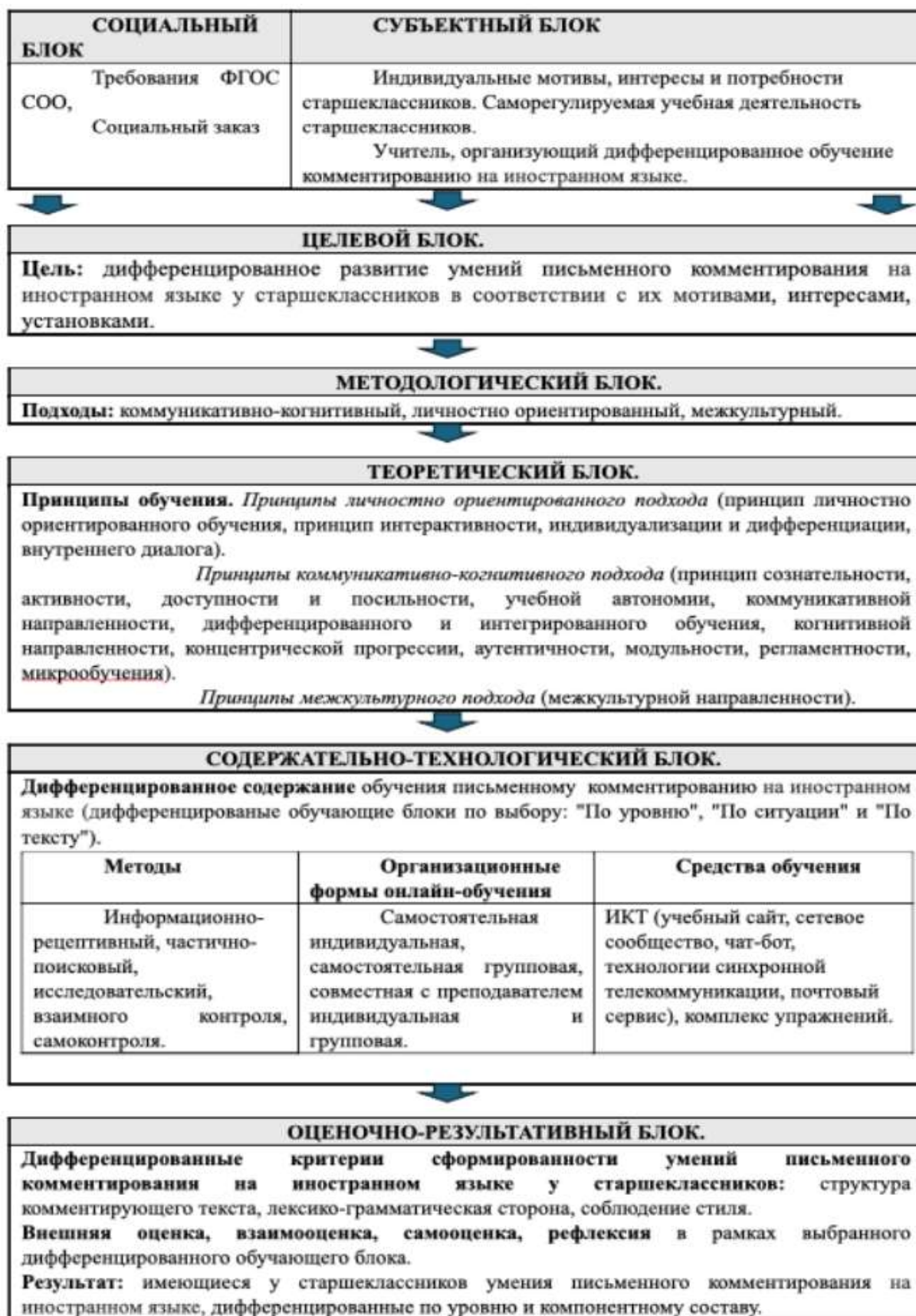


Рисунок 2 - Методическая модель дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности

Рассмотрим блоки данной модели подробнее.

Как видно из предложенной схемы (Субъектный блок), одним из метакомпонентов, оказывающим влияние на весь процесс обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию является некий исходный импульс, индивидуальный мотив комментатора к созданию комментария-реакции на первичный текст после осознания и понимания содержания первоисточника. Таким мотивом может быть желание высказаться объективно, дать некоторое безоценочное пояснение, или же наоборот, выразить свое субъективное мнение, дать оценку первичному тексту или явлению. Данный компонент взаимодействует со вторым компонентом субъектного блока нашей модели- учителем, роль которого заключается в обеспечении вариативного содержания обучения иноязычному письменному комментированию с учетом требований ФГОС СОО и актуальных коммуникативных потребностей общества. Так, в зависимости от индивидуальных мотивов, интересов, жизненных и профессиональных планов учащегося, учитель помогает ему выстроить свою индивидуальную образовательную траекторию по освоению иноязычного письменного комментирования с помощью дифференцированных инструментов предлагаемого нами онлайн-курса.

Цель обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях онлайн-курса неразрывно связана с вышеобозначенными мотивами и заключается в дифференцированном формировании умений иноязычного письменного комментирования у старшеклассников в условиях дополнительных онлайн-занятий по английскому языку в соответствии с их индивидуальными мотивами, жизненными и профессиональными планами и уровнем владения иностранным языком. В нашем курсе предусмотрено наличие обязательной для всех учащихся части, содержащей общую информацию о комментирующих текстах и их особенностях и дифференцированной части, где учащиеся самостоятельно определяют свои образовательные цели по

освоению тех или иных комментирующих текстов и в соответствии с ними выстраивают свою образовательную траекторию, опираясь на умения саморегуляции.

Для достижения поставленных нами целей мы будем опираться на следующие подходы в обучении иностранному языку: личностно-ориентированный, коммуникативно-когнитивный и межкультурный.

Современная антропоцентрическая сущность методики обучения иностранному языку нацелена на поддержку самореализации и саморазвития учащихся. В этой связи особую значимость приобретает личностно ориентированный подход. *Личностно ориентированный подход* при обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию подчеркивает важность учета особенностей учащихся (например, уровня владения иностранным языком), их индивидуальных профессиональных и жизненных потребностей в использовании иностранного языка (для экзаменов, для общения в сети) при построении дифференцированного онлайн-курса обучения. Такая ориентация на личность помогает подстроить учебный процесс под индивидуальные цели учащихся [Полат, 2008]. Учет индивидуальных потребностей старшеклассников в освоении иноязычного письменного комментирования реализован в наличии дифференцированных направлений обучения по выбору (например, «для интернета», «для учебы», «для работы»).

Необходимость управлять своей учебной деятельностью, как одна из основных составляющих предлагаемого дифференцированного онлайн-курса по обучению старшеклассников иноязычному письменному комментированию, во многом перекликается с термином «индивидуальная образовательная траектория», предложенным А. В. Хуторским [Хуторской, 2003]. По мнению ученого, потенциал каждого ребёнка раскрывается только при помощи его собственных усилий, а также раскрытия всех когнитивных и творческих способностей, поэтому реализация их развития особенно возможна при обращении к индивидуальной траектории. При построении

своей образовательной траектории, своего «персонального пути реализации личностного потенциала» учащийся проходит следующие этапы: цели - план - деятельность - рефлексия - сопоставление полученных продуктов с целями - самооценка [Хуторской, 2003]. Данная последовательность действий учащихся совпадает с аспектами реализации регулятивных учебных действий старшеклассников во время управления своей учебной деятельностью по освоению письменного иноязычного комментирования, описанными нами в параграфе 1.2. А. В. Хуторской подчеркивает важность выстраивания образовательного процесса в соответствии с образом учащегося, воплощая заложенные в нем возможности в реальность [Хуторской, 2009]. Мы согласны с исследователем и в рамках нашего курса предлагаем дифференцированные блоки по обучению иноязычному письменному комментированию, выстроенные с учётом индивидуальных потребностей учащихся, что способствует раскрытию их уникального потенциала. Мы предлагаем реализацию дифференцированного подхода к обучению, учитывающего уровень владения иностранным языком (уровневая дифференциация), а также предпочтения старшеклассников в выборе типов комментирующих текстов (содержательная дифференциация) и освоение комментирующих текстов, согласно индивидуальным жизненным ситуациям учащихся (субъектная дифференциация). Таким образом, проектируемый нами онлайн-курс представляет собой индивидуальный образовательный маршрут, как дифференцированную образовательную программу, ориентированную на субъектность учащегося на основе педагогической поддержки, самоопределения и самореализации. Термин «образовательный маршрут» раскрывается исследователями как средство реализации индивидуальной образовательной траектории (А. С. Гаязов, И. С. Якиманская) и видится как один из множества вариантов выстраивания образовательной траектории личности [Кляпышева, 2018], целенаправленно проектируемая дифференцируемая образовательная программа, позволяющая учащимся разрабатывать и реализовывать свою учебную

деятельность при осуществлении преподавателем поддержки их самоопределения и самореализации [Тряпицина, 2000; Лабунская, 2002].

Опора на *коммуникативно-когнитивный подход* при обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию в рамках предлагаемого нами онлайн-курса видится необходимой, поскольку коммуникативный и когнитивный компоненты являются ключевыми в процессе создания комментирующего текста. Так, как было отмечено ранее, мотивом к комментированию является желание автора высказаться относительно первичного текста или явления в объективной или субъективной форме. Данное желание затем побуждает автора осознанно выбрать краткую или развернутую форму высказывания, использовать соответствующие типы речи (например, безоценочное или оценочное описание) и воплотить свое высказывание в жизнь в форме того или иного комментирующего текста (например, лингвострановедческий комментарий), создав, таким образом, конечный коммуникативный продукт (текст той или иной коммуникативной направленности). В процессе обучения письменному комментированию, помимо упомянутой специфики коммуникативно-когнитивного подхода, особую актуальность приобретает осознанное и самостоятельно регулируемое управление своей учебной деятельностью. Элемент такого осознанного осмысления и освоения материала является ключевым в дифференцированном обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию онлайн, поскольку учащиеся должны самостоятельно построить свою образовательную траекторию с учетом своих целей и жизненных обстоятельств. Также, основная часть учебного процесса подразумевает самостоятельную работу учеников с материалами курса, что требует сознательности и саморегуляции.

Результативность обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях дополнительного онлайн-курса достигается при соблюдении определенных принципов. Принципы обучения являются отражением реальной действительности [Пассов, 2007],

обуславливают структуру и механизмы функционирования методической системы обучения иностранному языку и определяют ход обучения на всех этапах процесса обучения [Гальскова, 2017], задают направления, позволяющие достичь установленных образовательных целей в изучении иностранного языка или его отдельных составляющих [Шамов, 2017].

При обучении иностранным языкам актуальными являются принципы смежных наук (например, педагогики) и собственно методические принципы, [Щукин, 2000]. В рамках *коммуникативно-когнитивного подхода* мы опирались на ряд принципов обучения. *Принцип сознательности* означает целенаправленное осознание изучаемого материала, действий и операций с языковым материалом для решения коммуникативной задачи. Применительно к обучению старшеклассников иноязычному письменному комментированию данный принцип раскрывается в осознании учащимися своих индивидуальных потребностей в освоении тех или иных комментирующих текстов, осознанном построении своей образовательной траектории, саморегулируемом обучении. Применительно к самому ходу обучения, данный принцип реализуется, например, в осознании учащимися модели высказывания, композиционных характеристик того или иного комментирующего текста.

Принцип активности при обучении письменному комментированию проявляется еще до начала учебной работы, когда учащийся сталкивается с неким исходным текстом, воспринимает, понимает его и испытывает необходимость прокомментировать данный текст, выразив свое отношение, пояснив что-либо и пр. Такая реакция комментатора, своего рода мотив к созданию письменного комментария, может быть выражена в желании дать безоценочный либо оценочный комментарий к событиям или явлениям в исходном тексте. В соответствии с предложенной нами в параграфе 1.1 схеме комментирующего текста, такое желание автора дать безоценочный комментарий к первоисточнику может быть реализовано в виде краткого и дополненного высказывания и представляет собой объективное описание и

повествование, выраженные в форме объективного сообщения или объяснения. Желание автора дать оценочный комментарий в ответ на некий первичный текст или явление воплощено в высказывании краткой формы (субъективное описание), дополненном высказыванием (субъективное повествование) и в виде развернутого высказывания (рассуждение и полемика).

В процессе учебной деятельности по освоению иноязычных письменных комментирующих текстов данный принцип означает необходимость задействования эмоциональной, интеллектуальной и письменноречевой активности старшеклассников, достигаемых за счет эмоциональной вовлеченности учащихся в образовательный процесс, анализа теоретической информации о тех или иных типах комментария и изучении образцов комментирующих текстов, а также за счет создания своих собственных комментирующих текстов в соответствии с коммуникативной задачей.

Согласно *принципу доступности и посильности* учебный теоретический материал подается с учетом постепенного нарастания трудностей и доступного его распределения, поэтапно строится и система упражнений для практической отработки освоенного теоретического материала, от заданий на определение типа комментирующего текста до создания старшеклассниками собственного иноязычного комментирующего высказывания.

Принцип учебной автономии предполагает способность обучающихся самостоятельно контролировать обучение, принимать решения и осуществлять действия, необходимые для достижения успеха в учебной деятельности [Павлова, 2023]. Все перечисленные умения имеют крайне важное значение в рамках разрабатываемого нами дифференцированного онлайн-курса по обучению иноязычному письменному комментированию, направленного на обучение написанию комментариев на иностранном языке и основанного на обязательном самостоятельном освоении учебных модулей,

а также постоянной саморегуляции и самоконтроле в течение всего периода обучения. Принцип учебной автономии реализуется в нашей случае через задействование указанных ранее в 1.2 компонентов саморегуляции учебной деятельности.

Принцип коммуникативной направленности обучения. В рамках нашего курса обучения данный принцип является одним из ключевых, поскольку письменное иноязычное комментирование является средством социального взаимодействия в том числе с представителями иных культур и преследует цель правильно и полно донести свою мысль до читателя комментария, рецензии, блога. Так, в зависимости от мотива и контекста, комментатор формулирует свое коммуникативное намерение по комментированию первичного текста. Это может быть, например, желание объективно прокомментировать некую информацию в исходном тексте посредством объективного, безоценочного сообщения, пояснения/объяснения или напротив, комментатор дает субъективную оценку первичному явлению. Таким образом, исходя из своего коммуникативного намерения, старшеклассники могут создавать различные комментирующие тексты (лингвистический комментарий, интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах и пр.).

Принципы дифференцированного и интегрированного обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию предполагают, с одной стороны, освоение особенностей непосредственно письменной речи (связность, последовательность высказывания, соответствие композиционным особенностям того или иного типа комментирующего текста, специфическое для письменной речи лексико-грамматическое оформление), а с другой стороны, умения устноречевые (например, при освоении интернет-комментариев, для которых характерно большое влияние разговорной речи). Умения чтения и аудирования, будучи производными письма и говорения [Зимняя, 1989] также интегрированы в обучение иноязычному письменному комментированию, поскольку сначала

инициальный текст подлежит рецептивному восприятию (чтение, слушание, просмотр), а затем уже анализируется комментатором с последующим созданием комментирующего текста на основе инициального текста.

Комментирование того или иного текста невозможно без полного его понимания и восприятия. Именно осознание, понимание первоисточника предвосхищает зарождение желания его прокомментировать. Это позволяет нам утверждать, что понимание первичного текста на всех его уровнях также интегрировано в обучение старшекласников иноязычному письменному комментированию. Говоря о характеристиках понимания, С. К. Фоломкина выделила полноту, точность и глубину понимания текста, которые проявляются на трех взаимосвязанных уровнях:

- понимание языкового материала,
- понимание содержания текста,
- осмысление, интерпретация содержания текста [Фоломкина, 1987].

Видится возможным предположить, что в зависимости от уровня понимания первичного текста учащиеся смогут создать реагирующий комментирующий текст простого или более сложного характера. Так, при недостаточно глубоком понимании текста возможно будет прокомментировать лишь отдельную, доступную для понимания его часть, дать структурно простой комментарий (например, используя лишь описание и повествование без подключения рассуждения). В то время как глубокое понимание, осмысление содержания текста позволит комментатору прибегнуть к аргументированному рассуждению или полемике, высказывая свое мнение относительно поднимаемых в первичном тексте вопросов и создавая, таким образом, структурно более сложный текст.

Принцип когнитивной направленности подчеркивает, что эффективность обучения зависит от познавательных стратегий самого учащегося и умения самостоятельно отбирать и применять данные стратегии в соответствии со своими учебными целями [Щепилова, 2003], что в соответствии с данными, представленными в параграфе 1.2, имеет важнейшее

значение для обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях нашего онлайн-курса.

Принцип концентрической прогрессии [Щепилова, 2003] в подаче и усвоении материала означает возвращение к пройденной теме, но на более высоком уровне, при этом пройденный материал усложняется, расширяется и детализируется. Так, в рамках нашего курса сначала учащиеся знакомятся с вводной информацией о комментировании как феномене (блок «Общий»), а затем применяют данные знания на практике, осваивая создание письменных комментирующих текстов различных типов.

Принцип аутентичности. Аутентичные комментирующие тексты, представленные в нашем курсе в качестве примеров тех или иных письменных типов комментирующих текстов (интернет-комментарии, кинокритика, отзывы и пр.) позволяют учащимся познакомиться с особенностями коммуникации в той или иной культуре, расширяют диапазон используемых языковых средств, являются способом мотивации учащихся [Оглуздина, 2012].

Принцип модульности в рамках предлагаемого онлайн-обучения заключается в конструировании курса путем деления его на отдельные модули, состоящие из небольших учебных элементов (тем). Каждый элемент нацелен на достижение определенной образовательной цели. Такая структура позволяет учащимся последовательно осваивать материал, ясно понимая ожидаемый итог изучения каждой части программы [Губанова, Кольга, 2015]. При освоении иноязычных комментирующих текстов старшеклассники выбирают оптимальный для себя обучающий блок (например, «для интернета»), внутренняя структура которого также состоит из отдельных единиц-модулей, осваиваемых поочередно. Предлагаемые модули сконструированы по принципу наращивания сложности, следуя логике уровневой и субъектной дифференциации. Например, осваивая базовый уровень, ученик сначала учится писать интернет-комментарии, затем приступает к составлению отзывов. Если же старшеклассник выбирает

направление «для интернета», он проходит следующие последовательные этапы: освоение написания интернет-комментариев, создание отзыва о товарах и услугах, затем - рецензий на фильмы и ведение собственного блога.

Говоря о содержательной дифференциации при обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию, последовательность выстраивания учебных модулей будет зависеть от желания ученика освоить весь набор предлагаемых компонентов или отдельные компоненты. Так, при выборе модуля «комментирующие тексты» учащийся может поочередно изучить все комментирующие тексты от интернет-комментария до блога (в порядке от простого к сложному) или же, наоборот, сфокусироваться на изучении одного отдельного комментирующего текста, к примеру, кинорецензии, в связи с чем очередность освоения учебных модулей в данном формате обучения будет регулироваться самим учащимся.

Принцип регламентности говорит о необходимости жесткого контроля и планирования в условиях онлайн-обучения [Андреев, 1999], поэтому онлайн-курс по иноязычному письменному комментированию будет содержать обязательное предварительное составление индивидуальной образовательной траектории учащегося по освоению различных комментирующих текстов, а также обязательные элементы контроля в середине и по окончании обучающего блока.

Принцип микрообучения. Стремительные информационные изменения современного мира поспособствовали развитию определенных когнитивных особенностей у современных молодых людей: кратковременность памяти, клиповое мышление, проблемы с обработкой больших объемов информации и пр. [Strauss, 1997]. Учитывая данную особенность, мы считаем важным разбить подачу учебного материала на множество небольших учебных единиц, содержащих теоретический материал и практические проблемные упражнения, завершаемые инструментами саморефлексии. Такой формат представления учебной информации в рамках узких тем и

сопровождающийся короткими периодами усвоения называют микрообучением [Hug, 2007]. Микрообучение обеспечивает улучшение запоминания информации на 22 % [Karr et al., 2015] и способствует высокой скорости достижения учебных целей при онлайн-обучении [Власова, 2021].

Опираясь на *личностно ориентированный подход* к образованию, мы, в первую очередь, учитывали *принцип личностно ориентированного обучения*, провозглашающий не только центрацию учебного процесса на личности и индивидуальных потребностях ученика, но и важность равноправной ответственности за процесс и результаты обучения как преподавателя, так и самих учащихся. Так при обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию учащиеся самостоятельно выбирают необходимые им блоки курса в соответствии с их личностными особенностями и жизненными планами.

Принцип интерактивности [Андреев, 1999] при обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию демонстрирует особенности взаимодействия учащихся с учебным материалом, преподавателем и сокурсниками через компьютер и интернет-ресурсы, обеспечивая рост мотивации, расширение возможностей самостоятельного обучения и самоконтроля благодаря применению цифровых технологий. Так в нашем дифференцированном онлайн-курсе по выбору подразумевается возможность обращения к учебным материалам непосредственно на сайте курса. Коммуникация с преподавателем будет осуществляться по мере необходимости и в завершении учебного блока с помощью электронной почты, мессенджера или видеозвонков. Также, данный принцип предоставляет старшеклассникам возможность индивидуализированного конструирования своей образовательной траектории самостоятельно с помощью интерактивных возможностей онлайн-пространства предлагаемого нами курса. Например, «для учебы».

Принцип индивидуализации и дифференциации при обучении иноязычному письменному комментированию в условиях онлайн-курса

подразумевает выстраивание индивидуальной образовательной траектории в соответствии с личными учебными целями и жизненными обстоятельствами старшеклассников и возможность дифференцированного выбора необходимого для освоения учебного блока. Так, предполагается наличие дифференцированных обучающих блоков по выбору, о которых упоминалось ранее.

Принцип внутреннего диалога. Согласно ряду зарубежных исследователей, при создании письменного текста автору необходимо непрерывно вести с собой внутренний диалог, задавая себе вопросы о возникающих затруднениях и рассуждая о возможных решениях. Таким образом происходит осознание собственных когнитивных процессов и развитие метакогнитивных умений [Englert, 1991]. Данное моделирование внутреннего диалога в процессе создания письменного высказывания представляет собой один из ключевых аспектов при обучении иноязычной письменной речи [Ариян, 2024]. С целью поддержания у учащихся данного внутреннего диалога, непрерывной саморефлексии при работе над изучением и созданием тех или иных комментирующих текстов в нашем онлайн-курсе предусмотрено использование ряда специальных инструментов. Так, проблемные упражнения содержат в себе вопросы, подталкивающие учащихся, в том числе, размышлять о своей учебной деятельности. Специальные рефлексивные опросники в завершении каждого подраздела учебного модуля позволяют учащимся проанализировать и оценить ход освоения материала. Многочисленные тестирования и упражнения с использованием чат-ботов также способствуют саморефлексии и поддержанию внутреннего диалога старшеклассников.

Обучение иноязычному письменному комментированию должно основываться на провозглашении уважительного и открытого общения с представителями иной культуры, толерантного отношения к культурным различиям, что подчеркивает важность опоры на *элементы межкультурного подхода*, в частности, учет *принципа межкультурной направленности*.

Данный принцип может быть реализован при анализе аутентичных иноязычных комментирующих текстов и выявлении и сравнении культурных различий, а также при использовании приемов избегания межкультурного конфликта в письменной коммуникации).

Содержательно-технологический блок содержит в себе: дифференцированное содержание иноязычному письменному комментированию в формате обучающих блоков по выбору в соответствии с трехкомпонентной структурой учебной дифференциации (см. параграф 1.1) и включает методы обучения: информационно-рецептивный (текстовое моделирование), частично-поисковый (пошаговое текстовое конструирование, выбор альтернативных речевых вариантов на основе автоматизированных подсказок, управляемое конструирование текстовых запросов к генеративным лингвистическим моделям), исследовательский (решение проблемно-коммуникативных задач, создание индивидуального речевого проекта, автономное конструирование текстовых запросов к генеративным лингвистическим моделям), взаимного контроля (асинхронный рефлексивный диалог в сетевом сообществе), самоконтроль (автоматизированный контроль письменной речи, сравнительный анализ с эталоном, рефлексивный самоотчет, интерактивное формирующее тестирование). Данный блок будет подробно описан во 2 главе исследования.

Средствами обучения в рамках модели выступает комплекс ИКТ (специальный учебный сайт; сетевое сообщество в социальной сети для организации взаимоконтроля и взаимооценки; интерактивный чат-бот для самооценки и самоконтроля учащихся; технологии синхронной телекоммуникации с помощью аудио- и видеозвонков для промежуточного контроля; почтовый сервис для индивидуальной обратной связи и итогового контроля со стороны преподавателя), актуализируемый в учебном процессе посредством авторской системы упражнений. Система обеспечивает реализацию этапов обучения: знакомство с письменным комментированием как явлением; выбор образовательной траектории; ознакомление с образцом

изучаемого комментирующего текста; письмо по опорам и образцам; письмо по заданным ориентирам; самостоятельное письмо; итоговый контроль. Компоненты саморегуляции учебной деятельности встроены в различных комбинациях в этапы технологии обучения.

В качестве инструментов *контроля и оценки* используются дифференцированные критерии оценивания сформированности у старшеклассников умений письменного комментирования на иностранном языке. В качестве инструмента самоконтроля и самооценки применяется чат-бот на основе генеративного искусственного интеллекта, как инструмент взаимоконтроля и взаимооценки – специально созданное сообщество в социальной сети.

В рамках уровневой дифференциации критерии результативности обучения базового и углубленного уровней будут оценивать знание структуры, композиции, лингвистических особенностей соответствующих комментирующих текстов, а также умение составлять данные тексты в соответствии с коммуникативной задачей учащихся.

Содержательная дифференциация подразумевает критерии оценивания результативности обучения, направленные на анализ сформированности умений написания выбранных учащимся комментирующих текстов, отдельных компонентов комментирующего текста, а также анализ сформированности умений аргументировать свою точку зрения и оценивать факты и явления на английском языке.

Исходя из субъектной дифференциации, критерии результативности будут оценивать сформированность умений написания комментирующих текстов, содержащихся в том или ином блоке по выбору.

Помимо критериев, оценочный блок нашей модели содержит такие компоненты саморегуляции учащихся как самооценка, взаимооценка и рефлексия, а также внешняя оценка конечного комментирующего текста преподавателем.

Самооценка своей учебной деятельности реализуется в осознании уже освоенного объема материала, соотнесении с тем, что еще предстоит освоить; оценке своих умений по созданию тех или иных письменных комментариев в процессе изучения определенного учебного блока посредством тех или иных средств самооценки (онлайн-тесты, анкеты, чат-бот и пр.).

Рефлексия старшеклассников направлена на мониторинг собственных достижений в изучении осваиваемого учебного блока, соотнесении его с изначальными целями, оценке целесообразности выбора тех или иных компонентов курса для освоения и изменении плана обучения при необходимости. Рефлексия при обучении иноязычному письменному комментированию может быть реализована с помощью таких инструментов как рефлексивные карты и опросники.

Взаимооценка заключается в возможности учащихся выкладывать свои тексты в специально созданное сообществе «ВКонтакте» с целью получить обратную связь и рекомендации от других участников курса, а также самому прокомментировать работы других учащихся.

Внешняя оценка реализуется в том, что преподаватель оценивает комментирующие тексты, созданные учащимися, вносит необходимые исправления и корректировки, поясняет свои исправления и отправляет учащимся исправленный комментирующий текст для самостоятельного изучения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе нами рассмотрены теоретические основы дифференцированного обучения старшеклассников письменному комментированию на английском языке в ходе саморегулируемого онлайн-обучения.

1. В ходе теоретического исследования мы обобщили требования к письменной речи на базовом (пороговом) и углубленном (превышающем пороговый) уровнях иностранного языка согласно примерной рабочей программе СОО по дисциплине «Английский язык», ФГОС СОО, и CEFR 2020 и обнаружили необходимость расширения возможностей иноязычного письменного высказывания учащихся. Было описано письменное «комментирование» как феномен, выделены его ключевые характеристики, что дало возможность определить «комментирующий текст» как реагирующий материал, содержащий пояснения, разъяснения, истолкования, размышления или критические оценки, возникшие в результате отклика автора на некий оригинальный текст, событие или явление. С помощью внедрения понятия «комментирующий текст» мы расширяем перечень реагирующих текстов, создаваемых старшеклассниками на основе текстов-первоисточников (инициальных текстов). Мы выделили типы аутентичных инициальных текстов для комментирования на старшем этапе (тексты информационного характера, художественные произведения, несплошные тексты, тексты научно-популярного характера, тексты-диалоги) и представили дифференцированную классификацию данных текстов для базового и углубленного уровней владения иностранным языком.

Исходя из стоящей перед автором комментария коммуникативной задачи, комментирующий текст способен выступать как источник объективных сведений, либо выражением личной точки зрения, обусловленной авторским восприятием какого-либо инициального текста, что послужило основанием для разделения комментирующих текстов на

безоценочные и оценочные. В зависимости от коммуникативной задачи комментатора, комментирующий текст может представлять собой объективную информацию или оценочное авторское суждение как реакцию на первоисточник, что позволило нам разделить комментирующие тексты на безоценочные и оценочные, которые, в зависимости от желания автора высказаться кратко или развернуто, будут представлять собой краткие либо развернутые безоценочные или оценочные высказывания. Данное предположение позволило нам составить схему-структуру комментирующих текстов, описать составные элементы комментирующего текста (описание, повествование, рассуждение, полемика) и обосновать примерную номенклатуру типов письменных комментирующих текстов в соответствии с коммуникативной задачей комментатора и желаемым объемом высказывания: лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий (безоценочные комментирующие тексты); интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, информационная заметка или журналистский комментарий на основе графика, киорецензия, блог (оценочные комментирующие тексты). Также, нами была предложена идея зависимости конечного письменного продукта комментатора от типа его дифференцированной реакции на инициальный текст.

Подробное рассмотрение композиционных и лингвистических особенностей предлагаемых нами типов комментирующих текстов, а также требований ФГОС СОО, примерных рабочих программ по английскому языку и CEFR 2020 применительно к письменной речи в старшей школе дало нам возможность связать разные типы комментирующих текстов с перечнем необходимых умений для базового и углубленного уровней изучения иностранного языка в старших классах: на базовом уровне предлагается освоить создание лингвистического комментария, отзыва о товарах и услугах, интернет-комментария, информационной заметки на основе таблицы/диаграммы; на углубленном уровне подразумевается написание лингвострановедческого комментария, журналистского комментария на

основе графика таблицы/диаграммы, а также умение составлять киорецензии и вести блог.

Для удовлетворения индивидуальных образовательных запросов учеников процесс обучения написанию иноязычных комментариев рекомендуется строить дифференцированно, исходя из уровня владения языком, изучаемых типов текста и личного выбора самих учащихся. Таким образом, мы выделили и описали 3 вида учебной дифференциации при обучении иноязычному письменному комментированию: уровневая, содержательная и субъектная.

Учитывая результаты проведенной теоретической работы, мы обозначили проблемное поле обучения письменному иноязычному комментированию в старшей школе, включающее в себя недостаточное уделение внимания обучению старшеклассников продуктивной письменной речи на иностранном языке, ограниченное количество изучаемых типов письменных текстов, недостаток самостоятельности у школьников старшей ступени применительно к организации собственной учебной деятельности по освоению определенных видов текстов, трудности внедрения дифференцированного подхода к обучению иностранному языку в области письменного комментирования среди старшеклассников, а также сложность точной привязки типов комментирующих текстов к определенному уровню изучения английского языка.

2. Ввиду недостаточного количества учебных часов по иностранному языку и большого количества учащихся в классе возможность учета индивидуальных особенностей и потребностей учащихся в создании комментирующих текстов на иностранном языке видится затруднительной. Поэтому мы обозначили необходимость подключения дополнительных онлайн-занятий по иноязычному письменному комментированию. Изучив специфику дистанционного и, в частности, онлайн-образования мы заключили, что саморегуляция учащимися своей учебной деятельности имеет критическое значение в условиях онлайн-обучения иноязычному

письменному комментированию. На основе существующих классификаций регулятивных учебных действий и метакогнитивных стратегий мы разработали авторскую номенклатуру компонентов саморегуляции учебной деятельности при онлайн-обучении написанию комментирующих текстов на иностранном языке: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль и коррекция, оценка, рефлексия, волевая саморегуляция, управление временем и средой. Описав каждый компонент саморегуляции учебной деятельности, мы проанализировали особенности актуализации компонентов саморегуляции при уровневой, содержательной и субъектной дифференциации в рамках онлайн-обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию. Мы предложили общую стратегию саморегулируемого обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию, состоящую из 4-х этапов:

- определение уровня умений по созданию письменных комментирующих высказываний, определение индивидуальных целей учащихся по освоению письменного комментирования;
- планирование индивидуальной образовательной траектории учащихся;
- индивидуальное или дифференцированное обучение;
- контроль/самоконтроль прогресса учащихся, рефлексия и корректировка, оценка сформированности умений по созданию письменных комментирующих текстов.

3. Нами была спроектирована модель дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности, включающая в себя следующие блоки: социальный, субъектный, целевой, методологический, теоретический, содержательно-технологический и оценочно-результативный.

Социальный (ФГОС СОО и социальный заказ) и субъектный (индивидуальные потребности старшеклассников, реакция на текст-

первоисточник, саморегуляция учебной деятельности, учитель-организатор дифференцированного обучения) блоки являются метакомпонентами модели и оказывают влияние на весь учебный процесс.

В качестве цели обучения мы видим дифференцированное формирование умений иноязычного письменного комментирования у старшеклассников в условиях дополнительных онлайн-занятий по английскому языку в соответствии с их индивидуальными мотивами, жизненными и профессиональными планами и уровнем владения иностранным языком.

В методологическом блоке мы предлагаем опираться на личностно-ориентированный и коммуникативно-когнитивный подходы, а также элементы межкультурного подхода как на основу нашего дифференцированного онлайн-обучения иноязычному письменному комментированию.

Для оценки результативности проектируемого нами обучения мы предложили дифференцированные критерии сформированности умений письменного иноязычного комментирования у старшеклассников применительно к трем предлагаемым направлениям обучения по выбору (исходя из уровня владения иностранным языком, номенклатуры типов комментирующих текстов для освоения, жизненной ситуации учащегося). В качестве инструментов оценивания успешности освоения старшеклассниками иноязычного письменного комментирования мы обосновали использование таких компонентов саморегуляции учебной деятельности как оценка, самооценка и рефлексия.

Глава 2.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПИСЬМЕННОМУ КОММЕНТИРОВАНИЮ С ОПОРОЙ НА САМОРЕГУЛИРУЕМУЮ УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ ОНЛАЙН-КУРСА (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

2.1 Дифференцированные цели и содержание обучения старшекласников письменному комментированию в рамках онлайн- курса по выбору «iComment»

Как отмечалось ранее, именно на старшем этапе формируются осмысленные жизненные перспективы, усиливается желание к самостоятельности [Зимняя, 2000; Божович, 2001]. Самостоятельная организация процесса обучения становится наивысшим проявлением учебной деятельности, характеризующимся развитием всех аспектов образования наиболее полноценно [Зимняя, 1991]. Однако в основной программе обучения иностранному языку в старших классах недостаточное внимание уделяется умению самоуправления процессом обучения, что ведет к игнорированию индивидуальных особенностей учащихся и снижению интереса к предмету. Решить данную проблему возможно посредством предложенного нами дифференцированного онлайн-курса, направленного на развитие умений иноязычного письменного комментирования у старшекласников «iComment» [<http://writtencomentary.tilda.ws/>]. Данный курс представляет собой дополнительный курс по выбору. Следовательно, нормы по необходимым учебным часам не регламентированы и имеется больше возможностей для индивидуализации учебного процесса. Кроме того, именно возможности дополнительного образования позволяют учащимся реализовывать свои потребности в получении умений, не предусмотренных основной образовательной программой [Сережникова, 2018], например,

умений создания иноязычных письменных комментариев. Наш курс обладает гибкой структурой с возможностью индивидуального выбора дифференцированных компонентов, позволяя старшеклассникам самостоятельно формировать собственную образовательную траекторию.

Разрабатываемый нами курс «iComment» представлен в онлайн-формате, преимущества которого (в том числе применительно к дополнительному образованию) мы отметили ранее (см. параграф 1.2). Онлайн-курсы, как форма онлайн-образования, позволяют не только решать задачи построения индивидуальной образовательной траектории, но и формировать способности к самоорганизации и самообразованию [Гречушкина, 2018], что крайне важно при дифференцированном обучении старшеклассников письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности. Существуют различные определения термина «онлайн-курс». Мы разделяем позицию Н.В. Гречушкиной, определяющей онлайн-курс как форму электронного обучения, представляющую собой целенаправленный педагогически обоснованный учебный процесс, реализованный с применением современных информационных и коммуникационных технологий. Онлайн-курс представляет собой логически выстроенную, законченную учебно-методическую единицу, оснащённую характерной системой электронных средств обучения и контроля, обеспечивающей систематизацию образовательного материала [Гречушкина, 2018].

Как отмечалось в нашей модели обучения (см. параграф 1.3), обобщенной целью проектируемого онлайн-курса является дифференцированное развитие умений иноязычного письменного комментирования у старшеклассников в соответствии с их мотивами, интересами, установками. Уточняя и детализируя данную цель на основе ранее изученных нами характеристик письменного комментирования, а также учитывая автономный характер работы учащихся над освоением проектируемого онлайн-курса, мы сформулируем ряд подцелей. Так,

предлагаемый нами онлайн-курс по выбору направлен на достижение следующих целей:

- сформировать у школьников понимание явления письменного комментирования;
- обучить учащихся базового и углубленного уровней дифференцированным способам оценки и аргументации на английском языке при создании комментариев;
- развить у учащихся углубленного уровня понимание некоторых основ межкультурной коммуникации посредством обучения приемам оценки и аргументации при потенциальном межкультурном конфликте;
- обучить созданию письменных комментирующих текстов различных типов в соответствии с выбранным видом дифференциации;
- обучить саморегуляции учебной деятельности в процессе самостоятельного освоения материалов курса.

Исходя из общей характеристики нашего курса и приведенных выше целей, представим примерную номенклатуру умений, развиваемых у старшеклассников посредством предлагаемого нами онлайн-курса по выбору (см. табл. 3).

Таблица 3 - Умения иноязычного письменного комментирования в условиях саморегулируемого обучения

Тип умений.	Описание умений базового уровня.	Описание умений углубленного уровня.
Предметные умения.	<i>Рецептивные речевые умения:</i> - понимать аутентичные англоязычные тексты, соответствующие базовому уровню изучения английского языка (диалог беседа, интервью, высказывания собеседников в ситуациях повседневного общения, рассказ, сообщение информационного характера, объявление, таблица, диаграмма,	<i>Рецептивные речевые умения:</i> - понимать аутентичные англоязычные тексты, соответствующие углубленному уровню изучения английского языка (см. перечень типов текстов на базовом уровне + статья публицистического характера, реклама, лекция); - уметь критически анализировать аутентичные англоязычные тексты, соответствующие углубленному

	график, отрывок из художественного произведения, статья научно-популярного характера, сообщение информационного характера, памятка, электронное сообщение личного характера, стихотворение); - уметь критически анализировать аутентичные англоязычные тексты, соответствующие базовому уровню изучения английского языка с целью отбора подходящих для комментирования и отсеивания неподходящих для комментирования первоисточников; - читать аутентичные англоязычные комментарии базового уровня (лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, интернет-комментарий, пользовательский отзыв о товарах и услугах, информационная заметка-комментарий на основе графика, любительская киорецензия, любительский блог), используя основные виды чтения в зависимости от коммуникативной задачи, а также анализировать данные аутентичные англоязычные комментирующие тексты на предмет их структуры, композиции, лингвистических особенностей; - уметь распознавать и понимать различные приемы оценочности в комментируемых аутентичных англоязычных текстах, в том числе приемы	уровню изучения английского языка с целью отбора подходящих для комментирования и отсеивания неподходящих для комментирования первоисточников; - читать аутентичные англоязычные комментарии углубленного уровня (лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, интернет-комментарий, профессиональный отзыв о товарах и услугах, журналистский комментарий на основе графика, профессиональная киорецензия, профессиональный блог), применяя соответствующие стратегии чтения согласно целям коммуникации, а также проводить глубокий анализ этих материалов с точки зрения их структуры, стилистической композиции и характерных языковых черт; - уметь распознавать и понимать различные приемы оценочности в комментируемых аутентичных англоязычных текстах, в том числе приемы имплицитной оценки в ситуации возможного межкультурного конфликта; - уметь распознавать логические и эмоциональные приемы аргументации в различных текстах. <i>Продуктивные речевые умения:</i> - создавать грамотные письменные комментирующие высказывания безоценочного и оценочного характера на английском языке в соответствии с коммуникативной задачей и требованиями к созданию того или иного комментирующего текста в соответствии с углубленным уровнем знания иностранного языка;
--	---	---

	имплицитной оценки в ситуации возможного межкультурного конфликта; - уметь распознавать и понимать логические и эмоциональные приемы аргументации в различных текстах. <i>Продуктивные речевые умения:</i> - создавать грамотные письменные комментирующие высказывания безоценочного и оценочного характера на английском языке в соответствии с коммуникативными задачами и требованиями к созданию того или иного комментирующего текста в соответствии с базовым уровнем знания иностранного языка. - использовать простые приемы оценивания на английском языке (эпитеты, сравнения, лексические повторы, оценочные прилагательные, существительные, глаголы и наречия; степени сравнения прилагательных, однородные члены предложения, риторические вопросы, вводные обороты) в зависимости от коммуникативной задачи и типа письменного комментария при создании собственного англоязычного письменного комментария базового уровня; - использовать простую схему аргументирования на английском языке при создании комментирующих текстов (тезис-аргумент-вывод); - владеть приемами логического аргументирования и	- использовать различные приемы оценивания на английском языке (в том числе, клише, пословицы, междометия, специализированные термины, просторечия, сленг, метафоры, эвфемизмы, контаминации, языковая игра) в зависимости от коммуникативной задачи и типа письменного комментария при создании собственного англоязычного письменного комментария углубленного уровня; - при аргументировании на английском языке использовать не только простую схему аргументирования, но и различные приемы убедительности, в том числе в ситуации потенциального межкультурного конфликта (приемы убедительного логического и эмоционального аргументирования).
--	--	--

	приемами предотвращения межкультурного конфликта при создании комментирующих текстов;	
<i>Метапредметные умения.</i>	<i>Аргументативные умения.</i> Умение распознавать логические и эмоциональные приемы аргументации. Умение использовать логические приемы аргументации. <i>Оценочные умения.</i> Уметь использовать простые средства выражения оценки (см. предметные умения базового уровня выше). Уметь распознавать и понимать расширенный спектр инструментов выражения оценки.	<i>Аргументативные умения.</i> См. перечень аргументативных умений базового уровня + умение использовать приемы эмоциональной аргументации. <i>Оценочные умения.</i> См. перечень оценочных умений базового уровня + умение использовать более сложные приемы оценивания (см. предметные умения углубленного уровня выше).
<i>Регулятивные умения базового и углубленного уровня.</i>	Саморегуляция исполнительского характера: следовать линейной логике учебного материала, осуществлять целеполагание, планирование и прогнозирование в соответствии с алгоритмами системы, пошагово осуществлять самоконтроль и самокоррекцию текста в соответствии с внешними цифровыми ориентирами и пр.	Автономная саморегуляция с гибкой коррекцией: самостоятельно ставить цели по освоению учебного материала и устранению дефицитов, самостоятельно распределять учебное время и комбинировать предоставленные учебные ресурсы, автономно и вариативно перестраивать ход учебной деятельности в зависимости от результатов самоконтроля и пр.

Представленные цели и особенности задают содержательное наполнение предлагаемого онлайн-курса. *Содержание* обучения охватывает то, что представляется человеку и усваивается им посредством учебного материала и соответствующей учебной деятельности [Леднев, 1991]. По мнению В. В. Краевского, содержание образования объединяет опыт познавательной деятельности (знания), опыт воспроизводящей деятельности (навыки и умения), опыт творческой деятельности (решение проблемных ситуаций) и опыт эмоционально-ценностных отношений [Краевский, 2000].

Основываясь на данном видении термина, И. Л. Бим разработала модель *композиции содержания* обучения, включающую материальный компонент (материал, включая тексты и лексико-грамматическое наполнение), процессуальный компонент (учебные действия по усвоению материала), идеальный компонент (установки и миропонимание учащихся) и ценностно-ориентационный компонент (формирование жизненных ориентиров у учащихся) [Бим, 2005]. Руководствуясь концепцией И. Л. Бим, рассмотрим содержание обучения разработанного нами онлайн-курса через призму четырёх составляющих: материальной, идеальной, процессуальной и ценностно-ориентационной [Бим, 2005].

1. Материальная составляющая обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию состоит из языкового и речевого материала, включающего аутентичные образцы комментирующих текстов или их фрагментов, тексты, объясняющие природу явления комментирования, структуру оценочных и безоценочных текстов, структуру и лингвистические особенности комментирующих текстов, способы аргументации и выражения оценки на английском языке, а также возможные варианты предотвращения межкультурных конфликтов при письменном комментировании на иностранном языке.

При уровневой дифференциации согласно тому или иному уровню владения учащимися иностранным языком рекомендуются к освоению различные типы комментирующих текстов. Для базового уровня предусмотрены: лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, информационная заметка на основе таблицы/диаграммы. Однако, с учётом концепций развивающего обучения и уровневой дифференциации (Л. С. Выготский, И. Л. Бим, И. Э. Унт) некоторые сокращенные версии текстов углубленного уровня включены в учебный процесс на базовом уровне обучения учащихся иностранному языку. На базовом уровне требуется минимизация когнитивно-смыслового барьера посредством проекции

глобальных макропроблем на сферу личного и субъектного опыта старшеклассников. Данное требование согласуется с принципами личностно ориентированного и коммуникативного подходов (И. Л. Бим, Е. И. Пассов, И. С. Якиманская), согласно которым опора на жизненный опыт учащихся обеспечивает смысловую основу обучения, стимулирует речевую инициативу старшеклассников. Благодаря этому в рамках базового уровня может быть произведено когнитивное упрощение процесса письма, что обеспечивает доступное для учащихся развертывание мысли в линейной структуре речевого продукта. На углубленном уровне учащиеся осваивают усложненные модификации комментариев базового уровня. Проектирование таких текстов соотносится с концепцией диалогичности речевых жанров (М. М. Бахтин) и теорией уровневой дифференциации иноязычного образования (Н. Д. Гальскова). Такие тексты заметно сложнее по своей лексико-грамматической и лингвокомпозиционной структуре. Они написаны в академическом или публицистическом стиле, содержат скрытый подтекст и строятся на антитезе.

Образцы комментирующих текстов, предназначенные для изучения и анализа старшеклассниками, также подвергаются дифференциации согласно уровню. Базовый уровень подразумевает работу с облегченными вариантами письменных комментариев. Так, на базовом уровне целесообразно освоение несколько упрощенных комментирующих текстов (например, короткие интернет-комментарии к видео или пользовательские отзывы к товарам на торговых площадках). В то время как на углубленном уровне возможно использовать для анализа профессионально написанные комментирующие тексты (например, кинокритики от профессиональных кинокритиков или профессиональные комментаторские блоги).

Субъектная дифференциация в рамках нашего онлайн-курса по выбору позволяет учащимся освоить необходимые для их личных целей комментирующие тексты. Например, при необходимости освоить письменное комментирование в сети интернет, учащиеся имеют возможность

выбрать модуль «для интернета», позволяющий овладеть написанием интернет-комментариев, отзывов о товарах и услугах, кинорецензий или блога.

Содержательную дифференциацию обеспечивает выбор между освоением текстов безоценочного типа (например, лингвистический или лингвострановедческий комментарий) и текстов, содержащих оценку (например, отзыв о товарах и услугах или блог), а также изучить отдельные конкретные типы письменного комментария (к примеру, информационная заметка на основе графика).

Опираясь на представленную нами типологию аутентичных текстов-первоисточников (инициальных текстов), которые учащиеся комментируют на базовом и углубленном уровне обучения письменному комментированию (см. Табл. 1 в параграфе 1.1), рассмотрим логические варианты комментирования данных инициальных текстов.

Лингвистический комментарий к слову или фразе, лингвострановедческий комментарий, а также интернет-комментарий и пост в блоге возможны в качестве реакции на все виды инициальных текстов (тексты информационного характера, художественные произведения, несплошные тексты, научно-популярные тексты, диалоги). Так, в рамках школьного проекта или по собственной инициативе, поясняя другу по переписке какие-либо лингвистические или лингвострановедческие явления, учащийся может составить лингвистический или лингвострановедческий комментарий к фильму, рекламному объявлению и пр. Таким же образом, составляя интернет-комментарий к какому-либо контенту, ученик может сослаться на любой из вышеперечисленных видов инициальных текстов, впрочем, как и прокомментировать любой тип первоисточника в своем блоге.

Но отдельные типы комментария возможны лишь в качестве реакции на определенные типы первоисточника. Так, отзыв о товарах и услугах уместен в ответ на текст информационного характера, упоминающий или описывающий некий товар или услугу. Кинорецензия может быть написана в

качестве реакции на киноленту, а информационная заметка на основе диаграммы может быть написан как реакция на график и пр.

Учитывая специфику углубленного уровня обучения иностранному языку (развитие филологических и лингвистических знаний учащихся как универсального средства познания, профориентационная направленность [Колесников, 2011]), а также, опираясь на вышеописанную номенклатуру комментирующих текстов в зависимости от текста-первоисточника, мы видим необходимым дифференцировать тематическое наполнение базового и углубленного уровня предлагаемого курса (см. табл. 4).

Таблица 4 - Дифференцированное соотнесение типов инициальных текстов с типами комментирующих текстов для базового и углублённого уровней

Тип аутентичного инициального текста базового уровня (в виде письменного или аудиовизуального текста)	Комментарий базового уровня	Тип аутентичного инициального текста углубленного уровня (в виде письменного или аудиовизуального текста)	Комментарий углубленного уровня
Тексты информационного характера: информационное сообщение, описание товара, объявление, отзыв о товарах и услугах и пр.	Лингвистический комментарий. Лингвострановедческий комментарий. Интернет-комментарий. Отзыв о товарах и услугах. Блог.	Тексты информационного характера: См. тексты базового уровня + реклама.	См. тексты базового уровня + более сложное лексическое наполнение, композиция и применение инструментов аргументации и оценивания углубленного уровня в оценочных комментирующих текстах).
Художественные произведения:	Лингвистический комментарий.	Художественные произведения:	Лингвистический комментарий.

рассказ, стихотворение, отрывок из произведения, фильм, аудиоспектакль и пр. с лингвистическим наполнением базового уровня.	Лингвострановедческий комментарий. Интернет-комментарий. Рецензия (кинорецензия упрощенной композиции с применением инструментов аргументации и оценивания базового уровня). Блог (более простой композиции с применением инструментов аргументации и оценивания базового уровня).	См. тексты базового уровня, но с лингвистическим наполнением углубленного уровня.	Лингвострановедческий комментарий. Интернет-комментарий. Рецензия (кинорецензия более сложной композиции с применением инструментов аргументации и оценивания углубленного уровня). Блог (более сложной композиции с применением инструментов аргументации и оценивания углубленного уровня).
Несплошной текст: графики, диаграммы и пр. с лексико-грамматическими характеристиками, соответствующими базовому уровню.	Лингвистический комментарий. Лингвострановедческий комментарий. Интернет-комментарий. Информационная заметка на основе графика. Блог.	Несплошной текст: См. тексты базового уровня с лексико-грамматическими характеристиками, соответствующими углубленному уровню.	См. комментирующие тексты базового уровня + журналистский комментарий на основе графика. + более сложная композиция и использование инструментов аргументации и оценивания углубленного уровня в оценочных комментирующих текстах.
Тексты научно-популярного характера: научно-популярные статьи.	Лингвистический комментарий. Лингвострановедческий комментарий. Интернет-комментарий. Блог.	Тексты научно-популярного характера: См. тексты базового уровня + статьи публицистического характера, лекции.	См. комментирующие тексты базового уровня + более сложная композиция и использование инструментов аргументации и оценивания углубленного уровня в оценочных

			комментирующих текстах.
Тексты-диалоги: беседа, интервью, диалог, высказывания в повседневном общении и пр. с лингвистическим наполнением базового уровня.	Лингвистический комментарий. Лингвострановедческий комментарий. Интернет-комментарий. Блог.	Тексты-диалоги: См. тексты базового уровня + лингвистическое наполнение углубленного уровня.	См. комментирующие тексты базового уровня + более сложная композиция и использование инструментов аргументации и оценивания углубленного уровня в оценочных комментирующих текстах.

Как видно из представленной таблицы, номенклатуры комментариев, создаваемых на базовом и углубленном уровнях, пересекаются. Тем не менее, комментирующие тексты будут иметь свои дифференцированные характеристики в зависимости от уровня обучения. Так, на базовом уровне лингвистический компонент текстов будет соответствовать данному уровню владения иностранным языком; в текстах, где требуется рассуждение, последнее будет иметь упрощенную структуру (тезис-аргумент-вывод), из различных приемов убедительной аргументации будут использоваться логические техники (информирование, ссылка на фоновые знания и пр.); ограниченным будет и набор инструментов выражения оценки на английском языке в оценочных комментирующих текстах (оценочные прилагательные, глаголы эмоционального отношения и пр.). На углубленном уровне, напротив, подразумевается использование сложных речевых конструкций и клише, в текстах с элементами рассуждения подразумевается возможность элементов полемики (например, в авторском комментаторском блоге). Говоря о приемах аргументации, предлагается использовать не только логические, но и эмоциональные приемы убедительности (прогнозирование, риторические вопросы, апелляция к оценке и пр.). Номенклатура инструментов выражения оценки также будет более расширенной по сравнению с базовым уровнем,

подразумеваемая возможность использования таких сложных средств, как языковая игра, ирония, контаминации и пр.

2. Идеальный компонент обусловлен мыслительными процессами и состоит из тем, проблематики и объектов обсуждений [Бим, 2005]. В рамках разработанного онлайн-курса данный компонент представлен темами образцов письменных комментариев, предоставляемых учащимся для изучения и анализа. Тексты, отобранные для ознакомления, должны отвечать этическим нормам, исключая сцены насилия и проявления неуважительного отношения к иной культуре, одновременно вызывая интерес у старшеклассников (актуальность, отражение молодежных предпочтений, наличие дискуссионных моментов). Создаваемые учащимися комментирующие тексты также обязаны согласоваться с этим критериями. Тематика текстов курса призвана дополнять и уточнять перечень тем, предусмотренных примерными рабочими программами (быт, здоровье, обучение, карьера и пр.) с учётом реальных интересов современных учащихся (цифровые технологии, соцсети, видеоигры и др.). В число новаторских тем, вводимых нами в программу 10–11 классов, включены темы, касающиеся процесса создания определённых типов письменных комментариев (тексты, рассматривающие написание кинокритик и т. п.).

3. Процессуальный компонент направлен на освоение действий с учебным материалом и включает предметные письменноречевые действия (рецептивные и продуктивные), регулятивные универсальные учебные действия (планирование, самокоррекция и пр.), а также действия междисциплинарного характера (написание абзаца, применение приемов аргументации и оценивания и пр.). Для учащихся базового уровня предполагается рецептивное и продуктивное освоение форм логического рассуждения, как более простого для освоения, и рецептивное освоение форм эмоционального аргументирования. На углубленном уровне подразумевается и рецептивное, и продуктивное освоение не только приёмов логической, но и эмоциональной аргументации.

Говоря о средствах выражения оценки на английском языке, для учащихся базового уровня предполагается продуктивное освоение простых инструментов оценочности (См. Табл. 3, стр. 106) и рецептивное освоение более широкого спектра средств выражения оценки. Для учащихся углубленного уровня подразумевается и рецептивное и продуктивное освоение разнообразных средств оценочности, в том числе средств имплицитной оценки.

4. Мотивационный / ценностно-ориентационный компонент направлен на интеграцию содержания предыдущих аспектов с целью формирования позитивной учебной среды, развития эмоциональной вовлеченности и воспитания ценностей учащихся [Бим, 2005]. В структуре предлагаемого онлайн-курса дополнительного образования этот компонент охватывает все прочие компоненты, способствуя формированию умений в области письменной межкультурной коммуникации и повышению интереса школьников старших классов к углубленному освоению английского языка и применению его в профессиональной сфере. Так, знания о комментировании как явлении (характеристики комментария, различия между первичными и реагирующими текстами, знания об оценочных и безоценочных комментариях и пр.), приобретаемые учащимися во время прохождения нашего онлайн-курса развивают в учащихся более глубокое понимание специфики написания текстов и готовность к созданию комментирующих текстов в будущей деятельности. Три типа дифференциации в рамках курса позволяют старшеклассникам проанализировать свои потребности, интересы и умения и выбрать наиболее подходящую для себя траекторию обучения, что также способствует повышению интереса к дальнейшему изучению английского языка. Изучение различных типов письменных комментирующих текстов и их специфики раскрывает перед учащимися новые возможности в самоопределении, а умение соотносить инициальные тексты с подходящими типами комментария укрепляет уверенность в себе при необходимости прокомментировать тот или иной текст.

Новые темы, которыми мы расширяем список изучаемых тем в 10–11 классах, помимо прочих, включают в себя тексты о создании комментирующих текстов различных типов и подготавливают учащихся к дальнейшему использованию английского языка в профессиональной деятельности (например, написание журналистского комментария или информационной заметки на основе графика). Осваиваемые в рамках курса инструменты аргументации и выражения оценки на английском языке мотивируют старшеклассников применять данные приемы не только при написании комментирующих текстов, но и в других видах письменной и устной речевой деятельности. А развиваемые во время предлагаемого обучения компоненты саморегуляции (планирование, прогнозирование и пр.) обеспечивают учащимся возможность более продуктивно и целенаправленно организовывать свою учебную деятельность по освоению английского языка и иных дисциплин.

Поскольку разработанный нами онлайн-курс предполагает автономное изучение материалов учащимися (самостоятельное планирование и организация собственного обучения, проведение самопроверки и пр.), структура курса представлена в форме блочно-модульной системы. Такая организация направлена на стимулирование самостоятельности старшеклассников и позволяет учитывать их личные предпочтения и особенности [Фризен, 2022]. Модульная система построения курса обеспечивает индивидуальный подход к обучению, позволяя каждому учащемуся выбрать подходящий темп, последовательность изучения и объем изучаемого материала [Кузнецова, 2013]. Это создает оптимальные условия для конструирования индивидуальной образовательной траектории учащихся [Колесников, 2018]. Блок представляет собой отдельную составляющую единой учебной структуры, включающую группу взаимосвязанных модулей [Макет ...]. Модуль является частью блока, содержащей определенный объем учебного материала, обеспечивающим первоначальное усвоение теоретического практического материала, необходимого для выполнения

определенных заданий [Батышев, 1997]. Это законченный фрагмент курса, завершающийся контрольным этапом [Макет ...]. Таким образом, в разработанном нами онлайн-курсе предусмотрены обязательный для всех учащихся информационно-учебный блок и специальные дифференцированные блоки, сформированные согласно трем видам дифференциации в зависимости от уровня владения иностранным языком, тематического наполнения и индивидуальных потребностей старшеклассников. Предлагаемый нами онлайн-курс направлен на максимальный учет индивидуальных потребностей и желаний старшеклассников по освоению различных комментирующих текстов на английском языке. Поэтому, помимо выбора того или иного обучающего блока (или блоков) ученики имеют возможность выбирать для освоения отдельные интересные им модули внутри каждого блока. Так, например, выбрав учебный блок «базовый», старшеклассник может освоить его целиком или, скажем, остановиться на изучении модуля «Отзыв о товарах и услугах».

Рассмотрим части предлагаемого онлайн-курса по дифференцированному обучению старшеклассников иноязычному письменному комментированию подробнее.

Обзорный пропедевтический блок предназначен для ознакомления всех обучающихся с основами феномена комментирования, видами комментирующих текстов (безоценочные и оценочные), их структурой и перечнем типов. Здесь же даны рекомендации по дифференцированному выбору последующих специализированных блоков, в зависимости от уровня владения иностранным языком и образовательных потребностей учащихся. Для самостоятельного проектирования своей образовательной траектории старшеклассникам предлагается ознакомиться с краткими описаниями всех специализированных блоков.

Дифференцированный раздел курса включает три вида учебных блоков: «Дифференциация по уровню», «Дифференциация по ситуации» и «Дифференциация по типу текста». Учебный блок «Дифференциация по

уровню» основывается на уровневом подходе и включает модули для базового и углубленного уровней изучения иностранного языка. Базовый уровень представлен такими формами комментария, как лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах и информационная заметка на основе графика. На углубленном уровне, в дополнение к комментариям базового уровня, учащиеся смогут освоить кинорецензию, журналистский комментарий на основе графика и блог. Каждый уровень имеет собственный специализированный модуль, состоящий из последовательных подразделов, постепенно способствующих овладению соответствующим умениям иноязычного письменного комментирования. Эти подразделы включают разбор композиционных особенностей конкретного типа письменного комментария, специфику используемых языковых конструкций, необходимые умения для создания данного текста (например, аргументация или оценка), оригинальные образцы подобного текста и пр. Внутри каждого подраздела предусмотрена система самодиагностики и самооценивания. После завершения каждого раздела учебного материала в составе образовательного модуля предусмотрено выполнение проверочных тестов с функцией самопроверки. Кроме того, учащиеся смогут осуществлять взаимопроверку посредством интерактивных возможностей нашего курса на предмет композиции комментирующего текста, уместности приводимых аргументов и используемых инструментов аргументации и выражения оценки. Также, предусмотрена возможность самопроверки с помощью технологии генеративного искусственного интеллекта (ИИ) (чат-бот GigaChat на платформе социальной сети «ВКонтакте»). Кроме того, в завершении каждого информационного подраздела и в конце всего учебного модуля подразумевается наличие рефлексивных опросников, позволяющих учащимся оценить успешность хода своей учебной деятельности. Подробнее данные инструменты будут рассмотрены в параграфе 2.2 при описании организации учебного процесса в рамках проектируемого онлайн-курса.

Завершение каждого модуля или подмодуля сопровождается созданием освоенного типа комментария и передачей его на оценку педагогу через специализированную систему подачи работ. Затем работа возвращается учащемуся для анализа полученных замечаний и внесения возможных корректировок в дальнейший ход обучения. Дифференцированный подход к обучению, учитывающий индивидуальные особенности восприятия информации учениками, позволяет каждому старшекласснику выбрать определённые типы комментариев для детального рассмотрения или пройти весь представленный в нашем курсе учебный материал последовательно.

Блок «Дифференциация по ситуации» сконструирован по принципу субъектной дифференциации и предоставляет ученикам старшего этапа возможность осваивать конкретные виды письменных комментариев согласно своим личным нуждам. В данном контексте мы выделяем три ключевые категории, представленные в специализированных модулях «для интернета», «для учебы» и «для работы». Первый модуль знакомит учащихся с основными типами письменных комментариев, функционирующих в сети интернет: интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, кинокритика, блог. Во втором модуле учащиеся осваивают необходимые умения составления комментирующих текстов, востребованных в школьной программе по дисциплине «Английский язык»: написание языковых разъяснений слов и выражений (лингвистический комментарий), а также толкования лексических понятий вместе с разъяснением внеязыковых явлений (лингвострановедческий комментарий). Третий модуль помогает подготовиться к применению умений иноязычного письменного комментирования в будущей профессии учащихся, развивая способность объяснять лингвистические особенности языкового материала и его лингвистический фон (лингвистический и лингвострановедческий комментарий), использовать анализ инфографики в журналистской деятельности (информационная заметка или журналистский комментарий на основе графика), выступать критиком кинематографа (кинокритика) или

создавать разноплановый авторский комментирующий контент в сети интернет (блог). В зависимости от начального уровня владения иностранным языком, материал предлагаемого онлайн-курса делится на базовые и углубленные варианты освоения учебных модулей, обеспечивая гибкость образовательного процесса. Каждый модуль данного блока поддерживает возможность самодиагностики и анализа собственных достижений с помощью соответствующих инструментов, а завершающее практическое задание (составление собственного комментария) подлежит обязательной проверке учителем.

Блок «Дифференциация по тексту» структурируется вокруг дифференциации по характеру изучаемого комментария, предлагая усвоение безоценочных и оценочных комментирующих текстов целой группой или работу с отдельными комментирующими текстами. Этот раздел представляет собой учебные модули, ориентированные на овладение структурой, особенностями языкового оформления безоценочных и оценочных комментариев, знакомящие с оригинальными образцами подобного рода текстов, параллельно постепенно подготавливая учащегося к созданию собственного комментирующего текста. Дополнительно предусмотрены средства самотестирования и самоанализа по ходу освоения модулей и по его завершении, а также финальная проверка преподавателем готового комментирующего текста. Таким образом, модули внутри блока «Дифференциация по тексту» также будут распределены по категориям «базовый уровень» и «углубленный уровень», что будет способствовать выстраиванию учащимися своей индивидуальной образовательной траектории. Кроме того, опираясь на предложенные А. А. Колесниковым дифференцированные формы самостоятельной работы [Колесников, 2019], мы предлагаем различную степень автономии учебной деятельности при освоении комментирующих текстов на базовом и углубленном уровне в рамках данного учебного блока. Так, на базовом уровне учащимся предлагается выбор из определённого набора инициальных текстов, по

которому они могут подготовить комментарий определённого типа. Далее, на протяжении всего хода обучения по данному направлению следует необходимая поддержка учителя. На углубленном уровне подразумевается самостоятельный поиск инициального текста данного типа на рекомендованных учителем ресурсах и дальнейшее самостоятельное освоение учебного материала, а также написание итогового комментария. Роль учителя в данном случае будет заключаться в проверке итогового комментария и рекомендациях о возможных корректировках. Ввиду большой степени самостоятельности на углубленном уровне подразумевается наличие инструментов самостоятельного целеполагания учебной деятельности, самоконтроля и саморефлексии, в основе которых лежат принципы, например, приема «алгоритм» [Даутова, 2016], «рефлексивной карты повседневного самообучения» [Колесников, 2019], и пр.

Исследовав продуктивные письменные упражнения в учебных пособиях по английскому языку для учеников старших классов базового уровня, мы выявили ряд заданий, нацеленных не только на развитие умений описания и повествования, но также включающих элементы к аргументированному выражению своего мнения [Афанасьева, 2019, 2022]. Например, упражнения типа “write a for an against essay”, “ describe pros and cons of playing videogames” и пр. предполагают создание текстов-рассуждений. Это свидетельствует о том, что даже на базовом уровне обучения учащиеся должны владеть умениями, необходимыми для написания комментариев с включением рассуждения и обоснования своей точки зрения (например, блог или киорецензия). Исходя из полученных выводов и теории зоны ближайшего развития [Выготский, 1984], полагаем оправданным введение в учебный материал базового уровня упражнений по созданию комментариев повышенного уровня сложности, представленных в облегчённом варианте (при сохранении внимания к структуре и композиции текста, однако используя менее сложную лексику и грамматику по сравнению с углубленным уровнем).

Так, разработанный нами онлайн-курс включает дифференцированные учебные модули, посвящённые созданию письменных комментариев, содержащих элементы рассуждения (например, кинокритика), в базовой и углублённой версиях. Аналогично, считаем целесообразным также внести элемент дифференциации в обучение созданию письменных комментариев базового уровня (лингвистический комментарий, интернет-комментарий и пр.), повысив уровень сложности используемых лингвистических элементов, что будет мотивировать учащихся углублённого уровня осваивать данные типы комментирующих текстов.

Рассмотрим примерное планирование предлагаемого курса, отражающее вышеобозначенные особенности (см. табл.5).

Таблица 5 - Тематическое планирование онлайн-курса по обучению старшеклассников иноязычному письменному комментированию

<i>Учебный блок</i>	<i>Учебный модуль</i>	<i>Тема занятия</i>	<i>Общее количество часов в модуле.</i>	<i>Основное содержание учебного модуля.</i>
Общий.	Общий.	Ознакомительная информация о комментирующих текстах.	3	Понятия комментирование и комментирующий текст. Оценочные и безоценочные комментирующие тексты и их структура и номенклатура. Соотнесение текстов-первоисточников с конечными комментирующими текстами. Краткий обзор обучающих блоков. Вводное определение уровня владения английским языком и рекомендации по выбору направления обучения в рамках курса.

Дифференциация по уровню.	<i>Базовый.</i>	Лингвистический комментарий. Лингвострановедческий комментарий. Интернет-комментарий. Отзыв о товарах и услугах. Кинорецензия (с более простой аргументацией, ограниченным набором способов выражения оценки). Информационная заметка на основе графика (без рассуждения). Блог (с более простой аргументацией, ограниченным набором способов выражения оценки,).	22	Каждый модуль внутри учебных блоков содержит теоретическую информацию по изучаемым комментирующим текстам (определение, примеры, структурные и композиционные особенности, лингвистические особенности), а также практическую часть (анализ образцов текста и вычленение изученных особенностей, написание собственного комментирующего текста).
	<i>Углубленный.</i>	Лингвистический комментарий. Лингвострановедческий комментарий. Интернет-комментарий. Отзыв о товарах и услугах (с расширенным набором способов выражения оценки). Кинорецензия (аргументация с применением логических и эмоциональных приемов убедительности, расширенный набор способов выражения оценки). Журналистский комментарий на основе графика (аргументация с применением логических и эмоциональных приемов убедительности, расширенный набор способов выражения оценки). Блог (аргументация с применением логических и эмоциональных приемов убедительности, расширенный набор	36	Модули внутри данного блока посвящены комментирующим текстам углубленного уровня (имеющим более сложную лингвистическую составляющую, логические и эмоциональные приемы комментирования, расширенную номенклатуру приемов оценивания на английском языке).

		способов выражения оценки).		
Дифференциация по ситуации.	«Для интернет а».	Интернет-комментарий. Отзыв о товарах и услугах. Кинорецензия. Блог.	17	Модули данного блока посвящены изучению комментирующих текстов в рамках трех направлений (см. названия модулей) и подразумевают освоение текстов соответствующего направления в двух вариантах: базовый и углубленный. Каждый подмодуль, посвященный тому или иному комментирующему тексту, включает в себя теоретическую часть (определение, примеры, структурные и композиционные характеристики, лингвистические особенности) и практические задания (анализ образцов текста, выделение изученных характеристик, создание собственного текста). Также предусмотрены инструменты самопроверки и саморефлексии.
	«Для учебы».	Лингвистический комментарий. Лингвострановедческий комментарий.	5	
	«Для работы».	Лингвистический комментарий. Лингвострановедческий комментарий. Информационная заметка или журналистский комментарий на основе графика. Кинорецензия. Блог.	12	
Дифференциация по тексту.	«Безоценочные комментирующие тексты».	Лингвистический комментарий. Лингвострановедческий комментарий.	5	Учебные модули, посвященные безоценочным и оценочным комментирующим текстам также предполагают возможность освоения каждого текста в двух вариантах - базового и углубленного уровня. Каждый подмодуль, посвященный определенному комментирующему тексту, структурирован следующим образом: -
	«Оценочные комментирующие тексты».	Интернет-комментарий. Отзыв о товарах и услугах. Кинорецензия. Информационная заметка на основе графика. Журналистский комментарий на основе графика. Блог.	21	

				теоретическая информация о тексте, - знакомство с аутентичными образцами текста, их анализ, - составление собственного текста, -самопроверка, коррекция, - проверка учителем, коррекция.
--	--	--	--	--

Общее количество часов, необходимых для прохождения курса будет дифференцированным, поскольку зависит от выбора учебного направления в рамках индивидуального образовательного маршрута обучаемого. Так, максимальное количество часов занимает прохождение модуля «Углубленный» (в рамках которого подразумевается освоение всех предлагаемых комментирующих текстов) - 36 часов (сюда не включаются еще 3 часа на прохождение необходимого предварительного общего блока). Минимальное количество часов необходимо для освоения модуля «Безоценочные комментирующие тексты» - 5 часов (не включая общий теоретический блок). Кроме того, наш курс по выбору подразумевает возможность изучение каждого комментирующего текста по отдельности. Например, минимальное количество часов займет освоение лингвистического комментария – 2 часа, не включая теоретический блок. Самым длительным же будет освоение сложного варианта блога, подразумевающего посты в виде не только оценочных информационных сообщений, но и отзывов и кинокритик. Такой комментирующий текст можно будет изучить за 9 часов. К каждому выбранному обучающему элементу необходимо добавить время на прохождение обязательного пропедевтического блока - 3 часа.

Каждый из представленных в табл. 5 учебных модулей курса, является отдельной самостоятельной учебной единицей со своими целями (уточняющими общие цели онлайн-курса), содержанием, языковым и речевым материалом, требованиями к знаниям, навыкам и умениям, которые

должны приобрести старшеклассники в результате освоения программы данного модуля. В каждом модуле выделяются объекты контроля. Рассмотрим вышеупомянутые характеристики пропедевтического учебного модуля «Общий» (см. табл. 6).

Таблица 6 - Характеристики ознакомительного учебного модуля «Общий»

<i>Подтемы</i>	1. Понятие комментирования. 2. Понятие об инициальных и комментирующих текстах. 3. Структура комментирующего текста. 4. Оценочные и безоценочные комментирующие тексты. 5. Выстраивание индивидуальной образовательной траектории.
<i>Развернутое содержание</i>	Краткое описание комментирования как формы коммуникации, понятие комментариев, термин «комментирующий текст», понятие первичный и реагирующий текст. Описание инициального и комментирующего текстов с примерами соответствующих типов письменных текстов. Знакомство со структурой комментирующего текста, описание специфики ФСТР. Понятия безоценочный и оценочный комментирующий текст, знакомство с кратким, дополненным и развернутым комментарием и примерами соответствующих типов письменных текстов. (Каждый блок учебной информации содержит в себе инструменты рефлексии и завершается онлайн-тестированием по пройденному материалу). Затем представлен краткий обзор дифференцированных учебных блоков. Блок «Дифференциация по уровню» посвящен обучению написанию безоценочных и оценочных комментирующих текстов, содержит в себе: модуль «Базовый» (лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, кинокритика, блог, а также информационная заметка на основе графика) и модуль «Углубленный» (обучение написанию тех же текстов, но с более сложной структурой, расширенной номенклатурой средств оценивания и аргументации, а также содержит раздел по обучению написанию журналистского комментария на основе графика). Блок «Дифференциация по ситуации»: модуль «Для интернета» (интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, кинокритика, блог), модуль «Для учебы» (лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий) и модуль «Для работы» (лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, информационная

	заметка на основе графика, журналистский комментарий на основе графика, кинорецензия, комментаторский блог). Учебный блок «Дифференциация по тексту»: модуль «Безоценочные комментирующие тексты» (лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий), модуль «Оценочные комментирующие тексты» (интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, кинорецензия, информационная заметка на основе графика, журналистский комментарий на основе графика, блог).
<i>Цели</i>	Дать понятие о комментировании как феномене. Дать понятие о первичных и реагирующих текстах и научить идентифицировать их среди аутентичных англоязычных текстов. Дать представление об инициальных и комментирующих текстах и научить различать их. Сформировать у учащихся понимание общей структуры комментирующего текста и специфики его отдельных компонентов (описание, повествование, рассуждение). Учить идентифицировать те или иные функционально-смысловые типы речи в аутентичных англоязычных текстах. Дать понятие об оценочных и безоценочных типах комментирующих текстов и научить соотносить те или иные комментирующие тексты с данными типами. Помочь спроектировать индивидуальную образовательную траекторию по дальнейшему освоению комментирующих текстов в рамках нашего онлайн-курса. Учить самостоятельно регулировать свою учебную деятельность.
<i>Языковой и речевой материал</i>	<u>Лексический материал</u>: названия исследуемых явлений на английском языке (commentary, written commentary, primary text, reacting text, initial text, commenting text, description, narration, reasoning, argumentation, evaluative text, non-evaluative text, short commentary, supplemented commentary, extensive commentary), названия типов комментирующих текстов (movie review, comment и пр.). <u>Грамматический материал</u>: лингвистический материал, характерный для описания, повествования и рассуждения (описательные существительные, прилагательные, глаголы; обстоятельства времени; адвербиальные конструкции; союзы и союзные слова; сложные синтаксические конструкции; сложные неличные формы глаголов).
<i>В результате освоения модуля учащиеся должны</i>	<i>Иметь представление</i> о комментировании как явлении, первичных и реагирующих текстах, инициальных и комментирующих текстах, структуре комментирующего

	текста, специфических особенностях ФСТР, оценочных и безоценочных комментирующих текстах и соответствующих им типах текстов. <i>Знать</i> значение новых лексических единиц, структуру комментирующего текстов. Особенности типов комментирующих текстов. <i>Уметь:</i> <i>речевые умения:</i> <i>учебно-познавательные умения:</i> - искать, выделять и анализировать необходимую информацию в тексте; - выявлять закономерности в рассматриваемых явлениях; - выявлять причинно-следственные связи; - переносить знания в познавательную и практическую области жизнедеятельности; - уметь интегрировать знания из разных предметных областей; <i>умения саморегуляции учебной деятельности:</i> - самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, выявлять проблемы, ставить и формулировать собственные задачи в образовательной деятельности; - давать оценку новым ситуациям, вносить коррективы в учебную деятельность, оценивать соответствие результатов первоначальным целям.
<i>Объекты контроля</i>	Знания о комментировании как явлении, первичных и реагирующих текстах, инициальных и комментирующих текстах, безоценочных и оценочных комментирующих текстах, структуре комментирующего текста, особенностях ФСТР, типах комментирующих текстов. Умение идентифицировать тексты как оценочные и безоценочные, инициальные и комментирующие. Умение идентифицировать ФСТР в образцах аутентичных инициальных и комментирующих текстов. Умение читать и анализировать комментирующие тексты на предмет их структуры. Умение понимать инициальные тексты Умение саморегуляции своей учебной деятельности по изучению комментирования как феномена (планирование, прогнозирование, оценка, самоконтроль, рефлексия).

Для примера содержания учебных модулей рассмотрим вышеупомянутые характеристики самого большого учебного модуля «Углубленный» (см. табл. 7).

Таблица 7 - Характеристики учебного модуля «Углубленный»

<i>Подтемы</i>	1. Лингвистический комментарий. 2. Лингвострановедческий комментарий. 3. Интернет-комментарий. 4. Информационная заметка на основе графика. 5. Отзыв о товарах и услугах. 6. Кинорецензия. 7. Журналистский комментарий на основе графика. 8. Блог.
<i>Развернутое содержание</i>	Каждый их изучаемых комментирующих текстов освещается в следующем ключе: термин, структура (составляющие функционально-смысловые типы речи), композиционные особенности, лингвистические особенности (например, типичные речевые клише для журналистского комментария на основе графика, интернет-лексика и грамматика для интернет-комментария и пр.). При описании оценочных комментирующих текстов также рассматриваются приемы выражения оценки и лингвистические инструменты их реализации в английском языке. При описании оценочных комментирующих текстов с элементами рассуждения рассматриваются еще и приемы аргументации и лингвистические способы их реализации в английском языке. <u>Аутентичные инициальные тексты</u> (в том числе в виде аудиовизуального материала): сообщение информационного характера, описание, объявление, памятка, инструкция, реклама, электронное сообщение личного характера, рассказ, отрывок из художественного произведения, стихотворение, фильм, аудиоспектакль, график, диаграмма, лекция, научно-популярная статья, публицистическая статья, беседа, интервью, диалог, высказывания в повседневном общении. <u>Аутентичные комментирующие тексты следующих типов:</u> лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, интернет-комментарий, информационная заметка на основе графика, отзыв о товарах и услугах, кинорецензия, журналистский комментарий на основе графика, блог.

	<u>Инструменты саморегуляции учебной деятельности и рефлексии:</u> памятки по прогнозированию возможных затруднений, памятки о самооценке хода учебного процесса и возможной необходимости внесения коррективов, тесты для самоконтроля после каждого подраздела учебного модуля, рефлексивные карты в конце каждого модуля.
Цели	1. Дать представление о задачах и структуре исследуемых безоценочных и оценочных комментирующих текстов, их композиционных и лингвистических особенностях. 2. Учить читать комментирующие тексты на английском языке с глубоким пониманием содержания (опираясь на навыки и умения изучающего и ознакомительного чтения), анализировать их на предмет типа, структурного построения, композиции, лингвистических особенностей (в том числе, приемов аргументации и выражения оценки). 3. Учить использовать характерные для интернет-общения на английском языке лексические и грамматические приемы. 4. Учить высказывать свою точку зрения в виде безоценочного и оценочного комментария краткой, дополненной или развернутой формы. 5. Подчеркивать необходимость толерантного отношения к иным культурам и важность избегания межкультурных конфликтов. 6. Учить использовать специальные тактики аргументации и выражения оценки в ситуации потенциального межкультурного конфликта. 7. Учить самостоятельно регулировать свою учебную деятельность. 8. Подготовить старшеклассников к написанию следующих комментирующих текстов на английском языке: лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, информационная заметка на основе графика, кинокритика, журналистский комментарий на основе графика, блог.
Языковой и речевой материал	<u>Лексический материал:</u> Названия типов комментирующих текстов на английском языке (a comment, a movie review, a user's review и пр.); специализированная лексика, относящаяся к кинопроизводству (cast, cinematography, filmmaker, is set,

is filmed, a movie director, a role, a part, acting и пр.); лексика, характерная для общения в сети интернет: аббревиатуры (ASAP, idk, RLY, BFN), эвфемизмы (senior, modest, pass away, not clever), эмодзи, яркие эпитеты (awesome, mind-blowing, breathtaking), интернет-сленг (to refriend, to ban, profile candy, guru, to troll, a lurker, a noob, to ghost, to flame); лексика для журналистского комментария на основе графика (конструкции сравнения, клише, вводные фразы для введения, заключения и пр.), лексические средства оценочности в английском языке : эпитеты (wonderful story, awful cast), сравнения (as busy as a bee), метафоры (she's a real rock), лексические повторы (very very old), клише (live and learn), пословицы (actions speak louder than words), оценочные прилагательные (spectacular, poor), степени сравнения прилагательных (the most exiting), оценочные существительные (a nerd), глаголы (adore, astonish), наречия (well, badly), междометья (Hurra!), просторечия (wanna, Ima), сленг (broke, chill out); лексические инструменты убедительной аргументации: эмоционально окрашенная лексика (bloody, exhausting), жаргонизмы (dude, wicked), метафоры (...the arena of history...), сравнения (like molten glass from a furnace), перифраз (to pass away), яркие эпитеты (undoubtable, crucial, beyond question, overwhelming), лексика долженствования (should, must, have to) и повелительного наклонения (Go! Don't you dare! Leave me alone!); лексика для избегания межкультурных конфликтов: метафоры (he's not an angel), эвфемизмы (economical with giving compliments), контаминация (foodaholic, swellegant), модальные глаголы (should, might), клише вежливости (I suppose that, I suggest that), вводные фразы (In my opinion ...), слова усиления (extremely, awfully, absolutely, totally), фразы поддержки и согласия (you are absolutely right saying that..., I agree with your argument on...); фразы-клише для написания журналистского комментария на основе графика: as can be seen from the table, firstly...is the most popular, secondly... the smallest number of, the proportion of ...is by far larger than ..., obviously, a problem can be outlined, one of the probable solutions to the problem is..., in conclusion special emphasis should be put on the fact that... , и пр.

Грамматический материал: разговорный синтаксис интернет-комментария (опущение предлогов, модальных и вспомогательных глаголов, использование неполных

	предложений); грамматические приемы убедительной аргументации: экспрессивный синтаксис (I'll never forget this, never, never! Wonderful her hat was), конструкции будущего времени (to be going to, will do, will be doing), субъектный инфинитивный оборот (to be expected to), риторические вопросы (But what exactly do we expect here? Is it even possible to make such changes?), сравнительные вводные слова и степени сравнения прилагательных (comparatively, brighter, more expressive), использование глагола-сказуемого в пассивном залоге (is developed, can be trusted); грамматические инструменты избегания межкультурного конфликта: вопросительные конструкции, условные предложения (Will you...?, it might be better if..., I wondered if you could...).
<i>В результате освоения модуля учащиеся должны</i>	<i>Иметь представление</i> о номенклатуре комментирующих текстов, представленных в данном модуле, их структуре, композиции и лингвистических особенностях. <i>Знать</i> значение новых лексических единиц, в т. ч. специализированных терминов; приемы аргументации; приемы выражения оценки на английском языке; приемы аргументации и оценивания в ситуации потенциального межкультурного конфликта; структуру, композицию и лингвистические особенности изученных комментирующих текстов. <i>Уметь:</i> <i>речевые умения:</i> - читать аутентичные комментирующие тексты изученных типов, используя основные виды чтения в зависимости от поставленной коммуникативной задачи; - высказывать свое мнение в виде оценочного или безоценочного комментария; - аргументировать свою точку зрения с помощью разнообразных приемов аргументации; - выражать письменную оценку событий или явлений на английском языке с помощью различных средств оценки; <i>учебно-познавательные умения:</i> - искать, выделять и анализировать необходимую информацию в тексте; - выявлять закономерности в рассматриваемых явлениях; - выявлять причинно-следственные связи; - переносить знания в познавательную и практическую области жизнедеятельности;

	- уметь интегрировать знания из разных предметных областей; <i>умения саморегуляции учебной деятельности:</i> - самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, выявлять проблемы, ставить и формулировать собственные задачи в образовательной деятельности; - давать оценку новым ситуациям, вносить коррективы в учебную деятельность, оценивать соответствие результатов первоначальным целям.
<i>Объекты контроля</i>	Умения письменной монологической речи. Умение понимать инициальные тексты (в том числе в виде аудиовизуального материала). Умение читать комментирующие тексты, анализировать их лингвистические особенности, структуру и пр. Умения письменной речи и знание структурно-композиционных и лингвистических особенностей при написании лингвистического комментария, лингвострановедческого комментария, интернет-комментария, отзыва о товарах и услугах, информационной заметки на основе графика, кинорецензии, журналистского комментария на основе графика, блога. Усвоение лексического материала, в том числе специализированных терминов. Умение аргументации на английском языке при написании кинорецензии, журналистского комментария на основе графика, блога (в том числе, умение использовать имплицитную аргументацию). Умение выражения оценки на английском языке при написании оценочных комментирующих текстов (в том числе, умение использовать имплицитную оценку). Умение саморегуляции своей учебной деятельности по созданию письменного комментария на английском языке (планирование, прогнозирование, оценка, самоконтроль, рефлексия и пр.).

2.2 Организация учебного процесса в рамках проектируемого онлайн-курса в условиях саморегулируемой учебной деятельности

Под учебным процессом понимают последовательное и педагогически обоснованное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого достигаются цели обучения, образования и развития учащихся [Щукин, 2015]. Главные компоненты учебного процесса – это система действий учителя и учащихся, коррелирующие на основе обратной связи, что придает этой системе управляемый характер [Бим, 1977]. Многие исследователи рассматривают технологию обучения в качестве реализации учебного процесса [Щукин, 2015]. Рассмотрим подробнее предлагаемую нами технологию дифференцированного обучения старшеклассников письменному комментированию, включающую специальную систему упражнений, а также опишем технические решения организации онлайн-обучения в соответствии с данной технологией.

Существуют различные понимания термина «технология обучения». Так, по мнению В. А. Сластенина, образовательная технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса [Сластенин, 2014]. В. П. Беспалько рассматривает технологию как систему инструментов и методов, обеспечивающих воплощение научно обоснованных методик обучения и воспитания, способствующих достижению поставленных целей [Беспалько, 1999]. В. В. Сериков говорит о «...законосообразной педагогической деятельности» [Сериков, 1999]. Г. К. Селевко утверждает, что педагогическая (образовательная) технология представляет собой научно обоснованную структуру взаимодействия всех элементов учебного процесса, организованную в пространственно-временных рамках и направляющую к запланированным итогам [Селевко, 2005]. Также, под технологией понимаются «...способы взаимодействия

учителя и учащихся между собой для достижения поставленных целей обучения и воспитания» и «определенным образом организованная серия/система приемов» [Миролюбов, 2010]. Понятие «технология обучения» имеет много общего с понятием «методика обучения», с разницей приоритетов. Методика направлена на то, «как» нужно обучать, а технология – на то, «как сделать это оптимально» [Селевко, 2005]. Щукин дает следующее определение технологии обучения иностранным языкам – набор учебных приемов, направленных на успешное освоение языка и достижение поставленных учебных целей по обучению языку [Щукин, 2008]. Опираясь на данные трактовки, под *технологией обучения* мы понимаем теоретически обоснованную последовательность учебных приемов работы участников учебного процесса, позволяющую достигнуть учебных результатов оптимальным способом.

Разрабатывая технологию онлайн-обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию, мы опираемся на продукт-ориентированный (текстоцентрический) и процессуальный подходы к обучению письменной речи, которые дополняют друг друга [Ждан, 2012]. В рамках продукт-ориентированного подхода подразумевается работа по обучению старшеклассников письменному комментированию, состоящая из следующих этапов:

- 1) Знакомство с письменным комментированием как явлением.
- 2) Выбор образовательной траектории.
- 3) Ознакомление с образцом комментирующего текста.
- 4) Письмо по опорам и образцам.
- 5) Письмо по заданным ориентирам.
- 6) Самостоятельное письмо.
- 7) Итоговая самооценка, оценка, самоконтроль, контроль, рефлексия.

Все этапы данной технологии реализуются в рамках саморегулируемой учебной деятельности и опираются на регулятивные учебные действия учащихся. Кроме того, этапы 3-6 являются

дифференцированными в зависимости от языкового уровня учащихся, их индивидуальных потребностей в письменном комментировании, а также типа изучаемого комментирующего текста.

Учет процессуального подхода выражается в постоянной самопроверке и самокоррекции на всех этапах работы, взаимопроверке.

При разработке нашей технологии обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию мы опираемся на личностно ориентированную продуктивную [Гальскова, 2017], проблемную [Коряковцева, 2010] и сознательно-коммуникативную [Колкер, 2010] методики обучения, поскольку наша технология нацелена на обучение созданию конечного речевого продукта (комментирующего текста), ориентирована на самостоятельное приобретение умений, предоставляет учащимся свободу выбора образовательного маршрута, опирается на рефлексию и саморегуляцию учебной деятельности, мотивирует учащихся приобретать знания путем решения проблемных ситуаций, подразумевает обучение комментированию как коммуникации с адресатом, предполагает использование речевых ситуаций.

Рассмотрим предлагаемую технологию обучения в виде таблицы (см. Табл. 8). Данная таблица представляет собой схематичное отображение различных видов дифференциации в рамках предлагаемого учебного онлайн-курса. Обозначенные выше 6 шагов технологии описаны в таблице с учетом вариаций в зависимости от типа комментирующего текста (оценочный и безоценочный) и уровня языка (базовый и углубленный). Шаги технологии 1–2 являются общими для всех уровней и всех типов письменных комментариев. Шаги 3–6 имеют вариации в зависимости от уровня изучения иностранного языка и типа комментария, и описаны в версиях а и б для оценочных и безоценочных комментариев. Варианты а и б содержат дифференцированные упражнения по созданию письменных комментариев базового и углубленного уровня, а также дифференцированные упражнения на развитие саморегуляции учебной деятельности для базового и

углубленного уровня. Упражнения, помеченные подписью «обязательно» необходимы к выполнению для всех уровней. Упражнения, обозначенные как «опционально», могут быть выполнены учащимися по желанию.

Таблица 8 - Технология дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию

Шаг техноло гии.	1. Знакомство с понятием комментирования (блок «Общий»).				
Типы упражн ений.	Ознакомит ельные упражнени я (обязательн о).	Идентификацио нные упражнения (обязательно).	Проблемн ые упражнен ия (опционал ьно).	Упражнения на дифференцирова нный выбор типа комментария исходя из типа инициального текста (опираются на дотекстовые, текстовые, послетекстовые) (обязательно).	Упражнени я, направленн ые на саморегуля цию учебной деятельност и: Самоконтро ль и самооценка (обязательн ые). Рефлексивн ые упражнения (обязательн о).
Формы работы	Самостоятельная индивидуальная.				
Техниче ское решение .	Обучающий сайт + ссылки на онлайн-тесты с возможностью самопроверки.				
Шаг техноло гии.	2. Выбор индивидуальной образовательной траектории (блок «Общий»).				
Типы упражн ений.	Регулятивные упражнения ознакомительного характера (обязательно).	Самоконт роль и самооцен ка: определе ние уровня языка (обязател ьно).	Рефлексивные упражнения, направленные на дифференцированный выбор образовательной траектории (обязательно).		
Формы работы	Самостоятельная индивидуальная.				

Техническое решение .	Обучающий сайт. Ссылка на онлайн-тест по определению уровня английского языка.		
Шаг технологии.	3 а. Ознакомление с образцами комментирующих текстов (оценочные комментирующие тексты).		
	Упражнения базового уровня. Ознакомительные и идентификационные упражнения, направленные на анализ инициальных текстов. Презентативные и опознавательные упражнения, направленные на анализ языковых и композиционных особенностей оценочного комментирующего текста. Составление памяток. Диагностико-обобщающее индивидуальное или групповое синхронное онлайн-взаимодействие с учителем.	Упражнения углубленного уровня. Проблемные ознакомительные и идентификационные упражнения, направленные на анализ инициальных текстов. Аналитико-структурирующие, аналитические и интерпретационные упражнения проблемного характера, направленные на самостоятельное выявление особенностей текста. Составление памяток. Диагностико-обобщающее индивидуальное или групповое синхронное онлайн-взаимодействие с учителем.	Дифференцированные упражнения на развитие умений саморегуляции учебной деятельности: Целеполагание, планирование, прогнозирование, управление временем и средой: Базовый уровень: опросники с использованием опор (перед каждым разделом учебного модуля). Углубленный уровень: опросники с использованием ориентиров (в начале модуля). Самоконтроль и самооценка (ответы к упражнениям и тесты с самопроверкой). Рефлексия: Базовый уровень: рефлексивные опросники с использованием опор. Углубленный уровень: рефлексивные упражнения, подразумевающие анализ учебной деятельности без опор.
Формы работы	Самостоятельная индивидуальная, совместная с учителем индивидуальная или групповая.		
Техническое решение .	См. шаг 1. + технологии синхронной телекоммуникации с помощью аудио- и видеозвонков для промежуточного контроля.		

<i>Шаг техноло гии.</i>	<i>3 б. Ознакомление с образцами комментирующих текстов (безоценочные комментирующие тексты).</i>		
<i>Типы упражн ений.</i>	<i>Упражнения базового уровня Ознакомительные и идентификационные упражнения, направленные на анализ инициальных текстов. Презентативные и опознавательные упражнения, направленные на анализ языковых и композиционных особенностей безоценочного комментирующего текста. Составление памяток. Диагностико-обобщающее индивидуальное или групповое синхронное онлайн-взаимодействие с учителем.</i>	<i>Упражнения углубленного уровня. Ознакомительные и идентификационные упражнения, направленные на анализ инициальных текстов. Аналитико-структурирующие, аналитические и интерпретационные упражнения проблемного характера, направленные на самостоятельное выявление особенностей безоценочного текста. Составление памяток. Диагностико-обобщающее индивидуальное или групповое синхронное онлайн-взаимодействие с учителем.</i>	<i>Дифференцированные упражнения на развитие умений саморегуляции учебной деятельности: См. шаг 3 а.</i>
<i>Формы работы</i>	<i>Индивидуальная.</i>		
<i>Техниче ское решение</i>	<i>См. шаг 1. + технологии синхронной телекоммуникации с помощью аудио- и видеозвонков для промежуточного контроля.</i>		
<i>Шаг техноло гии.</i>	<i>4 а. Письмо по образцам (оценочные комментирующие тексты).</i>		
<i>Типы упражн ений.</i>	<i>Упражнения базового уровня. Условно-речевые упражнения 1 типа (имитативные, подстановочные, трансформационные), направленные на работу с композицией и языковыми особенностями</i>	<i>Упражнения углубленного уровня. См. базовый уровень + элементы проблемности и работа с приемами аргументации. Синхронное онлайн-взаимодействие с учителем (проблемно-рефлексивное упражнение с аудитом цифрового следа, направленное на экспертную верификацию</i>	<i>Дифференцированные упражнения на развитие саморегуляции учебной деятельности: См. шаг 3 а.</i>

	текста, включая приемы оценки. Синхронное онлайн-взаимодействие с учителем (блиц-упражнение на трансформацию, композиционный контроль и контроль использования приемов оценки с аудитом цифрового следа).	умений аргументации и оценки).	
<i>Формы работы</i>	Самостоятельная индивидуальная, совместная с учителем индивидуальная или групповая.		
<i>Техническое решение</i>	См. шаг 3а.		
<i>Шаг технологии.</i>	4 б. Письмо по образцам (безоценочные комментирующие тексты).		
<i>Типы упражнений.</i>	Упражнения базового уровня. Условно-речевые упражнения (УРУ) 1 типа, направленные на работу с композиционно-языковыми особенностями безоценочных комментирующих текстов. Синхронное онлайн-взаимодействие с учителем (блиц-упражнение на трансформацию, композиционный контроль и контроль использования приемов оценки с аудитом цифрового следа).	Упражнения углубленного уровня. См. базовый уровень + элементы проблемности и повышенный уровень сложности языкового материала. Синхронное онлайн-взаимодействие с учителем (проблемно-рефлексивное упражнение с аудитом цифрового следа, направленное на экспертную верификацию умений аргументации и оценки).	Дифференцированные упражнения на развитие саморегуляции учебной деятельности: См. шаг 3а.

<i>Формы работы</i>	Самостоятельная индивидуальная, совместная с учителем индивидуальная или групповая.		
<i>Техническое решение</i>	См. шаг 3а.		
<i>Шаг технологии.</i>	5 а. Письмо с опорами (оценочные комментирующие тексты).		
<i>Типы упражнений.</i>	Упражнения базового уровня. УРУ 2 типа (репродуктивные упражнения с коммуникативной ситуацией), направленные на работу с композицией и языковыми особенностями текста, включая приемы оценки.	Упражнения углубленного уровня. См. базовый уровень + элементы проблемности и работа с приемами аргументации+ поиск и отбор информации на рекомендованных ресурсах.	Дифференцированные упражнения на развитие саморегуляции учебной деятельности: См. шаг 3 а+ использование ИИ+ взаимоконтроль+ самооценка+взаимо рефлексия.
<i>Шаг технологии.</i>	5 б. Письмо с опорами (безоценочные комментирующие тексты).		
<i>Типы упражнений.</i>	Упражнения базового уровня. УРУ 2 типа, направленные на работу с композиционно-языковыми особенностями безоценочных комментирующих текстов.	Упражнения углубленного уровня. См. базовый уровень + элементы проблемности + поиск и отбор информации на рекомендованных ресурсах.	Дифференцированные упражнения на развитие саморегуляции учебной деятельности: См. шаг 5а.
<i>Формы работы</i>	Самостоятельная индивидуальная и групповая.		
<i>Техническое решение</i>	См. шаг 1 + сообщество «iComment» + чат-бот.		
<i>Шаг технологии.</i>	6 а. Самостоятельное письмо (оценочные комментирующие тексты).		
<i>Типы упражнений.</i>	Упражнения базового уровня. Речевые упражнения 1 типа (РУ 1),	Упражнения углубленного уровня. РУ 1 и 2 типа (без опор), проблемного характера.	Дифференцированные упражнения на развитие саморегуляции

	направленные на самостоятельное создание оценочного комментирующего текста по опорам.		учебной деятельности: См. шаг 5а + контроль и оценка учителем.
<i>Шаг технологии.</i>	6 б. Самостоятельное письмо (безоценочные комментирующие тексты).		
<i>Типы упражнений.</i>	Упражнения базового уровня. (РУ 1), направленные на самостоятельное создание безоценочного комментирующего текста по опорам.	Упражнения углубленного уровня. Проблемные РУ 1 и 2 типа (без опор), направленные на создание безоценочного комментирующего текста.	Дифференцированные упражнения на развитие саморегуляции учебной деятельности: См. шаг 6а.
<i>Формы работы</i>	Самостоятельная индивидуальная и групповая.		
<i>Техническое решение</i>	См. шаг 5 + электронная почта для отправки текста преподавателю, аутентичные онлайн-ресурсы, где может быть размещён комментарий.		

Обучение в рамках предлагаемой нами технологии реализуется на практике с помощью нашего авторского онлайн-курса “iComment”. Данный курс представляет собой специально разработанный образовательный сайт, позволяющий учащимся старших классов самостоятельно осваивать создание комментирующих текстов на английском языке в любое удобное для них время. По мнению А. В. Хуторского, образовательный сайт представляет собой единую, теоретически обоснованную и структурированную систему, состоящую из взаимодополняющих веб-страниц, каждая из которых направлена на реализацию общего замысла и выполнение специфических педагогических задач [Хуторской, 2008].

Веб-шаблоны для создания обучающего сайта позволяют педагогу быстро, экономя время и усилия, разместить любые учебные материалы онлайн. Виды шаблонов различны, но суть одна: они представляют собой электронные страницы, содержащие форматы заданий, куда нужно впечатать материал, который автоматически преобразуется в веб-документ.

Использование шаблонов значительно облегчает задачу преподавателя, который концентрируется на содержательной, а не на технической стороне создания тестов и заданий.

Одним из способов создания обучающего сайта на базе шаблонов является использование ресурсов Tilda Publishing. Tilda Publishing — это онлайн-конструктор, являющийся российской разработкой, предназначенный для создания сайтов и построенный на визуальном редакторе [<http://help-ru.tilda.ws>]. Tilda позволяет создавать страницы сайта, который можно наполнять текстами, изображениями, ссылками на сторонние ресурсы и пр. Особым преимуществом данного конструктора является автоматическая адаптация учебного материала под мобильную версию, что позволяет получать доступ к онлайн-курсу в том числе находясь далеко от компьютера. Кроме того, конструктор позволяет размещать ссылки на социальные сети и мессенджеры, что облегчает обратную связь и обеспечивает коммуникацию между преподавателем и учащимися, а также позволяет обучаемым взаимодействовать между собой в учебных целях.

Обучение в нашем онлайн-курсе “iComment” строится с помощью специально разработанных упражнений по обучению старшеклассников иноязычному комментированию.

И. Л. Бим под упражнением понимает любую форма взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемую учебным материалом и имеющую следующую структуру: постановка задачи, указание на пути ее решения, решение задачи и контроль или самоконтроль [Бим, 1977].

С. Ф. Шатилов под упражнением видит целенаправленно спланированное учебное мероприятие, проводимое однократно или многократно, включающее выполнение одной или нескольких речевых (либо языковых) операций и действий в образовательной среде [Шатилов, 1986].

Е. И. Пассов рассматривает упражнение как средство обучения речевой деятельности [Пассов, 1991].

Некоторые исследователи рассматривают упражнение как синоним задания. Так, А. В. Щепилова под упражнением понимает «любое задание, в котором определены задача и условия ее решения и которое обеспечивает практическое использование полученных знаний, тренировку в деятельности, развитие и совершенствование навыков и умений» [Щепилова, 2005].

Мы, вслед за И. Л. Бим считаем, что задание имеет более узкое значение и является установкой, «составной частью упражнения», инструкцией «совершить то или иное учебно-речевое действие» [Бим, 1988].

Вслед за С. Ф. Шатиловым, И. Л. Бим и Н. И. Гез [Бим, 1977; Гез, 1969; Шатилов, 1986], под системой упражнений мы понимаем целенаправленный и последовательно организованный ряд учебных действий, структурированных по принципу нарастания языковой сложности с учетом конечных целей обучения. Типология упражнений, входящих в систему, представлена у исследователей по-разному. Опираясь на представления о типологии упражнений С. Ф. Шатилова, Е. И. Пассова и Д. И. Изаренкова, а также упражнения по работе с текстом [Соловова, 2003] и проблемные упражнения [Зимняя, 1977], мы предлагаем использовать следующую *типологию упражнений при обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию*:

- ознакомительные упражнения,
- идентификационные упражнения,
- упражнения на дифференцированный отбор текстов (дотекстовые, текстовые, послетекстовые),
- регулятивные упражнения ознакомительного характера,
- презентативные упражнения,
- опознавательные упражнения,
- аналитико-структурирующие,
- аналитические,
- интерпретационные упражнения,
- проблемные упражнения,

- условно-речевые упражнения,
- речевые упражнения,
- упражнения, направленные на саморегуляцию учебной деятельности.

Рассмотрим детально каждый этап предложенной нами технологии дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников созданию письменных комментариев на иностранном языке.

Первый этап (см. шаг 1 в табл. 8) предполагает ознакомление старшеклассников с понятием комментирования; различиями между первичным (инициальным) и реагирующим (комментирующим текстом); составными частями оценочных и безоценочных комментирующих текстов; композиционными особенностями различных типов комментирующих текстов и пр. Кроме того, учащиеся учатся подбирать подходящие виды комментария к тому или иному инициальному тексту. Так, с целью представить ученикам комментарий как явление используются *ознакомительные упражнения*, например: “Look through these texts. What’s in common between them? Check yourself with the key.”. В данном упражнении все тексты являются комментирующими, и ученики должны проанализировать данные тексты и понять, что их объединяет позиция автора как комментатора. Проверая себя в ответах к упражнению, учащиеся выясняют правильность своих догадок. Затем следует пояснение о различии между инициальными и комментирующими текстами. Далее следуют *идентификационные упражнения*, предлагающие обнаружить и выделить исследуемый речевой материал в тексте, а именно дифференцировать инициальные и комментирующие тексты. Например: “Which are commenting texts which are initial texts? Why?”, “Look through these commentaries. Which of them are evaluative ones? Why?”. Для учащихся углубленного уровня предлагаются дополнительные (опциональные) *идентификационные упражнения проблемного характера*, нацеленные на самостоятельную работу по более глубокому осмыслению материала по письменному комментированию: “Find differences and similarities between these commenting

texts. Based on these differences and similarities, divide all the texts into groups. How can you explain this division?” Затем следуют *упражнения, направленные на дифференцированный отбор* инициальных текстов для комментирования, а также рассмотрение возможных типов комментария на основе того или иного инициального текста. Для данной работы с инициальными и комментирующими текстами мы использовали *дотекстовые, текстовые и послетекстовые упражнения*. Например, упражнения на самостоятельную догадку с возможностью самопроверки: “Analyze these commentaries made to the following initial text. Which are relevant ones, and which are not? Why? Check yourself with the key”. Далее следуют упражнения, в деятельном ключе знакомящие старшеклассников с принципами отбора инициальных текстов для комментирования, номенклатурой комментирующих текстов в зависимости от инициального текста: “Look at the list of words from the following text. What is this text about? What genre is it?”, “Read the text and check your guesses on the topic and genre”, “What kind of commentary could you write to this text? Why? Check your ideas with the key.” “Match these types of texts to different types of commentaries that could be made on these texts”. В заключении первого этапа обучения учащимся предлагается оценить результативность своей учебной деятельности с помощью *онлайн-тестирования* на знание материала данного раздела с возможностью самопроверки. Кроме того, в заключительной части данного этапа (как и во всех остальных этапах обучения) учащимся предстоит выполнить *рефлексивные упражнения*, представляющие собой специальные опросники, помогающие проанализировать и осознать результативность освоения материала по письменному комментированию как феномену. “Which aspects of written commentary are clear to you? Which are not? Would you like to go back to some part and go through exercises again?”

На *втором этапе* обучения старшеклассников письменному комментированию (см. шаг 2 в табл. 8) обучаемые самостоятельно определяют свою образовательную траекторию, учитывая уровень знания

английского языка, потребность в изучении определенных типов комментариев или того или иного контекста, требующего умения писать комментарии на основе первичных текстов. Так, для того чтобы учащиеся имели представление о содержании предлагаемых в рамках онлайн-курса учебных блоков и модулей мы предлагаем *регулятивные упражнения ознакомительного характера*, помогающие ознакомиться с содержанием разделов курса. Например, “Read the description of the educational blocks. Which ones are more interesting for you?” Далее учащиеся проходят онлайн-тестирование и определяют свой уровень владения английским языком, что способствует более точному выстраиванию образовательной траектории. Затем следуют *рефлексивные упражнения* (опросники), мотивирующие учеников проанализировать полученную информацию о содержании учебных разделов и уровне языка, чтобы выбрать наиболее подходящий для себя вариант обучения. Примером таких вопросов могут быть: “Based on the language level test, which blocks and modules fit you better? Why?”, “How are you planning to use written commentary in your everyday life and your future career? Which blocks and modules match your plan better?”.

Как показано в таблице 8 (шаг 3), *на третьем этапе* изучения иноязычного письменного комментирования учащиеся переходят непосредственно к освоению конкретных письменных комментариев: исследуют примеры текстов соответствующего типа и осваивают характерные языковые конструкции, стилистику и композицию, присущие данному виду комментария. Начиная с данного шага, подразумевается наличие 2-х вариаций (шаг а и шаг б), исходя из того, оценочный или безоценочный текст подлежит освоению. Так, *вариант «а»* означает освоение оценочного комментирующего текста и включает в себя изучение различных инструментов выражения оценки на английском языке, подходящих для того или иного типа комментирующего текста, а также различных приемов аргументации. *Вариант «б»* подразумевает освоение безоценочного комментирующего текста. Кроме того, внутри каждого такого

дифференцированного шага подразумевается наличие дифференцированных наборов упражнений, исходя из того, какой уровень языка у учащихся (базовый или углубленный). Базовый уровень подразумевает изучение безоценочных комментирующих текстов, а также оценочных комментирующих текстов, не содержащих элементов рассуждения. На углубленном уровне учащиеся осваивают, помимо прочего, и оценочные тексты с элементами рассуждения (кинорецензия, блог и пр.). В варианте 3а (оценочные комментирующие тексты) базового уровня мы предлагаем начать с *ознакомительных упражнений*, направленных на анализ инициальных текстов и определение типа таких текстов: “Look through these texts. Are they initial or commenting texts? Check yourself with the key”. “Choose common traits of these initial texts from the list below? What type of texts are they? Check with the key”.

Последующие *идентификационные упражнения* помогают познакомиться с принципами отбора подходящих комментирующих текстов к данному типу инициального текста из предложенного списка: “Choose suitable commenting texts to this initial text from the list. Check with the key”. “Look through these “good” comments on a video. Choose what makes them good from the list below. Check with the key.”. “Look through these “irrelevant” comments on a video. Choose what makes them bad from the list below. Check with the key”.

Переходя к изучению собственно комментирующих текстов, мы предлагаем начинать с *презентативных упражнений*, позволяющих учащимся наблюдать за формой, содержанием и функциями единиц обучения (языковые клише, структурные и стилистические особенности комментирующего текста). Например: “Choose texts that describe this graph”. Далее следуют *опознавательные упражнения*, где учащиеся сличают и отождествляют образцы текстов с тем или иным типом комментария. Например: “Choose extracts that could be a commentary on a graph”, “What cliches are used to introduce the topic in these texts? Check with the key.” Важным

этапом является составление памяток языковых и стилистических особенностей изучаемого комментирующего текста, например памятки по структуре журналистского комментария на основе графика, памятки с инструментами оценивания и аргументации, речевых клише для той или иной композиционной части изучаемого комментирующего текста и пр.: “Look through these texts. Make a list of phrases used to describe a graph. Check with the key and edit your list if necessary”, “Study these texts and make a list of linkers that can be used in different parts of a movie review”.

Для учащихся углубленного уровня *ознакомительные и идентификационные упражнения* по работе с инициальными текстами будут иметь проблемный характер и отсутствие выбора из готовых вариантов инициальных текстов: “Look through these texts. Are they initial or commenting texts? Why do you think so? Check yourself with the key”. “What’s in common between all these initial texts? What type of texts are they? Check with the key”. “What kind of commenting text could you write on this initial text? Why? Check yourself with the key”. “Study these examples of user’s reviews. Are they of good quality? Why? Check with the key”. “What’s wrong with these user’s reviews? Check with the key”. “What makes these user’s reviews so good? Why? Check with the key”.

Затем учащимся предстоит провести самостоятельный разбор примеров оригинальных комментариев, выявляя ключевые элементы структуры изучаемых единиц посредством *аналитических и аналитико-структурирующих* упражнений, выстроенных в проблемном ключе: “Study this example of a movie review. What are the compositional elements? Make a plan for the structure of such texts.”, “Compare your plan with the plan below. What’s different? What kind of adjustments do you need to make in your plan?”, “Compare your plan to these movie reviews. Do you need to make any changes in your plan? Which? Why?”. На углублённом уровне также возможно применение *интерпретационных* упражнений [Касперская 2010], подразумевающих анализ, рассуждение и обоснование своей точки зрения. Примером таких

упражнений могут быть: “Choose movie reviews with correct structure. What’s wrong with the others?”, “Find mistakes in the structure of these movie reviews and correct them”. Также предусмотрено составление памяток.

В варианте 3б ознакомительные и идентификационные упражнения базового и углубленного уровня по работе с инициальными текстами будут аналогичными соответствующим упражнениям варианта 3а. Презентативные и опознавательные упражнения на базовом уровне нацелены на работу с композиционно-стилистическими особенностями безоценочных комментирующих текстов, например: “Choose texts that explain meanings of words”, “Look through these linguistic commentaries. What's in common between them? What are the components of their structure? Check yourself with the key.” На углубленном уровне, аналитические, аналитико-структурирующие и интерпретационные упражнения выстроены в проблемном ключе и предполагают самостоятельную работу учащихся по выявлению особенностей безоценочных комментирующих текстов: “Look through these texts. What kind of texts are they?”, “Study these examples of linguistic and cultural commentaries. What are the compositional elements of such texts? What phrases and clichés are used in each part of the composition? Make a memo on the structure and typical language for this commenting text”, “Find some more examples of linguistic and cultural commentaries on the Internet. Is the structure the same with your notes? Will you make changes to your notes? Why?” и пр. И на базовом и на углубленном уровне варианта 3б обязательным этапом является составление памяток по изученным композиционно-стилистическим особенностям комментирующих текстов.

Саморегуляция учебной деятельности на данном этапе реализуется за счет дифференцированных упражнений на целеполагание, планирование, прогнозирование, а также управление временем и средой. На базовом уровне данное упражнение представляет собой специальный опросник в начале каждого раздела изучаемого учебного модуля. Данный опросник помогает учащимся сформулировать свои цели по освоению конкретного раздела,

распланировать свою работу по его освоению, спрогнозировать возможные затруднения и способы выхода из данных затруднений, определить временные рамки освоения данного раздела и пр. Например: “Look through the section on the structural and linguistic characteristics of a journalist commentary. What aspects are you going to learn here? What might be hard for you? Why? How are you going to overcome these obstacles? How much time a day/ a week would you like to devote to this section? Make a plan of your work including what days, at what time and for how long a day you will work on this aspect of commenting”. На углубленном уровне учащиеся определяют свои цели по освоению всего учебного модуля, планируют ход работы, определяют и прогнозируют возможные сложности и пути их решения. Так, в начале каждого учебного модуля ученики углубленного уровня выполняют упражнение, помогающее им спроектировать свою работу над всем модулем сразу: “Look through the plan of the module Journalist Commentary. Which aspects are interesting for you? Which aspects can be hard? Why? What can you do to work more productively? How much time do you need to go through all the modules? Make a working plan including dates and times when you will work on this module. Stick to your plan”.

В целях обеспечения возможности самоконтроля учащимися хода своей учебной деятельности помимо ответов к упражнениям мы разместили в нашем учебном сайте гиперссылки на тестовые задания, созданные на базе сервиса Yandex Forms. Данный сервис позволяет создавать анкеты, опросники и тесты с возможностью предоставления доступа к ним без специальной регистрации. Учащиеся переходят по специальной ссылке, выполняют задание, например, в форме тестирования и получают результаты своей работы, осуществляя самоконтроль своей успеваемости. Саморефлексия (как и на остальных этапах обучения) осуществляется за счет интегрированных в сайт рефлексивных опросников (для базового уровня) и рефлексивных упражнений (для углубленного уровня), направленных на осмысление хода учебной деятельности. Примером рефлексивного

опросника может быть следующий: “Was the structure of the commenting text hard for you? Why? Which elements were hard? Do you need to look through information on the structure again?”, “Did you understand the information on the ways of argumentation? Why? Which ways are challenging? Why?” и т. д. В качестве рефлексивного упражнения, где учащимся предоставляется большая самостоятельность при анализе своей учебной деятельности, может быть: “Look through all the exercises you have done in this part. Make a list of things that were easy and hard for you. Why were they easy or hard? What can you do to work on the challenging aspects?”

Развитие технологий генеративного искусственного интеллекта актуализировало вызов, связанный с изменением традиционных подходов к контролю знаний и необходимостью разработки ИИ-устойчивых учебных заданий [Сысоев, 2024]. Как подчеркивает П. В. Сысоев, преодоление рисков ИИ-плагиата и снижения когнитивной активности учащихся кроется в изменении структуры самостоятельной работы: переходе от репродуктивных задач к проблемно-исследовательским. В дидактическом плане это согласуется с концепциями дифференциации обучения (Г. К. Селевко, И. Э. Унт), поскольку задания должны учитывать уникальный контекст и индивидуальные дефициты старшеклассника. Кроме того, оценка смещается с готового текста на процесс его проектирования, что активизирует регулятивные учебные действия (А. Г. Асмолов) и метакогнитивные стратегии (J. H. Flavell), необходимые для критического анализа и верификации материалов, полученных с помощью ИИ.

Практическое воплощение указанных теоретических положений представлено в разработанной нами технологии обучения англоязычному письменному комментированию. Защита от несанкционированной ИИ-генерации текстов обучающимися на 3-м и 4-м этапах данной технологии обеспечивается за счет изменения характера контроля и структуры взаимодействия. В соответствии с концепцией цифровизации образования (М. Е. Вайндорф-Сысоева), фокус внимания смещается с оценки финального

письменного продукта на аудит цифрового следа в процессе его создания, что реализуется через выполнение блиц-упражнений на трансформацию и композиционный контроль. ИИ-устойчивость технологии также достигается через внедрение синхронного индивидуального и группового онлайн-взаимодействия с учителем диагностико-обобщающего и проблемно-рефлексивного характера. В условиях реального времени актуализируется концепция диалогичности (М. М. Бахтин), что полностью исключает возможность асинхронного обращения к генеративным сетям. Необходимость устной защиты приемов аргументации и оценки требует от старшеклассников включения регулятивных действий (А. Г. Асмолов) и метакогнитивных стратегий (J. H. Flavell). Это превращает ИИ из средства фальсификации результатов в потенциальный инструмент предварительной самоподготовки, подлежащий обязательной экспертной верификации педагогом (П. В. Сысоев).

Так, на базовом уровне во время диагностико-обобщающего индивидуального или группового синхронного онлайн-взаимодействия с учителем фокус внимания направлен на верификацию результатов выполнения ознакомительных и идентификационных упражнений. В режиме реального времени (здесь-и-сейчас) учитель организует экспресс-опросы или интерактивное сопоставление элементов готового образца на общей онлайн-платформе. Поскольку учащиеся находятся в ситуации спонтанного устного ответа, возможность скрытого обращения к генеративному ИИ минимизируется. Итогом данного взаимодействия становится совместное обобщение идентифицированных признаков и составление коллективной памятки-опоры для последующего этапа письма.

На углубленном уровне в ходе проблемно-рефлексивного индивидуального или группового синхронного онлайн-взаимодействия с учителем деятельность старшеклассников носит выраженный аналитический и интерпретационный характер. Учащиеся не просто опознают маркеры, а устно препарируют и сопоставляют несколько усложненных аутентичных

образцов, выявляя скрытый подтекст, специфику публицистического стиля и логику построения антитезы. Учитель инициирует живую проблемную дискуссию, задавая вопросы высокого когнитивного уровня ("Why do you think the author chose this specific lexical modification here?", "How does the linguo-compositional structure influence the persuasiveness of the commentary?"). Спонтанность речевого взаимодействия в цифровой среде исключает применение текстовых подсказок нейросетей, заставляя учащихся активизировать метакогнитивные стратегии (J. H. Flavell) для самостоятельного формулирования выводов и проектирования индивидуальных памяток-ориентиров.

На четвертом этапе обучения написанию англоязычных комментариев (см. шаги 4а, 4б в табл. 8) предлагается работа по использованию учебного материала в рамках учебной коммуникации с использованием образцов или подстановочных таблиц. Данная тренировка представлена условно-речевыми упражнениями (УРУ) 1 типа, характеризующимися наличием речевой задачи при отсутствии реальной ситуационной отнесенности [Пассов, 1977]. Так, при работе с оценочными комментирующими текстами (*шаг 4а*) на базовом уровне используются *имитативные УРУ*, при которых учащийся находит нужные языковые формы в образце и использует их без изменения: "Say that this TV is worth buying. Use these adjectives and phrases to help you". *Подстановочные УРУ* представляют собой помещение нужного лексико-грамматического явления в текст: "Fill in these extracts of users' reviews. Use the words and phrases below." *Трансформационные упражнения* нацелены на изменение, перефразирование высказывания с использованием изучаемого языкового материала. Например: "Give positive feedback on these goods paraphrasing the sentence".

На углубленном уровне подразумевается выполнение такого же набора упражнений, но выстроенных в проблемном ключе, а также нацеленных, помимо прочего, на работу с приемами аргументирования. Например: имитативные упражнения ("How can you introduce a topic you want

to talk about? Study these samples of introductions and copy out some cliches. Use the cliches to introduce the following topics”, “Do you like winter holidays? Give your opinion on winter holidays using the sample and evaluative phrases below”), подстановочные упражнения (“What arguments can you make to disagree with this statement? Use the following list of ideas. What arguments in the list are good? Why? Which are bad? Why?”), трансформационные упражнения (“How can you paraphrase the given arguments in order to prove these statements?”).

При работе с безоценочными комментирующими текстами (*в рамках шага 4б*) на базовом уровне используется тот же перечень УРУ 1 как и в базовом уровне шага 4а, но без работы с элементами оценки. Например: “Match these words and their definitions”. На углубленном уровне аналогичные УРУ 1 выстроены в проблемном ключе и имеют повышенный уровень сложности языкового материала: “Do you think history of your town could be interesting for foreign tourists? What historic events would you like to tell them about? Study these texts and copy out phrases for describing historic events. Check yourself with the key.”, “Do you think these texts about the sights in Moscow could be found in a book? Why? Use the description phrases from the previous exercise to paraphrase the following texts”.

Целеполагание, планирование, прогнозирование и управление временем и средой, так же как на предыдущем этапе, осуществляется за счет дифференцированных упражнений. Самоконтроль и самооценка, так же, как и на первом этапе, реализуются за счет самопроверки своих знаний с помощью ответов к упражнениям и тестов с возможностью самопроверки. Саморефлексия реализована в виде *рефлексивных опросников* (для базового уровня), а также *рефлексивных упражнений* для учеников углубленного уровня. Примером рефлексивного опросника базового уровня на данном этапе обучения может быть следующий: Were these exercises easy or hard for you? What was easy? What was challenging? Do you want to go back and do some exercises again? Which exercises?” В качестве рефлексивного упражнения на углубленном уровне может быть использовано такое: “Make a chart with things

where you did well and things that were challenging for you. Can you explain why things went this way? What can you do to help yourself with these challenging aspects?”

На 4-м этапе в рамках базового уровня синхронное устно-видеовзаимодействие для повышения Ии-устойчивости хода обучения реализуется по схеме «демонстрация экрана преподавателя - устный оперативный ответ обучающегося» и направлено на пошаговый алгоритмизированный контроль. Примером может служить блиц-упражнение на трансформацию и композиционный контроль. Педагог запускает демонстрацию экрана со слайдом, где размещена разговорная структура («I think this book is bad because it is boring») и незаполненная схема-опора («In my opinion.. cannot be considered ... due to ...»). Далее учитель через микрофон обращается к учащемуся: «Please, transform this phrase orally into your microphone according to the given pattern, using an evaluation cliché». Данное упражнение обеспечивает спонтанный ответ и композиционный контроль: учащийся перед включенной камерой мгновенно формулирует фразу вслух (например, «In my opinion, this book cannot be considered a masterpiece due to its boring plot»). Учитель голосом верифицирует правильность структуры и просит так же устно, с опорой на памятку, добавить вторую композиционную часть - обоснование.

На углубленном уровне синхронное онлайн-взаимодействие приобретает характер эвристического диалога, реализуется в проблемно-рефлексивном ключе и направлено на устную верификацию умений аргументации и оценки. Старшеклассники получают задачу устно, без подготовки спроектировать развернутый комментирующий текст на основе сложного инициального материала, используя антитезу и элементы скрытого подтекста, затем устно перед камерой выстраивают логику своего будущего комментария (например, «While some argue that AI tools destroy education, they actually serve as powerful intellectual accelerators...»). Сразу после ответа учитель инициирует устную защиту, задавая рефлексивные вопросы

высокого когнитивного уровня через микрофон (например, «You've built a strong antithesis. Why did you opt for the phrase 'intellectual accelerators' instead of a simpler word? How does this choice help convey the hidden subtext of your comment?»). Старшеклассник обязан устно аргументировать свои стилистические и композиционные решения. Таким образом, на этапе «Письма по образцам» устное соавторство и устная экспресс-защита «вживую» полностью изолируют учебный процесс от вмешательства искусственного интеллекта.

Далее, *на пятом этапе* происходит полностью самостоятельное воспроизведение учебного материала в репликах учащихся без опоры на образец. На данном этапе используются УРУ 2 типа, отличающиеся наличием реальной ситуационной отнесенности. В *варианте 5а* на базовом уровне учащиеся, помимо работы с композиционно-стилистическими особенностями оценочных комментирующих текстов, выполняют упражнения, направленные на освоение приемов оценки на английском языке, например: “Read this review on a kettle. Make a short version of it using all the evaluative tools you know”. На углубленном уровне ученики выполняют аналогичные упражнения, имеющие ряд отличий от УРУ 2 базового уровня: проблемное изложение, работа с приемами аргументации, самостоятельный поиск и отбор информации на рекомендованных ресурсах. Примером таких упражнений могут быть *репродуктивные упражнения*: “Do you think that watching too much TV is bad? Give 3 arguments to prove that. Use the cliches from the list.”, “Make a short version of this text using the structure of a journalist commentary”.

В *варианте 5б* на базовом уровне ученики выполняют УРУ 2, направленные на работу с безоценочными комментирующими текстами, например: “Read this long linguistic and cultural commentary. Make it shorter using all the cliches you know”. На углубленном уровне данные упражнения содержат элементы проблемности и подразумевают самостоятельный поиск необходимых для выполнения задания данных: “Do you sometimes have to

explain meanings of Russian words to foreigners? What information do you include in your explanation? Read these linguistic and cultural commentaries about typical Russian things and correct all the mistakes you can find”.

Упражнения на саморегуляцию учебной деятельности аналогичны предыдущему этапу. Для осуществления самоконтроля и самокоррекции на данном этапе помимо инструментов, описанных ранее, мы предлагаем использование возможностей ИИ, в частности, чат-ботов на основе генеративного искусственного интеллекта. Под *чат-ботом* понимают диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи [Сысоев, 2023]. Применение чат-ботов при обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ: доступность, возможность улучшить речевые умения, снижение тревожности [Сысоев, 2023], развитие критичности, креативности, познавательного интереса и мотивации к обучению [Гаркуша, 2023], предоставление моментальной обратной связи, преодоление барьеров у учащихся с ограниченными возможностями за счет использования голосового ввода данных [Авраменко, 2022]. На нашем учебном сайте предусмотрена возможность использования чат-бота Giga Chat на платформе социальной сети «ВКонтакте» для проверки текстов на предмет стилистических и иных ошибок, рекомендаций по внесению возможных коррективов в комментирующий текст, получения помощи с аргументами в поддержку того или иного тезиса и пр. Ссылки на данный чат-бот вмонтированы в тело онлайн-курса там, где это требуется.

Возможности взаимоконтроля и взаимокоррекции реализованы с помощью специального сообщества «iComment» на платформе социальной сети «ВКонтакте», где учащиеся могут обмениваться текстами для взаимопроверки, а также получать различную помощь в освоении

предлагаемого онлайн-курса от других участников. Ссылка на данный канал также размещена на нашем учебном сайте в соответствующих разделах.

Рефлексия, помимо обсуждения в сообществе «iComment», осуществляется с помощью *рефлексивных опросников*, мотивирующих учащихся проанализировать успешность своей учебной деятельности на данном этапе обучения (для базового уровня). Например: “Did you make any mistakes? Which? Did you correct your mistakes?”, “Did you use all the studied ways of evaluation? Was it easy for you? Which ways of evaluation are hard to use? Why?”, “Did your peers help you find good arguments for your statements? Why? What didn’t you like about the peers’ recommendations?”. На углубленном уровне подразумевается использование *рефлексивных упражнений*, подразумевающих отсутствие опор и большую самостоятельность учащихся: “Are you happy with the way you did the exercises and worked in the VK community? Why? What can you do to make things work better next time?”

На шестом этапе учащимся предстоит создание собственных комментирующих текстов. В варианте ба (оценочные комментирующие тексты) для базового уровня мы предлагаем использование *речевых упражнений 1 типа (PVI)*, подразумевающих создание оценочных комментирующих текстов без элементов рассуждения по опорам: “Take a look at the chart below. What key insights can you extract from it? Formulate a clear statement based on its contents for your journalist commentary. Then, proceed by describing the chart itself in detail so that its information clearly supports your argument. Lastly, write an engaging introduction and conclusion for your commentary. Bring everything together into a coherent and comprehensive journalist commentary.”

На углубленном уровне РУ 1 носят проблемный характер и направлены, в том числе, на создание оценочных комментирующих текстов с элементами рассуждения: “What's your favorite way to spend holidays? Have a look at this chart which shows different ways people celebrate theirs. Do you agree with them? Why or why not? Write a journalistic commentary using the chart and

include your personal opinions too”. Кроме того, на углубленном уровне предлагаются *речевые упражнения 2 типа (PY2)*, представляющие собой продуктивное комментирование без опор: “Write a journalist commentary on some bar chart describing food preferences”, “Nowadays environmental issues are still on the table. But some people are not aware of the dangers. Write a journalist commentary to illustrate some of the problems, using a bar chart related to the topic”.

В варианте 66 учащиеся работают над самостоятельным созданием безоценочных комментирующих текстов. На базовом уровне предлагаются PY1: “Read the passage about a typical Russian village. Underline any vocabulary items or expressions that may require additional explanation for non-native speakers. Verify your choices against the answer key. Provide brief linguistic and cultural commentaries for each underlined word or phrase. Refer to the given list of facts if necessary”. На углубленном уровне PY 1 носят проблемный характер: ‘It’s common knowledge that understanding other cultures is not easy. Do you think foreigners will understand this text about the Russian village? Why? What words and phrases you might need to comment on? Make necessary cultural and linguistic comments to all these words and phrases”. Кроме того, добавляются PY2, также имеющие проблемное изложение: “Do you think foreigners need to know more about traditional Russian things? Why? How can you tell others about specific Russian cultural features through commenting? Find a text about Russian culture and make necessary linguistic and cultural comments to this text”.

Упражнения, направленные на развитие саморегуляции учебной деятельности, аналогичны предыдущим этапам. Работа над рефлексивными умениями реализована в виде дифференцированных упражнений. Так, на базовом уровне саморефлексия осуществляется с помощью *рефлексивных опросников*. Например: “Are you happy with the way you worked on making your own commentary? Why? Was the structural aspect of the text challenging? Why? Was argumentation challenging? Why? Were evaluative statements challenging? Why? What other aspects were challenging? Why? Which aspects of the

commentary do you need to work on more? How will you work on these aspects?”

На углубленном уровне используются специальные *рефлексивные упражнения*, где учащиеся совершают более глубокий анализ результативности своей учебной деятельности. Примером такого упражнения может быть итоговая рефлексивная карта, заполняемая учащимися после освоения того или иного комментирующего текста и направленная на самоанализ и самооценку результатов учебной деятельности (см. табл. 9).

Таблица 9 - Рефлексивная карта учащегося по итогам освоения комментирующего текста

<i>Анализируемые компоненты изученного комментирующего текста.</i>	<i>Комментарий учащегося.</i>	<i>Где могут пригодиться данные знания и умения?</i>	<i>Что вызывает трудности?</i>	<i>Как избежать данных трудностей?</i>
Какова композиция изученного текста/-ов?	Например, «Введение, основная часть, заключение».	«При написании эссе».	«Мне сложно подбирать аргументы для утверждений».	«Можно больше тренироваться с ИИ в приведении аргументов».
Назовите отличительные языковые и стилистические особенности.	«Нейтральный стиль, сравнительные конструкции, пассивный залог».	«Знание данных особенностей нужно при написании текстов, где нужно анализировать факты».	«Сложно запомнить все требования к нейтральному стилю».	«Нужно писать больше комментариев нейтрального стиля, обращаясь к памятке».
Какие инструменты оценки применяются при написании данного текста?	Например, «сравнительная и превосходная степени прилагательных, эпитеты».	«Умение использовать данные инструменты нужно при написании других оценочных текстов».	«Сложно вспомнить метафоры».	«Можно использовать ИИ для подбора метафор или больше читать текстов, где используются метафоры».
Какие аргументативные приемы применяются при написании данного текста?	Например, «прогнозирование, информирование».	«Данные приемы пригодятся для убеждения читателя без использования эмоциональности».	«Забываю про использование специальных приемов аргументации».	«Тренироваться перефразировать обычные аргументы с помощью этих приемов».

Элементы, выделенные курсивом, применимы только к комментирующим текстам, содержащим оценку и рассуждение.

Контроль и оценка на данном этапе осуществляется следующим образом: итоговые комментирующие тексты проверяются учащимися по памяткам, затем еще раз анализируются после прохождения итогового теста с возможностью самопроверки, высылаются в специальное сообщество «iComment» на платформе социальной сети «ВКонтакте» для взаимопроверки и, после внесения возможных коррективов по результатам данных этапов контроля, отправляются на электронную почту преподавателя для оценки. Затем ученики получают свои работы с замечаниями вносят необходимые коррективы. Итоговые комментирующие тексты учащихся оцениваются на основе специально разработанных критериев (см. табл. 10).

Таблица 10 - Общие критерии оценивания комментирующих высказываний учащихся

<i>Факторы.</i>	<i>Баллы.</i>	<i>Критерии оценки.</i>
Соответствие коммуникативной задаче комментария.	0-2	0 – комментарий не соответствует заданию. 1 – комментарий частично соответствует заданию. 2 – комментарий полностью раскрывает тему задания.
Соответствие композиции типа комментирующего текста.	0-2	0 – композиция текста нарушена, отсутствуют необходимые элементы структуры того или иного комментирующего текста. 1 – композиция в целом соответствует типу комментария. 2 – комментарий выстроен полностью в соответствии с композицией того или иного комментирующего текста.
Соответствие жанровым требованиям комментирующего текста.	0-2	0 - комментарий не соответствует требованиям. 1 – частичное жанровых соблюдение комментирующего текста. 2 – письменный комментарий полностью (или в достаточной степени) соответствует специфике соответствующего комментария.
Диапазон лексических средств.	0-2	0 - сообщение содержит минимальное количество лексики по теме комментария; незнакомые иностранные слова заменены на русские. 1 – в комментарии используется разнообразная лексика в соответствии с темой сообщения. 2 - используемая лексика соответствует теме комментария; высказывание отличается широкий диапазон используемой лексики, включающий клише и устойчивые словосочетания; демонстрируется умение преодолевать лексические трудности.
Лексико-грамматическая грамотность.	0-2	0 – комментарий содержит большое количество лексико-грамматических ошибок, препятствующих пониманию текста. 1 – комментарий содержит несколько лексико-грамматических ошибок, не препятствующих пониманию текста. 2 – комментарий практически не содержит ошибок.

Орфографическая грамотность.	0-1	0 - большое количество грубых ошибок, затрудняющих понимание комментария. 1 - отдельные ошибки не препятствуют пониманию содержания комментария.
*Использование средств оценочности в соответствии с типом комментирующего текста.	0-2	0 – средства оценочности отсутствуют. 1 – комментарий содержит некоторые средства оценочности; 2 – комментарий содержит средства оценочности в соответствии с типом.
*Использование средств аргументации в соответствии с типом комментирующего текста.	0-2	0 – средства аргументации в комментарии отсутствуют. 1 – комментарий содержит некоторые средства аргументации; 2 – комментарий содержит достаточное количество приемов аргументации.
Связность комментирующего текста в соответствии с требованиями.	0-2	0 – логические связи между частями комментария нарушены, практически или полностью отсутствуют средства логической связи. 1 – в комментарии присутствуют незначительные отклонения в логике связи между частями текста, средства логической связи используются. 2 – комментарий выстроен логично, все требуемые средства логической связи использованы.
Объем высказывания в соответствии с требованиями типа комментирующего текста.	0-1	0 - объем комментария значительно меньше или больше предусмотренного заданием. 1 - объем сообщения соответствует требуемому.

*Данные факторы проверяются только в текстах, предусматривающих оценочность и рассуждение, например, в кинорецензии или отзыве о товарах и услуги.

Таким образом, итоговый комментирующий текст учащегося может быть оценен на 0 баллов в случае полного несоответствия вышеуказанным требованиям к написанию комментирующих текстов, максимально возможный результат – 18 баллов. Мы предлагаем считать неудовлетворительным результат ниже 50% от данного количества баллов. Так, при получении 8 баллов и ниже, учащемуся рекомендуется проанализировать свои слабые места в освоении того или иного комментирующего текста (на основе комментария преподавателя, итогового тестирования и итоговой рефлексивной карты) и пройти учебный материал еще раз. Если результат прохождения курса хороший (по результатам итогового тестирования и оценки итогового комментирующего текста), то ученику предлагается на выбор написать еще одного аналогичного комментирующего текста или освоение других комментирующих текстов в зависимости от его желания и потребностей.

2.3 Организация и проведение экспериментального обучения с целью апробации разработанного фрагмента онлайн-курса на практике

В предыдущем параграфе нами была описана технология дифференцированного обучения старшеклассников письменному англоязычному комментированию с опорой на саморегулируемую учебную деятельность в рамках онлайн-курса “iComment”. Последующая стадия разработки предлагаемого онлайн-курса включает апробацию и интеграцию освещенного ранее теоретического материала с помощью авторского учебного сайта, предназначенного для дифференцированного обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию и характеризующегося блочно-модульной организацией содержания, вариативностью построения индивидуальной образовательной траектории и ориентацией на развитие умений самостоятельного управления учебной деятельностью. В данном параграфе представлен ход экспериментального обучения и обобщены его результаты.

Экспериментальное обучение (далее - ЭО) осуществлялось поэтапно, включая четыре стадии реализации:

- 1) подготовительный этап;
- 2) предэкспериментальный этап;
- 3) формирующий этап;
- 4) постэкспериментальный этап (См. табл. 11).

Таблица 11 - Содержание экспериментальной работы по дифференцированному обучению старшеклассников письменному англоязычному комментированию с опорой на саморегулируемую учебную деятельность в рамках онлайн-курса “iComment”

№	Этапы	Сроки проведения	Содержание
1.	Подготовительный.	Сентябрь 2021 - апрель 2024	- постановка цели и задач ЭО; - постановка гипотезы ЭО; - разработка анкет, направленных на определение доэкспериментального уровня владения умениями саморегуляции учебной деятельности и уровня письменноречевых умений (в частности, умений

			письменного комментирования на английском языке); - разработка практического задания, позволяющего определить доэкспериментальный уровень развития умений письменного комментирования; - подготовка учебных материалов и создание на их основе онлайн-курса на базе Tilda; - составление критериев оценивания результатов обучения старшеклассников англоязычному письменному комментированию; - уточнение сроков и количества испытуемых в экспериментальной группе (далее - ЭГ) и контрольной группе (далее-КГ) старшеклассников;
2.	Предэкспериментальный.	Май 2024	- информирование учащихся о целях и задачах эксперимента; - проведение опроса среди старшеклассников с целью выявления начального уровня сформированности умений создания иноязычных письменных комментариев; - обработка и интерпретация полученных результатов;
3.	Формирующий.	Сентябрь — декабрь 2024	- организация процесса экспериментального обучения; - дифференцированное обучение старшеклассников письменному англоязычному комментированию с опорой на саморегулируемую учебную деятельность в рамках онлайн-курса "iComment"; - мониторинг результатов работы; - уточнение компонентов модели обучения, возможные корректировки;
4.	Постэкспериментальный	Январь 2024-март 2025	- осуществление итогового контроля после завершения ЭО; - использование статистических методов обработки данных (использование t-критерия Стьюдента); - выявление динамики формирования умений англоязычного письменного комментирования и умений саморегуляции учебной деятельности у учащихся; - оценка степени достижения целей экспериментального обучения путём сопоставления начальных и конечных показателей; - проверка выдвинутой гипотезы, обобщение и систематизация выводов; - создание наглядных графических материалов (таблиц и диаграмм) для представления результатов эксперимента; - интерпретация и анализ итогов проведённого ЭО; - определение возможных направлений дальнейших исследований в данной области.

Подготовительный этап начался с чёткого определения целей и задач планируемого обучения (см. параграф 2.1).

Обозначенные цели и задачи стали основанием для выдвижения следующей гипотезы: дифференцированное обучение старшеклассников иноязычному письменному комментированию будет эффективным при условии применения дифференцированного онлайн-курса “iComment”, обеспечивающего саморегуляцию учебной деятельности учащихся.

Доказательство гипотезы данного исследования потребовало подтверждения в процессе эксперимента следующих положений:

1. Старшеклассники получают представление о вариативных типах комментирующих текстов.

2. Учащиеся смогут дифференцированно (в зависимости от индивидуальных предпочтений) развить умения иноязычного письменного комментирования.

3. После освоения предлагаемого онлайн-курса старшеклассники смогут лучше регулировать свою учебную деятельность.

Сформулируем исследовательские вопросы по каждому из представленных положений, а также представим более частную рабочую гипотезу ($\Gamma_{\text{осн}}$) и нулевую гипотезу (Γ_0):

1. Получат ли старшеклассники достаточное представление о вариативных типах комментирующих текстов после прохождения онлайн-курса “iComment”? (этот вопрос мы проверяем на основе письменного онлайн-тестирования, где получаем объективные количественные данные, которые можно статистически обработать. См. анкету в прил. 3).

$\Gamma_{\text{осн}1}$: $\underline{X_{\text{дэ}}} < \underline{X_{\text{пэ}}}$. Можно считать, что старшеклассники получили достаточное представление о вариативных типах комментирующих текстов после прохождения нашего онлайн-курса, если средние баллы по критериям в соответствующем тестировании, полученные на этапе после эксперимента будут выше, чем на этапе до эксперимента.

Γ_01 : $\underline{X_{\text{дэ}}} \geq \underline{X_{\text{пэ}}}$. Нельзя считать, что старшеклассники получили достаточное представление о вариативных типах комментирующих текстов после прохождения нашего онлайн-курса, если средние баллы по критериям

в соответствующем тестировании, полученные на этапе после эксперимента будут ниже или равны баллам, полученным на этапе до эксперимента.

2. Смогут ли учащиеся дифференцированно (в зависимости от индивидуальных предпочтений) развить умения иноязычного письменного комментирования? (данный вопрос мы проверяем на основе анкетирования учащихся для выявления их предпочтений в освоении тех или иных комментирующих текстов (см. анкету в приложении №4), а также последующего анализа итоговых комментирующих текстов учеников с помощью их оценки по соответствующим критериям, в том числе, грамотность, умения оценивания и аргументации, соответствие структурно-композиционным и стилистическим требованиям и пр.).

$\Gamma_{\text{осн}2}: \underline{X_{\text{дэ}}} < \underline{X_{\text{пэ}}}$. Можно считать, что учащиеся смогли дифференцированно (в зависимости от индивидуальных предпочтений) развить умения иноязычного письменного комментирования, если средние баллы по критериям в соответствующем задании, полученные на этапе после эксперимента будут выше, чем на этапе до эксперимента.

$\Gamma_02: \underline{X_{\text{дэ}}} \geq \underline{X_{\text{пэ}}}$. Нельзя считать, что учащиеся смогли дифференцированно (в зависимости от индивидуальных предпочтений) развить умения иноязычного письменного комментирования, если средние баллы по критериям в соответствующем задании, полученные на этапе после эксперимента будут ниже или равны баллам, полученным на этапе до эксперимента.

3. Смогут ли ученики лучше регулировать свою учебную деятельность после освоения предлагаемого онлайн-курса? (данный вопрос проверяется с помощью специального онлайн-тестирования, нацеленного на выявление уровня сформированности компонентов учебной саморегуляции).

$\Gamma_{\text{осн}3}: \underline{X_{\text{дэ}}} < \underline{X_{\text{пэ}}}$. Можно считать, что учащиеся стали лучше регулировать свою учебную деятельность после освоения предлагаемого онлайн-курса, если средние баллы по критериям в соответствующем

тестировании, полученные на этапе после эксперимента будут выше, чем на этапе до эксперимента.

Г₀3: $X_{дэ} \geq X_{пэ}$. Нельзя считать, что учащиеся стали лучше регулировать свою учебную деятельность после освоения предлагаемого онлайн-курса, если средние баллы по критериям в соответствующем тестировании, полученные на этапе после эксперимента будут ниже или равны баллам, полученным на этапе до эксперимента.

В ЭО участвовали 62 старшеклассника школы №2098 г. Москвы, среди которых 32 человека были представителями экспериментальной группы (ЭГ) и 30 человек- контрольной группы (КГ).

Цель *предэкспериментального этапа* заключалась в определении исходного уровня сформированности понятия о письменном комментировании, развития сформированности у старшеклассников из ЭГ и КГ умений англоязычного письменного комментирования, а также умения самостоятельного регулирования учебной деятельности.

Уровень сформированности понятия о письменном комментировании у старшеклассников определялся с помощью специального онлайн-анкетирования, включающего в себя вопросы о структуре и типах комментирующего текста, понятиях первичный и реагирующий текст, ФСТР и пр. (см. анкету в приложении №3). Уровень сформированности умений иноязычного письменного комментирования проверялся с помощью практического задания, где учащимся предлагалось создать комментирующий текст того или иного типа. Полученные комментирующие тексты проверялись по критериям оценивания комментирующих текстов, представленным в параграфе 2.2. Для определения уровня сформированности умений саморегуляции учебной деятельности, обоснованных нами в параграфе 1.2., учащимся ЭГ и КГ было предложено пройти онлайн-анкетирование, нацеленное на выявление умений целеполагания, планирования, прогнозирования и пр. Представим результаты

доэкспериментальных показателей по исследуемым категориям в обеих группах (см. табл. 12).

Таблица 12. Результаты доэкспериментального среза в КГ и ЭГ.

Исследуемый критерий.	Сравниваемые группы учащихся.	Общее количество учащихся.	Средний показатель в.	Коэффициент t.	р-значение.
Понятие о письменном комментировании.	ЭГ	32	13,8	1,0419	0,303
	КГ	30	14,7		
Умения письменного комментирования.	ЭГ	32	22,8	0,3593	0,722
	КГ	30	22,3		
Умение саморегуляции учебной деятельности.	ЭГ	32	52,1	1,5993	0,122
	КГ	30	52,1		
Общий итог.	ЭГ	32	29,6	0,0095	0,994
	КГ	30	29,7	0,060	0,952

при $p < 0,05$

Сопоставительный анализ полученных результатов доэкспериментального среза по всем трем исследуемым категориям среди учащихся ЭГ и КГ показал практически одинаковые результаты (13,8% и 14,7 % в ЭГ и КГ по критерию «понятие о письменном комментировании», 22,8 и 22,3 % по критерию «умение письменного комментирования», 52,1 % и 52,1 % по критерию «умение саморегуляции учебной деятельности» (см. табл. 11), кроме того, показатели «коэффициент t» и «р-значение», полученные при сравнении результатов КГ и ЭГ до ЭО позволяют сделать вывод об отсутствии статистической значимости различий в результатах обеих групп.

Следующий – *формирующий этап* предполагал проверку эффективности разработанной модели дифференцированного обучения старшеклассников письменному англоязычному комментированию с опорой на саморегулируемую учебную деятельность.

В ходе экспериментального обучения апробировалось обучение посредством специально разработанного учебного сайта, описанного в предыдущем параграфе. Предпочтения старшеклассников в освоении тех или иных комментирующих текстов были не равномерными (см. рис. 3). Учебный курс состоял из освоения общего теоретического блока, посвященного письменному комментированию как феномену (см. пар. 2.1), и выбранного большинством учащихся учебного модуля «Журналистский комментарий на основе графика» (см. там же).



Рисунок 3 - Дифференцированные предпочтения старшеклассников в освоении комментирующих текстов в процентах

Результаты экспериментальной работы. С целью постэкспериментальной проверки знаний учащихся ЭГ и КГ о комментировании как феномене и вариативных типах комментирующих текстов мы провели специальное онлайн-анкетирование, анализирующее сформированность понятия о комментировании как феномене, ФСТР и пр. (см. анкету в приложении №3). Представленные старшеклассниками итоговые комментирующие тексты были оценены по специально разработанным критериям оценивания

комментирующих текстов, например, связность комментирующего текста, использование средств аргументации и пр. (см. табл. 10 параграф 2.2). Для проверки постэкспериментального уровня сформированности умений учебной саморегуляции нами было проведено онлайн-анкетирование старшеклассников ЭГ и КГ, нацеленное на определение степени развития различных компонентов саморегуляции учебной деятельности. Анкета содержала такие вопросы, как «Ставите ли вы себе задачи на день/неделю/месяц/год в плане учёбы?», «Нужно ли прогнозировать потенциальные затруднения перед той или иной работой с английским языком? Зачем? Умеете ли вы прогнозировать свои успехи и затруднения в предстоящей учебной деятельности?», «Обдумываете ли вы ход своей учебной деятельности? Какие аспекты обдумываете?» и пр. (см. анкету в приложении №2). Результаты проведенных работ в КГ и ЭГ отражены в таблице 13.

Таблица 13 – результаты постэкспериментального среза в КГ и ЭГ

Исследуемый критерий.	Сравниваемые группы учащихся.	Общее количество учащихся.	Средний показатель в.	Коэффициент t.	p-значение.
Понятие о письменном комментировании.	ЭГ	32	53,5	9,38394	0,001
	КГ	30	15,2		
Умение письменного комментирования.	ЭГ	32	79,9	4,83096	0,001
	КГ	30	24,5		
Умение саморегуляции учебной деятельности.	ЭГ	32	71,9	4,08728	0,002
	КГ	30	52,1		

при $p < 0,05$

Таблица 14 - Сравнение результатов до и после ЭО в КГ и ЭГ.

Исследуем ый критерий.	Сравниваем ые группы учащихся.	Общее количество о учащихся.	Средний прирост в %.	Коэффициент t.	р- значен ие.
Понятие о письменно м комментир овании.	ЭГ до и после ЭО	32	39,7	8,1851	< 0,001
	КГ до и после ЭО	30	0,9	0,2050	0,8386
Умение письменног о комментир ования.	ЭГ до и после ЭО	32	57,1	4.8930	0,0005
	КГ до и после ЭО	30	2,2	0,0712	0,471
Умение саморегуля ции учебной деятельност и.	ЭГ до и после ЭО	32	18,8	3,7119	0,003
	КГ до и после ЭО	30	0,9	0,1765	0,861

при $p < 0,05$

Сопоставим результаты пред- и постэкспериментального срезов в обеих группах. Как видно из данных, представленных в таблице 14, прирост показателей по всем трем исследуемым критериям наблюдается только в экспериментальной группе по всем показателям (понятие о письменном комментировании = 8,1851 при $p < 0,001$; умение письменного комментирования = 4,8930 при $p = 0,0005$; умение саморегуляции учебной деятельности = 3,7119 при $p = 0,003$), в то время как в контрольной группе статистически значимого прироста не наблюдалось.

Для наглядности представим динамику результатов КГ и ЭГ до и после ЭО по отдельным подкритериям исследуемых параметров и рассмотрим прирост в обеих группах в виде графиков (см. рис. 4-6).

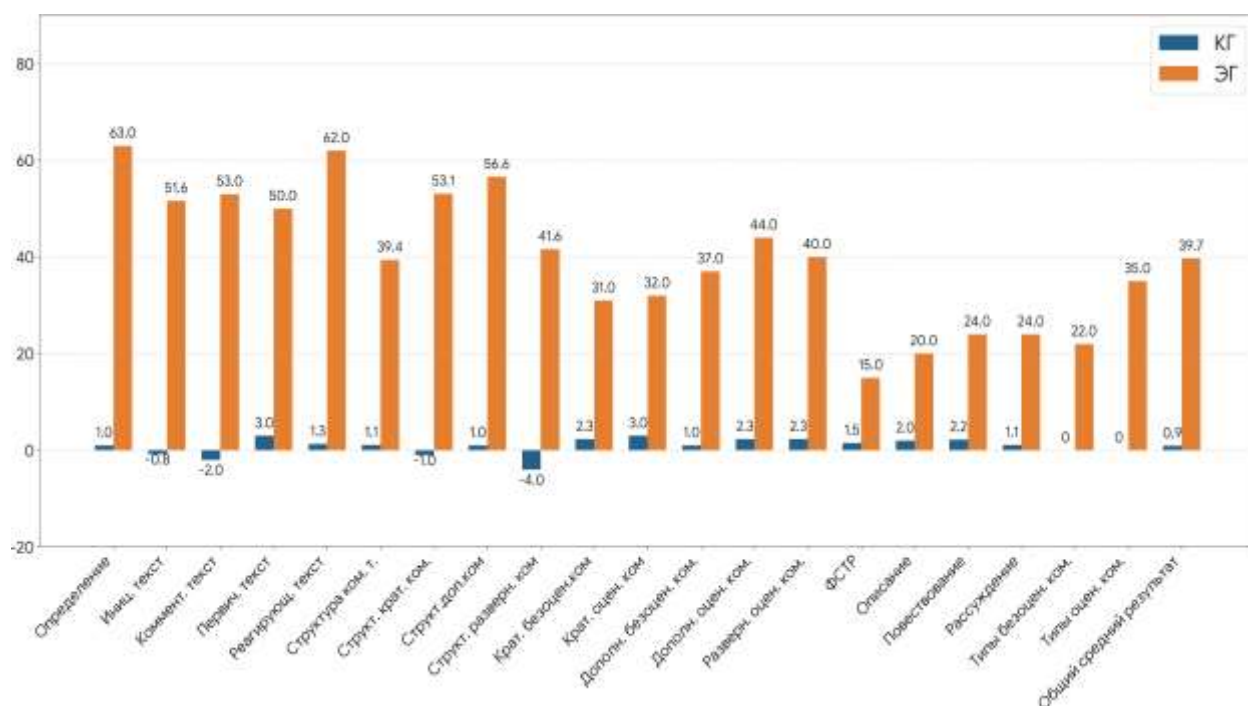


Рисунок 4 – Сравнение прироста знаний о комментировании как феномене по отдельным категориям в КГ и ЭГ после ЭО в процентах.

Как видно из данных, представленных на рисунке 4, прирост знаний старшеклассников об иноязычном письменном комментировании в КГ является незначительным, в то время как в ЭГ прирост наблюдается по всем исследуемым параметрам. Наибольший положительный сдвиг (63%) мы видим у критерия определение «комментирования». Данный факт можно объяснить тем, что комментирование является новым видом деятельности для учащихся и соответствующие доэкспериментальные знания были невысоки.

Прочие критерии, раскрывающие феномен письменного комментирования (понятие о первичном и реагирующем тексте, общая структура комментирующего текста, понятие о кратком, дополненном и развернутом комментарии и пр.) также показывают высокий процент прироста (62-31%).

Понятие о ФСТР увеличилось на 15%, а знания о типах речи по отдельности возросли на 20-24%. Данные цифры несколько ниже показателей знаний о непосредственно комментирующих текстах, поскольку специфика отдельных ФСТР сложна и содержит много аспектов.

Стоит отметить отсутствие первоначальных знаний о типах безоценочного и оценочного комментария (поскольку данные категории не изучались старшеклассниками ранее) и хороший прирост данных знаний после ЭО (22 и 35% соответственно).

На рисунке 5 представлена динамика изменений в сформированности умений иноязычного письменного комментирования в КГ и ЭГ до и после ЭО.

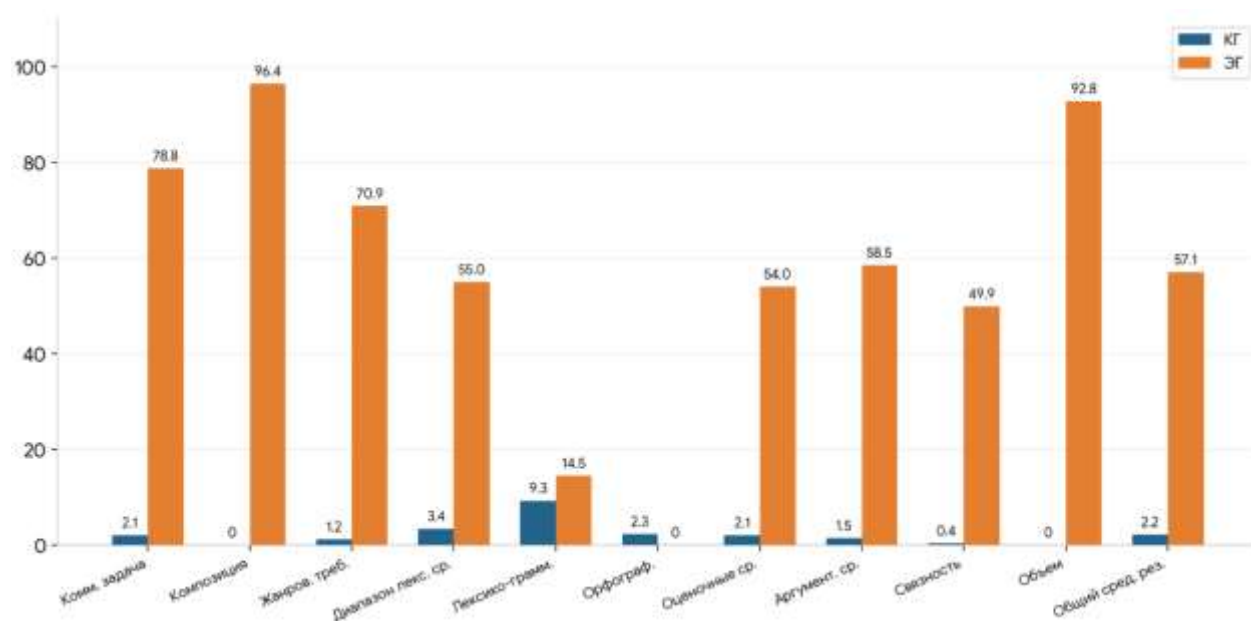


Рисунок 5 – Сравнение прироста умений иноязычного письменного комментирования по отдельным категориям в КГ и ЭГ после ЭО в процентах.

Как наглядно представлено на рисунке (см. рисунок 5), прирост показателей в КГ является незначительным, кроме параметра «лексико-грамматическая грамотность» (9,3 %). Данный факт объясняется естественным развитием умений англоязычной письменной речи в ходе школьных занятий по иностранному языку в течение учебного года. В ЭГ же фиксируется существенное приращение по всем оцениваемым показателям.

Наибольший прирост в ЭГ выявлен по критериям соответствия текста композиционным, жанровым и коммуникативным требованиям, а также установленному объему высказывания (от 70,9 % до 96,4 %). Подобный феномен обусловлен тем, что «журналистский комментарий» является

абсолютно новым для учащихся старших классов общеобразовательной школы, соответственно, у старшеклассников исходно отсутствовали предварительные знания о специфике и структурно-содержательных элементах написания комментирующего текста данного типа.

Показатели прироста значений по критериям «использование средств оценочности» и «использование средств аргументации» также значительны (54 % и 58,5 %). Выявленные изменения связаны с отсутствием в базовой школьной программе специальных разделов по обучению старшеклассников приемам экспликации авторской оценки и выстраивания аргументации. В то же время в разработанном онлайн-курсе (в зависимости от выбранной к освоению текстовой траектории) предполагается целенаправленное обучение учащихся применению инструментов оценки и аргументации на английском языке, релевантных конкретному типу комментария.

Критерии «диапазон лексических средств» и «связность комментирующего текста в соответствии с требованиями» улучшились на 55 % и 49,9 % соответственно по сравнению с результатами предэкспериментального среза. Данный сдвиг методически объясняется наличием в экспериментальном курсе специализированных заданий на усвоение речевых клише и средств логической связи, характерных для журналистского комментария.

Наименьший процент прироста в ЭГ отмечается по критериям «орфографическая грамотность» (0 %) и «лексико-грамматическая грамотность» (14,5 %). Данный феномен объясняется тем, что орфографические навыки учащихся экспериментальной группы еще до начала эксперимента находились на стабильно высоком уровне (большинство текстов изначально набрали высший балл по данному критерию). Лексико-грамматическая грамотность учащихся в предэкспериментальном срезе находилась на среднем уровне (около 64 %) и продемонстрировала положительную динамику после опытного обучения благодаря всесторонней

работе по применению специфических лингвистических конструкций, свойственных изучаемому типу комментирующего текста.

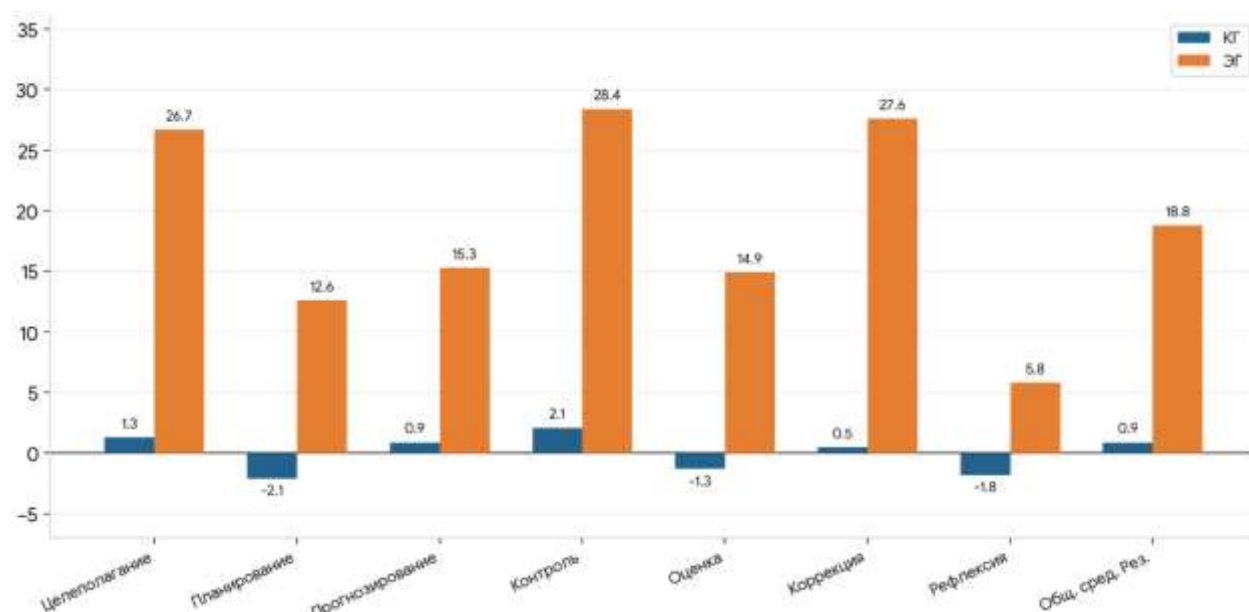


Рисунок 6 – Сравнение прироста умений саморегуляции учебной деятельности по отдельным категориям в КГ и ЭГ после ЭО в процентах.

Постэкспериментальный срез умений саморегуляции учебной деятельности старшеклассников показал статистически незначимые данные у КГ (общий прирост в 0,9 %), в то время как в ЭГ можно наблюдать прирост по всем компонентам саморегуляции учебной деятельности. Так, наибольшее изменение наметилось по показателю «контроль» (28,4 %), «целеполагание» (26,7 %) и «коррекция» (27,6 %). Прирост можно объяснить большим количеством заданий на проверку и коррекцию своих текстов в предлагаемом курсе и наличием опросников, помогающих ставить новые учебные цели по ходу учебной деятельности или корректировать первоначальные цели, а также осознавать важность данных умений в самостоятельной учебной деятельности. Кроме того «контроль», «коррекция» и «целеполагание» являются привычными для учащихся старших классов, поскольку входят в ежедневную учебную деятельность (проверка домашнего задания по ответам, исправление ошибок, постановка учебных целей в начале урока и пр.).

Положительный сдвиг в развитии умений планирования, прогнозирования, оценки и рефлексии составил 5,8 – 15,3 %. Прирост можно объяснить наличием в нашем курсе многочисленных рефлексивных опросников, помогающих предвосхищать успехи и затруднения, планировать учебную деятельность с учетом данных успехов и проблем, анализировать и оценивать успешность хода своей учебной деятельности и пр.

Таким образом, учитывая данные, представленные на рисунках 4–6, а также статистический анализ, приведенный выше (см. таблицы 12-14), мы можем утверждать, что эффективность предлагаемой нами методики доказана. Следовательно, подтверждена гипотеза настоящего диссертационного исследования. Полученные результаты экспериментального обучения свидетельствуют не только о развитии у учащихся ЭГ понятия об иноязычном письменном комментировании, умений иноязычного письменного комментирования, но также демонстрируют рост показателей саморегуляции учебной деятельности. Мы полагаем, что такая эффективность проведенного обучения достигнута, в том числе, именно благодаря дифференцированному характеру разработанного нами онлайн-курса. Дифференциация обучения активизирует познавательную деятельность старшеклассников [Беляева, 2004], следовательно возрастает и уровень овладения изучаемым речевым материалом. Кроме того, дифференциация учебного процесса способствует развитию учебной самостоятельности [Сластенин, 2014], а значит и развивает все компоненты учебной саморегуляции при обучении иноязычному письменному комментированию. Таким образом, следует сделать вывод о том, что, применив разработанный нами дифференцированный онлайн-курс “iComment”, можно добиться наиболее эффективного достижения целей обучения старшеклассников в самостоятельном освоении иноязычного письменного комментирования. В результате проделанной работы гипотеза исследования подтвердилась.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе была обоснована реализация дифференцированного обучения старшеклассников письменному комментированию с опорой на саморегулируемую учебную деятельность в рамках онлайн-курса дополнительного образования.

1. В ходе теоретического исследования были уточнены и детализированы цели проектируемого онлайн-курса: расширение знаний учащихся о реагирующих текстах на примере комментирующих текстов, формирование у старшеклассников общего понимания комментирования как феномена, обучение учеников базового и углубленного уровня дифференцированными приемам аргументации и выражения оценки на английском языке, дифференцированное обучение старшеклассников созданию письменных комментирующих текстов, обучение старшеклассников саморегуляции своей учебной деятельности по овладению иноязычным письменным комментированием в рамках самостоятельного освоения материалов курса. Была представлена дифференцированная номенклатура умений иноязычного письменного комментирования для базового и углубленного уровней, содержащая соответствующие предметные, метапредметные и регулятивные умения.

В работе были обоснованы компоненты содержания разрабатываемого онлайн-курса: материальный, идеальный, процессуальный и ценностно-ориентационный. Материальный компонент содержит в себе аутентичные образцы инициальных и комментирующих текстов, тексты о природе комментирования, языковые средства и композиционную структуру оценочных и безоценочных текстов, способы аргументации и выражения оценки на английском языке, приемы предотвращения межкультурных конфликтов при письменном комментировании. Идеальный компонент содержит темы образцов комментирующих текстов для ознакомления и анализа, темы создаваемых комментирующих текстов в зависимости от

выбранной образовательной траектории. Расширение номенклатуры тем, осваиваемых старшеклассниками при изучении иностранного языка осуществляется за счет учета интересов учащихся (добавление тем про современные технологии, социальные сети и пр.) и внедрения тем, связанных с созданием комментирующих текстов (тексты, посвященные видам и структуре кинокритики и пр.). Процессуальный компонент предполагает дифференцированное развитие умений иноязычного письменного комментирования в условиях саморегулируемого обучения в зависимости от базового или углубленного уровня и, таким образом, состоит из дифференцированных предметных письменноречевых умений (рецептивные и продуктивные), регулятивных универсальных учебных действий (целеполагание, прогнозирование, самоконтроль и пр.), межпредметных умений (аргументативные и оценочные умения, умение строить абзац, создавать тексты описательного и повествовательного характера, а также умение рассуждать). Ценностно-ориентационный компонент определяет мотивацию старшеклассников к дальнейшему применению изучаемых аспектов иноязычного письменного комментирования в будущей деятельности (в том числе профессиональной), формирование умений межкультурной коммуникации в процессе письменного комментирования.

Опираясь на разработанную нами номенклатуру комментирующих текстов в зависимости от текста-первоисточника, были обоснованы дифференцированные особенности данных комментирующих текстов для базового и углубленного уровней. Учитывая самостоятельный характер освоения нашего онлайн-курса, была доказана необходимость блочно-модульного представления предлагаемого курса. Так, подразумевается наличие ознакомительного пропедевтического блока «Общий», описывающего комментирование как явление, а также дифференцированных блоков «Дифференциация по уровню», «Дифференциация по ситуации» и «Дифференциация по тексту». Каждый из представленных дифференцированных учебных блоков, в свою очередь, делится на

самостоятельные учебные модули. В каждом разделе учебного модуля располагаются инструменты самоконтроля и саморефлексии (рефлексивные опросники, чат-бот, тесты с возможностью самопроверки), а также взаимоконтроля (специально-созданное сообщество «iComment» на платформе социальной сети «ВКонтакте»).

2. Технология дифференцированного обучения старшеклассников письменному комментированию опирается на личностно -ориентированную продуктивную, проблемную и сознательно-коммуникативную методики обучения и представляет собой алгоритм, состоящий из следующих этапов:

- 1) Знакомство с письменным комментированием как явлением.
- 2) Выбор образовательной траектории.
- 3) Ознакомление с образцом комментирующего текста.
- 4) Письмо по опорам и образцам.
- 5) Письмо по заданным ориентирам.
- 6) Самостоятельное письмо.
- 7) Итоговая самооценка, оценка, самоконтроль, контроль, рефлексия.

Все этапы данной технологии реализуются в рамках саморегулируемой учебной деятельности и опираются на регулятивные учебные действия учащихся. Шаги технологии 3–6 являются дифференцированными по уровню владения иностранным языком и типу изучаемого комментирующего текста. Каждый вариант шага технологии предполагает наличие специальных дифференцированных упражнений по освоению комментирующих текстов для базового и углубленного уровня, а также дифференцированных упражнений на развитие саморегуляции учебной деятельности для базового и углубленного уровня.

Предлагаемое обучение реализовано на базе специально созданного учебного сайта. Авторская система упражнений при обучении старшеклассников иноязычному письменному комментированию включает в себя ознакомительные упражнения, идентификационные упражнения, упражнения на дифференцированный отбор текстов (дотекстовые, текстовые,

послетекстовые), регулятивные упражнения ознакомительного характера, презентативные упражнения, опознавательные упражнения, аналитико-структурирующие, аналитические, интерпретационные упражнения, проблемные упражнения, условно-речевые упражнения, речевые упражнения, упражнения на саморегуляцию учебной деятельности. Итоговые комментирующие тексты учащихся, создаваемые после прохождения всего учебного материала, оцениваются по специально разработанным критериям, включающим в себя соответствие коммуникативной задаче комментария, соответствие композиции типа комментирующего текста, диапазон лексических средств и пр.

3. Реализация экспериментального обучения с целью апробации разработанного фрагмента онлайн-курса на практике проводилась на базе школы №2098 г. Москвы с участием 62 старшеклассников. Экспериментальное обучение состояло из 4-х этапов: подготовительного, предэкспериментального, формирующего и постэкспериментального. Подготовительный этап состоял из постановки цели, задач и гипотезы экспериментального обучения. На предэкспериментальном этапе был определен исходный уровень сформированности понятия об иноязычном письменном комментировании в ЭГ и КГ, умений англоязычного письменного комментирования, а также умения самостоятельного регулирования учебной деятельности у старшеклассников. Было выявлено, что сформированность понятия об иноязычном письменном комментировании и умение письменного комментирования до эксперимента находятся на очень низком уровне в обеих группах (13,8% и 14,7 % в ЭГ и КГ, 22,81 и 22,27 % соответственно). Общий уровень сформированности умений саморегуляции учебной деятельности в обеих группах находится на уровне ниже среднего (52,12 % и 52,14 % в ЭГ и КГ). На формирующем этапе была апробирована разработанная нами модель дифференцированного обучения старшеклассников письменному англоязычному комментированию с опорой на саморегулируемую учебную деятельность. Специально

созданный учебный сайт представляет собой фрагмент учебного курса, содержащий в себе обязательный блок «Общий» и выбранный большинством учащихся учебный модуль «Журналистский комментарий на основе графика». На постэкспериментальном этапе были сформулированы выводы о динамике развития исследуемых показателей.

В рамках постэкспериментальной проверки знаний старшеклассников о комментировании и типах комментирующих текстов было проведено соответствующее анкетирование и был выявлен общий прирост показателей в ЭГ на 39,7 % и лишь на 0,9 % в КГ. Представленные старшеклассниками итоговые комментирующие тексты были оценены по специально разработанным критериям оценивания комментирующих текстов и было зафиксировано общее улучшение на 57,1 % в ЭГ и на 2,2 % в КГ. Уровень сформированности умений учебной саморегуляции после эксперимента был проверен с помощью специальной анкеты и был выше доэкспериментального на 18,8 % в ЭГ и ниже доэкспериментального на 0,9 % в КГ. Для анализа результатов экспериментального обучения применялся t-критерий Стьюдента. Так, при сравнении результатов по критерию «понятие об иноязычном письменном комментировании» в ЭГ и КГ до и после ЭО коэффициент t составил 8,1851 и 0,2050 соответственно, при р-значении $< 0,001$ и 0,8386 соответственно. По критерию «умение письменного комментирования» коэффициент t составил 4,8930 в ЭГ и 0,0712 в КГ, при р-значении 0,0005 в ЭГ и 0,471 в КГ. По критерию «умение саморегуляции учебной деятельности» коэффициент t составил 3,7119 в ЭГ и 0,1765 в КГ, при р-значении 0,003 в ЭГ и 0,861 в КГ. Данные показатели говорят о высокой степени важности полученных результатов. Эффективность предлагаемого онлайн-обучения достигается, в том числе, благодаря дифференцированному характеру разработанного онлайн-курса. Таким образом, спроектированный дифференцированный онлайн-курс “iComment” позволяет добиться наиболее эффективного достижения целей обучения старшеклассников в самостоятельном освоении иноязычного письменного комментирования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное диссертационное исследование посвящено научно обоснованной разработке модели дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности. Избранная проблема для исследования явилась актуальной, так как вопрос дифференцированного обучения иноязычному письменному комментированию до сих пор не ставился и не решался ни на уровне теоретического обоснования, ни на уровне принятия практических решений.

Несмотря на увеличение значимости письменной иноязычной речи в обучении иностранному языку и рост доли письменной коммуникации в современном мире, в реальном учебном процессе уделяется недостаточное внимание письменноречевым навыкам старшеклассников. Учет интересов учащихся в освоении письменной речи и индивидуализация образовательного процесса осложняются рамками учебной программы и недостаточным количеством учебных часов. Дополнительное образование, в частности, онлайн-формата имеет большой потенциал в плане учёта индивидуальных потребностей старшеклассников в освоении создания письменных текстов (в том числе, комментирующих), но подобные онлайн-курсы отсутствуют. Необходимость опоры на саморегуляцию учебной деятельности и повышение учебной самостоятельности старшеклассников не может быть реализована ввиду строгой зависимости учебного процесса от учебника и учителя, а также из-за отсутствия возможности выстраивать индивидуальные образовательные траектории в рамках среднего общего образования.

Таким образом, все перечисленные противоречия обусловили необходимость разработки методики дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников письменному комментированию в условиях

саморегулируемой учебной деятельности и реализации этой методики в рамках курса дополнительного образования.

В ходе проведенного нами теоретического исследования были обоснованы дифференцированные возможности развития у старшеклассников умений комментирования как жанрового письменного высказывания на иностранном языке; были обоснованы способы саморегуляции учебной деятельности старшеклассников для индивидуализации развития речевых умений англоязычного письменного комментирования в условиях дополнительного онлайн-образования; была разработана методическая модель дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности; были описаны дифференцированные цели и содержание обучения старшеклассников письменному комментированию в рамках онлайн-курса; была обоснована технология дифференцированного обучения старшеклассников письменному комментированию с целью организации учебного процесса в рамках проектируемого онлайн-курса в условиях саморегулируемой учебной деятельности.

Разработанная методика прошла успешную апробацию в экспериментальном обучении учащихся старших классов школы №2098 г. Москвы с помощью специально разработанного фрагмента онлайн-курса.

Проведенное экспериментальное исследование доказало эффективность разработанной методики дифференцированного онлайн-обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях саморегулируемой учебной деятельности. В результате реализации подготовительного, предэкспериментального, формирующего и постэкспериментального этапов экспериментального обучения учащиеся существенно улучшили свои знания о комментировании как явлении, а также умения иноязычного письменного комментирования и саморегуляции учебной деятельности.

Итоги проведенной работы позволяют спрогнозировать наиболее перспективные направления исследований, которые будут способствовать углублению изучения *проблемы дифференцированного обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию в условиях самостоятельной учебной деятельности*:

- увеличение количества ИИ-устойчивых упражнений при обучении созданию письменных реагирующих текстов (комментариев);
- адаптация спроектированного учебного онлайн-курса под групповые формы обучения;
- расширение номенклатуры тем, изучаемых в рамках нашего курса;
- расширение номенклатуры изучаемых комментирующих текстов в рамках нашего курса;
- адаптация разработанной методики применительно к задаче дифференцированного обучения различным типам письменного высказывания на основе саморегулируемой учебной деятельности;
- обоснование четвертого типа учебной дифференциации (дифференциация по уровню учебной самостоятельности) и разработка соответствующих учебных блоков и модулей;
- дифференцированная классификация уровней развития компонентов умения иноязычного письменного комментирования применительно к базовому и углубленному уровню;
- разграничение умений саморегуляции учебной деятельности для базового и углубленного уровней;
- разработка технической возможности вести интерактивный календарь, с помощью которого учащийся осуществляет планирование своей учебной деятельности по освоению иноязычного письменного комментирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Авраменко, А. П.** Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков : учебное пособие [электронное издание сетевого распространения] / А. П. Авраменко. – Москва : КДУ : Добросвет, 2022. – 166 с. – ISBN 978-5-7913-1228-0. – DOI 10.31453/kdu.ru.978-5-7913-1228-0-2022-166. – URL: <https://bookonlime.ru/node/44923>.– Текст : электронный.

2. **Авраменко, А. П.** Лингводидактический потенциал чат-ботов и виртуальных помощников как средств распознавания речи технологиями искусственного интеллекта / А. П. Авраменко. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 9-11. – DOI 10.24412/1991-5497-2022-394-9-12. – EDN UBWHSE. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-potentsial-chat-botov-i-virtualnyh-pomoschnikov-kak-sredstv-raspoznavaniya-rechi-tehnologiyami-iskusstvennogo> (дата обращения: 15.03.2024).– Текст : электронный.

3. **Азимов, Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.

4. **Азимов, Э. Г.** Методическое руководство по использованию компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному / Э. Г. Азимов. — Москва : Спутник+, 2012. — 74 с. — URL: elibrary.ru (дата обращения: 05.12.2024). — Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. — Текст : электронный.

5. **Алмазова, Н. И.** Компьютерно-опосредованная коммуникация в обучении иностранным языкам: от теории к практике / Н. И. Алмазова, С. В. Баранова. — Текст : электронный // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2019. — Т. 8, № 29. — С. 24–33. — URL: cyberleninka.ru (дата обращения: 05.09.2024). — Режим доступа: свободный.

6. **Алтухова, М. К.** Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраннй язык, уровень профессионального образования) : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Алтухова Мария Кимовна. – Санкт-петербург, 2003. – 28 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/obuchenie-tvorcheskoi-pismennoi-rechi-studentov-tretego-kursa-yazykovogo-pedagogicheskogo-vu/read> (дата обращения: 16.09.2023).– Текст : электронный.
7. **Андреев, В. И.** Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1998. – Текст : непосредственный.
8. **Андреев А. А.** Дидактические основы дистанционного обучения / А.А. Андреев. – Москва: РАО, 1999, -120 с. - URL: https://www.e-biblio.ru/book/bib/Online/book/didakt_osnovy_dist_obucheniya.pdf (дата обращения: 15.03.2023).– Текст : электронный.
9. **Андреев, А. А.** Введение в Интернет-образование : учеб. пособие. - Москва : Логос, 2003. - 76 с. - Текст : непосредственный.
10. **Андреев, А. А.** Интернет-технологии и модели обучения в среде Интернет / А. А. Андреев. – Москва: МИПК, 2013. – 57 с. – Текст : непосредственный.
11. **Андреев В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие / В. И. Андреев. - Москва: Высшая школа, 1981. - 240 с. – Текст : непосредственный.
12. **Антонова, И. Б.** Методическая эффективность использования письма как средства обучения аргументированию в неязыковом вузе (английский язык) : специальность 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Антонова Ирина Борисовна. – Москва, 1994. – 23 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/metodicheskaya-effektivnost-ispolzovaniya-pisma-kak-sredstva-obucheniya-argumentirovaniyu-v-/read> (дата обращения: 26.10.2023).– Текст : электронный.

13. **Арбатский, Д. И.** Основные способы толкования значений слова / Д.И. Арбатский. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. - 1970. - № 3. - С. 26-31.
14. **Ариян, М. А.** Обучение школьников 10–11-х классов иноязычной письменной речи с использованием метакогнитивных стратегий / М. А. Ариян, Н. В. Горобинская. – Текст : электронный // Язык и культура. - 2024. - № 66. - С. 136–152. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-shkolnikov-10-11-h-klassev-inoyazychnoy-pismennoy-rechi-s-ispolzovaniem-metakognitivnyh-strategiy> (дата обращения 20.09.2024).
15. **Арутюнова, Н. Д.** Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова. - Москва: Наука, 1988. - 341 с. Текст : непосредственный.
16. **Асмолов, А. Г.** Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. - Москва: Просвещение, 2008. - 151 с. - URL: https://asmolovpsy.ru/wp-content/uploads/2022/11/univers_uchebn_dejstv.pdf (дата обращения 29.09.2021). - Текст: электронный.
17. **Асмолов, А. Г.** Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская / Система заданий: пособие для учителя / ред. А. Г. Асмолова. - М: Просвещение, 2011. - 159 с. – Текст : непосредственный.
18. **Асмус, Н. Г.** Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: специальность 10.02.19, автореф. дис. ... канд. филол. наук / Асмус Нина Геннадьевна. - Челябинск, 2005. - 24 с. - Текст электронный // - URL: <https://www.dissercat.com/content/lingvisticheskie-osobennosti-virtualnogo-kommunikativnogo-prostranstva> (дата обращения 29.03.2023). - Текст: электронный.

19. **Афанасьев, В. Г.** Общество: системность, познание, управление / В. Г. Афанасьев. - Москва: Политиздат, 1981. – 432 с. - С. 196-198. – Текст : непосредственный.
20. **Афанасьева, О. В.** Английский в фокусе 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / О. В. Афанасьева, Д. Дули. - Москва: Просвещение, 2022. – 248с. – Текст : непосредственный.
21. **Афанасьева, О. В.** Английский в фокусе. 11 класс: учебник для общеобразовательных организаций / О. В. Афанасьева, Д. Дули. - Москва: Просвещение & Express Publishing, 2019. - 248 с. – Текст : непосредственный.
22. **Ахмеджанова, Д. Р.** Роль социальной и самостоятельной регуляции обучения в школьном возрасте / Д. Р. Ахмеджанова. – Текст : электронный // Вопросы образования – 2024. - № 1. - С. 11-43. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialnoy-i-samostoyatelnoy-regulyatsii-obucheniya-v-shkolnom-vozhraсте> (дата обращения 03.01.2025).
23. **Бабушис, Е. Е.** Обучение письменной речи как творческой деятельности в форме описания, повествования и аргументации на старшем этапе в школах с углубленным изучением английского языка : специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : дис. ... канд. пед. наук / Бабушис Елена Евгеньевна. – Тамбов, 2000. – 202 с. – URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2000/Babushis_E_E_2000.pdf (дата обращения: 07.11. 2023). - Текст : Электронный.
24. **Баранова Е. А.** Методика обучения аргументированному письменному высказыванию (на материале французского языка, языковой факультет) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Баранова Елена Анатольевна. – Орел, 2013. – 24 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-argumentirovannomu->

[pismennomu-vyskazyvaniyu/read](#) (дата обращения 10.03.2024). - Текст: электронный.

25. **Баскакова, М. А.** Методика обучения креативным формам письменной речи на уроках английского языка в 10-11 классах средней школы : специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки (среднее общее образование))» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Баскакова Мария Александровна. – Санкт-Петербург, 2024. – 25 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-kreativnym-formam-pismennoi-rechi-na-urokakh-angliiskogo-yazyka-v-10-11/read> (дата обращения 13.08.2023). - Текст: электронный.
26. **Батышев, С. Я.** Блочно-модульное обучение: учебное пособие / С. Я. Батышев. – Москва: Трансервис, 1997. – 255 с. - Текст : непосредственный.
27. **Бахтин, М. М.** Проблема речевых жанров // М. М. Бахтин. – Текст : непосредственный // Литературно-критические статьи. - Москва : Худ. лит. - 1986. - С. 428-472.
28. **Безменова, Л. Э.** Речевой жанр интернет-отзыва туриста в англоязычной культуре / Л.Э. Безменова. - Текст : электронный // Общетеоретический и частные вопросы современного языкознания: сб. науч. статей. - Чебоксары: Чувашск. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2020. - С. 334-339. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43060047> (дата обращения 03.05.2023).
29. **Белкин М. В.** Словарь «Античные писатели» / М.В. Белкин, О. А. Плахотская. – Санкт-петербург: Изд-во «Лань», 1998. – 540 с. - Текст : непосредственный.
30. **Беловодская А.** Современные медиажанры: рецензия (от теории к практике) : сборник заданий / А. Беловодская. – Вильнюс, 2016. – С. 40. – URL: https://www.flf.vu.lt/dokumentai/Mokslas/Elektroniniai_istekliai/Sovremenyje-mediazanry-internetui_2016_06_17.pdf (дата обращения 03.09.2023). — Текст : электронный.

31. **Беляева, Н. В.** Дифференциация обучения как средство повышения уровня литературного развития учащихся : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : дис. ... д-ра пед. наук / Беляева, Наталья Васильевна. - Москва, 2004. - 434 с. - Текст : непосредственный.

32. **Беспалько, В. П.** Педагогическая технология / В.П. Беспалько. - Текст : непосредственный // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. — Т. 2./ Гл. ред. В. Г. Панов. А – М; Гл. ред. В. В. Давыдов. — Москва: Большая Рос. Энцикл., 1999. – 607 с. - Текст : непосредственный.

33. **Бетретдинова, И. К.** Методика обучения виртуальному письменному общению (английский язык, основная школа) : специальность 13.00.02 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Бетретдинова Инесса Константиновна. – Москва, 2019. – 24 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-virtualnomu-pismennomu-obshcheniyu-angliiskii-yazyk-osnovnaya-shkola/read> (дата обращения 05.12.2023). — Текст : электронный.

34. **Биболетова, М. З.** Английский язык: базовый уровень: 11 класс : учебник / М. З. Биболетова, Е. Е. Бабушис, Н. Д. Снежко. — 8-е изд. — Москва : Просвещение, 2023. — 216 с. — ISBN 978-5-09-110501-8. — Текст : электронный // Электронный ресурс цифровой образовательной среды СПО PROОбразование : [сайт]. — URL: <https://profspo.ru/books/132196> (дата обращения: 21.09.2024). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.

35. **Бим, И. Л.** Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации / И.Л. Бим. - Москва: Просвещение, 1974. - 248 с. - Текст : непосредственный.

36. **Бим, И. Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (Опыт системно-структурного описания) / И.Л. Бим. — Москва: Рус. яз., 1977. — 288 с. - Текст : непосредственный.

37. **Бим, И. Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. — Москва : Русский язык, 1977. — 278 с. — Текст : непосредственный.
38. **Бим, И. Л.** Подход к проблеме упражнений с позиций иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 30-37.
39. **Бим, И. Л.** Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования / И.Л. Бим. - Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. - 2005. - № 8. — С. 2-6.
40. **Бим, И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы : учеб. пособие / И. Л. Бим. - Москва : Просвещение, 1988. - 255 с. - Текст : непосредственный.
41. **Бовтенко, М. А.** Компьютерная лингводидактика : учебное пособие / М. А. Бовтенко. — Москва : Флинта : Наука, 2005. — 215 с. — URL: rsl.ru (дата обращения: 07.09.2024). — Режим доступа: свободный. — Текст : электронный.
42. **Богомолов, А. Н.** Научно-методические основы проектирования виртуальной языковой среды дистанционного обучения / А. Н. Богомолов. — Москва : Издательство Московского университета, 2008. — 319 с. — URL: rsl.ru (дата обращения: 05.08.2023). — Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. — Текст : электронный.
43. **Божович, Л. И.** Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович. - Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1978. — № 2. - № 4. — С. 24-28.
44. **Божович, Л. И.** проблемы формирования личности: избр. психол. труды / Л. И. Божович. - Текст : непосредственный /-. Д. И. Фельдштейна. — 3-е изд. — Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 349 с.
45. **Бойчук, Е. И.** Лексико-грамматические особенности интернет-отзывов (на материале русского и английского языков) / Е. И. Бойчук. - Текст :

- электронный // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. – № 3(26). – С. 107-115. – DOI 10.20323/2499-9679-2021-3-26-107-115. – EDN QHEWBQ. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-grammaticheskie-osobennosti-internet-otzyvov-na-materiale-russkogo-i-angliyskogo-yazykov> (дата обращения: 20.01.2023). — Текст : электронный.
46. **Брутян, Г.А.** Аргументация / Г.А. Брутян. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1984. – 105 с. - Текст : непосредственный.
47. **Былина, Е. Э.** К проблеме речеактовой отнесенности перформативного высказывания "I recommend" в интернет-отзыве / Е.Э. Былина. - Текст : электронный // Преподаватель XXI век. - 2020. - № 3-2. - С. 391-405. - DOI: 10.31862/20739613-2020-3-391-405. — URL: <http://prepodavatel-xxi.ru/sites/default/files/391405.pdf> (дата обращения: 01.01.2024). — Текст : электронный.
48. **Вайндорф-Сысоева, М. Е.** Методика дистанционного обучения : учебное пособие для вузов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова ; под общей редакцией М. Е. Вайндорф-Сысоевой. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 194 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-9916-9202-1. — URL: <https://urait.ru/bcode/450836> (дата обращения: 09. 10. 2022). — Текст : электронный.
49. **Васильева, С. Л.** Особенности жанра комментария в русском и английском газетно-публицистическом дискурсе: сопоставительный аспект / С. Л. Васильева. — Текст : электронный // Молодой ученый. — 2013. — № 2 (49). — С. 207-210. — URL: <https://moluch.ru/archive/49/6154/> (дата обращения: 22.01.2025).
50. **Верещагин, Е. М.** Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - Москва: Русский язык, 1980. - 320 с. - Текст : непосредственный.

51. **Верещагин, Е. М.** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - 3-е изд., испр. и доп. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М., 1983. – 269 с. - Текст : непосредственный.
52. **Верещагин, Е. М.** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.: Русский язык, 1990. 246 с. - Текст : непосредственный.
53. **Власова, Е. З.** Микрообучение - эффективный формат электронного обучения / Е.З. Власова - Текст электронный : // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки. - 2021. - № 1 (55). - С. 11-13. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44907332> (дата обращения : 10. 11. 2024).
54. **Воронцова, Т. А.** Элементарная стилистика: учеб.-метод. пособие / Т.А. Воронцова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2008. – 130 с. - Текст : непосредственный.
55. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. / Гл. ред. А. В. Запорожец. - Москва: Педагогика, 1984. - Т. 4. - 433 с. - Текст : непосредственный.
56. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. - Москва: Изд-во «Педагогика-Пресс», 1996. - 536 с. - Текст : непосредственный.
57. **Вяткин, Д. С.** Социокультурный комментарий при переводе реалий / Вяткин Д.С. - Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. - № 12(78): в 4 х ч. - Ч. 1. – С. 73. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-kommentariy-pri-perevode-realiy> (дата обращения : 10. 11. 2023).
58. **Гаврилова, А. Н.** Формирование письменноречевой аргументативной компетенции у студентов гуманитарных специальностей (английский язык) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Гаврилова Анна

- Николаевна. – Санкт-Петербург, 2011. – 26 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-pismennorechevoi-argumentativnoi-kompetentsii-u-studentov-gumanitarnykh-spetsia/read> (дата обращения 21.07.2023) - Текст электронный
59. **Гальскова, Н. Д.** Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. — Москва : КНОРУС, 2017. — 390 с. — (Бакалавриат). - Текст : непосредственный.
60. **Гальскова, Н. Д.** Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. — Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Издательство Прометей", 2023. — 210 с. — ISBN 978-5-00172-474-2. — EDN JTDWJU. - Текст : непосредственный.
61. **Гальскова, Н. Д.,** Василевич, А. П., Акимова, Н. В. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. 350 с. - Текст : непосредственный.
62. **Гаранина, Э. Ю.** Оценочность в жанре киорецензии / Э.Ю. Гаранина. - Текст: непосредственный // Вестник КемГУ. – 2013. – № 2. – С. 28–31. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenochnost-v-zhanre-kinoretsenzii> (дата обращения: 04. 11. 2023).
63. **Гаркуша, Н. С.** Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов / Н. С. Гаркуша, Ю. С. Городова. - Текст : электронный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11, № 1(52). – С. 6-23. – DOI 10.52944/PORT.2023.52.1.001. – EDN NBBIRG. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozmozhnosti-chatgpt-dlya-razvitiya-kognitivnoy-aktivnosti-studentov> (дата обращения: 09. 11. 2024).

64. **Гез, Н. И.** Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез. - Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе, 1969. №6. С. 29-40.
65. **Говорунова, Л. Ю.** Речевой жанр «Интернет-отзыв туриста» в разных типах дискурса / Л.Ю. Говорунова. - Текст: электронный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Языкознание и литературоведение. 2014. – С. 43-47. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-zhanr-internet-otzyv-turista-v-raznyh-tipah-diskursa> (дата обращения: 07. 11. 2023).
66. **Голев, Н. Д.** Словарь обыденных толкований русских слов: концепция, проект, опыты реализации / Н.Д. Голев. - Текст : непосредственный // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты / отв. ред. Н. Д. Голев. Ч. 3.- Кемерово, 2010. - С. 205–264.
67. **Голикова, Т. А.** Туристический блог как жанр интернет-коммуникации / Т.А. Голикова. - Текст : электронный // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 12. – Орёл: ФГБОУ ВПО «ОГИИК», ООО «Горизонт», 2014. – С. 271-280. – URL: https://linguistics-online.narod.ru/index/golikova_t_a_turisticheskij_blog_kak_zhanr_internet_kommunikacii/0-808 (дата обращения: 15.05. 2022).
68. **Горбунов, А. В.** Методика обучения сочинению-объяснению и сочинению-аргументации на основе целостного подхода: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» : дис. ... канд. пед. наук / Горбунов Александр Васильевич. – Улан-Удэ, 1999. – 204 с. – URL: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-obuchenija-sochineniju-objasneniju-i-sochineniju-argumentacii-na-osnove.html> (дата обращения: 17.07. 2023). - Текст : электронный.
69. **Гордон, Э.** Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / Эдвард Гордон, Элайн Гордон; пер. с англ.

- [М.Л. Мельниковой и др.; под науч. ред. С.Ф. Сироткина, Д.Ю. Гребенкина]. - Ижевск: ERGO, 2008. - 352 с. - Текст : непосредственный.
70. **Горленко, Н. М.** Структура универсальных учебных действий и условия их формирования / Н.М. Горленко, О.В. Запятая, В.Б. Лебединцев, Т.Ф. Ушева. - Текст : электронный // Народное образование. - 2012. - № 4. - С. 153-160. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-universalnyh-uchebnyh-deystviy-i-usloviya-ih-formirovaniya> (дата обращения: 15.05. 2022).
71. **Горошко, Е. И.** Жанры 2.0: проблема типологии и категоризации (на примере коммуникативного сервиса Твиттер) / Е.И. Горошко, Е. А. Землякова, Т. Л. Полякова. - - Текст : непосредственный // Жанры речи : сб. науч. тр. / под ред. В. В. Дементьева. Вып. 8. Памяти К. Ф. Седова. - Саратов : Москва : Лабиринт, 2012. С. 344-356.
72. **Горошко, Е. И.** Полиформатный мессенджер как жанр 2.0 (на примере мессенджера мгновенных сообщений Telegram) / Е.И. Горошко, Е.А. Землякова. - Текст : электронный // Жанры речи. - 2017. - № 1 (15). – С. 92-100. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poliformatnyy-messendzher-kak-zhanr-2-0-na-primere-messendzhera-mgnovennyh-soobscheniy-telegram> (дата обращения: 15.05. 2023).
73. **Гречушкина, Н. В.** Массовые открытые онлайн-курсы в контексте современного образования / Н. В. Гречушкина. – Текст : электронный // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – No 4 – С.67-74. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlayn-kursy-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.10. 2023).
74. **Гречушкина, Н. В.** Онлайн-курс: определение и классификация / Н.В. Гречушкина. – Текст : электронный // Высшее образование в России. - 2018. - Т. 27. - № 6. - С. 125-134. <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kurs-opredelenie-i-klassifikatsiya> (дата обращения: 19.10. 2023).
75. **Губанова, А. А.** Дидактические принципы и особенности электронного обучения / А. А. Губанова, В.В. Кольга – Текст : электронный // Современные

- проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17921> (дата обращения: 09.10. 2021).
76. **Гужова, Н. В.** Методика обучения иностранных граждан продуктивной письменной речи на начальном этапе обучения (на материале сочинения с элементами рассуждения) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» : дис. ... канд. пед. наук / Гужова Наталья Владимировна. - Нижний Новгород, 2002. - 185 с. – URL: <http://www.dslib.net/basket/?action=list> (дата обращения : 24.11. 2023). - Текст : электронный.
77. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. -Москва: Изд-во ИНТОР, 1996. - 544 с. - ISBN 5-98404-001-9. - URL: https://cppm.kuro-mo.ru/images/B.V._Давыдов._Теория_развивающегося_обучения.pdf (дата обращения : 14.11. 2023). - Текст : электронный.
78. **Даутова, О. Б.** Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС / О.Б. Даутова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2016. – 184 с. – Текст : непосредственный.
79. **Дахалаева, Е. Ч.** Интернет-комментарии портала «Новости mail.ru» как объект лингвистического исследования / Е. Ч. Дахалаева. - Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. - 2013. - № 6. – С. 780. - URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11418> (дата обращения : 14.11. 2023).
80. **Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности** : Коллективная монография / Н. В. Барышников, А. Л. Бердичевский, Л. Г. Викулова [и др.]. – Москва : НЕОЛИТ, 2017. – 424 с. – Текст-непосредственный.
81. **Дмитриева, Н.М.** Лингвострановедческий комментарий как способ погружения иностранного учащегося в русскую ментальность (продвинутый уровень) / Н.М. Дмитриева, М.А. Дужникова, О.А. Пороль. – Текст : электронный // Вестник Оренбургского государственного университета. –

2021. - № 3(231). – С. 79-86. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedcheskiy-kommentariy-kak-sposob-pogruzheniya-inostrannogo-uchaschegosya-v-russkuyu-mentalnost-prodvintuyu-uroven> (дата обращения: 09.12. 2024).
82. **Дондукова Г.П.** Переводческий комментарий как разновидность профессиональной речевой деятельности : специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореф. дис. .. канд. филол. наук / Дондукова Галина Петровна. – Улан-Удэ, 2013. – 25 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/perevodcheskii-kommentarii-kak-raznovidnost-professionalnoi-rechevoi-deyatelnosti> (дата обращения: 19.12. 2023).
83. **Драчева, Е. Ю.** Организационно-педагогические условия формирования регулятивных универсальных учебных действий старшеклассников в модели обучения по индивидуальным учебным планам : 13.00.01 : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Драчева Елена Юрьевна. - Екатеринбург, 2017. — 24 с. - URL: https://rsvpu.ru/filedirectory/408/dracheva_e.yu._avtoreferat.pdf (дата обращения: 16.03. 2024).
84. **Дускаева, Л. Р.** Диалогичность современных газетных текстов в аспекте речевых жанров / Л. Р. Дускаева; научный редактор М. Н. Кожина. — Пермь : Издательство Пермского университета, 2003. — 111 с. — Текст : непосредственный.
85. **Евдокимова, М. Г.** Управление самостоятельной работой студентов неязыкового вуза по иностранному языку в цифровой среде /М. Г. Евдокимова. - Текст : электронный // Инновационные технологии в современном образовании : Материалы VI Международной научно-практической конференции, Тирасполь, 29 февраля 2024 года. – Тирасполь: Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, 2024. – С. 49-53. – EDN SPJVVD. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68570949> (дата обращения: 12.03. 2025).

86. **Елисеев, В. В.** Управление дифференцированным обучением в общеобразовательной школе / В.В. Елисеев. - Текст : непосредственный. Ульяновск: ИПК ПРО, 1995. – с. 8-17.
87. **Елькина, О. М.** Лингво-социокультурные особенности речевой деятельности в сфере компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале англоязычных блогов) : специальность 10.02.04 "Германские языки" : автореф. дис. ... канд. фил. наук / Елькина Ольга Михайловна. – Пятигорск, 2012. – 25 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/lingvo-sotsiokulturnye-osobennosti-rechevoi-deyatelnosti-v-sfere-kompyuterno-oposredovannoi> (дата обращения: 12.10. 2023). - Текст : электронный.
88. **Еремина, М. А.** / Речевой жанр отзыва в коммуникативном пространстве Интернета / М.А. Еремина. - Текст : электронный // Научный диалог. – 2016. № 5(53). – С. 34-45. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-zhanr-otzyva-v-kommunikativnom-prostranstve-interneta> (дата обращения: 19.10. 2022).
89. **Ефремова, Т. Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. В 2-х т / Т.Ф. Ефремова. — Москва: Русский язык, 2000. – 2310 с. - URL: <https://www.efremova.info>
90. **Ждан И. И.** Формирование письменноречевой дискурсивной компетенции у студентов языковых вузов / И.И. Ждан. - Текст : электронный // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2012. - № 4(11). – С. 77-84. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pismennorechevoy-diskursivnoy-kompetentsii-u-studentov-yazykovyh-vuzov> (дата обращения: 06.12. 2022).
91. **Журбенко, Н. Л.** Методика обучения созданию письменных вторичных иноязычных текстов на основе ресурсов интернета : (на материале английского языка) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Журбенко Наталья Леонидовна ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. — Москва,

2008. — 305 с. — URL: rsl.ru (дата обращения: 15.09.2024). — Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. — Текст : электронный.
92. **Загвязинский, В.И.** Опосредованное влияние методологии на практику / В.И. Загвязинский. - Текст : непосредственный // Сов. педагогика. – 1990. – No 3. – С. 65–66.
93. **Зализняк, А. А.** Дневник: к определению жанра / А.А. Зализняк. - Текст : электронный // Новое литературное обозрение. - 2010. - № 6 (106) . – С. 162-180. - URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2010/6/dnevnik-k-opredeleniyu-zhanra.html> (дата обращения: 15.03.2023).
94. **Земцова, Л. С.** Искусствоведческая рецензия как жанр массово-информационного дискурса : специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Земцова Лариса Алексеевна. - Волгоград, 2006. – 20 с. - Текст : электронный. - URL: <https://www.dissercat.com/content/iskusstvovedcheskaya-retsenziya-kak-zhanr-massovo-informatsionnogo-diskursa/read> (дата обращения: 15.04.2023).
95. **Зимняя, И. А.** Особенности создания проблемных ситуаций при обучении иностранному языку / И.А. Зимняя. - Текст : непосредственный // Тезисы 12-й научно-методической конференции «Проблемное обучение в специальном вузе». - Москва: Изд-во Военного института иностранных языков, 1977. - С. 102-104.
96. **Зимняя, И. А.** Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — Москва : Просвещение, 1991. — 222 с. - ISBN 5-09-001716-6. - URL: - [https://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm#$p1) (дата обращения 01.12.2022). – Текст электронный.
97. **Зимняя, И. А.** Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. - Москва : Русский язык, 1989. - 219 с. - ISBN 5-200-00793-3. - URL: - <https://www.klex.ru/1w1x> (дата обращения 12.10.2021). – Текст электронный.

98. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. Изд. второе, доп., испр. и перерб. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с. - ISBN 5-88439-097-1. - URL: [https://psychlib.ru/mgppu/zim/ZIM-001-.HTM#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/zim/ZIM-001-.HTM#$p1) (дата обращения 12.12.2021). – Текст электронный.

99. **Зинова, Е. А.** Методика обучения студентов-журналистов рецензии как жанру современной медиасферы: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания(русский язык)» : автореф.дис. ...канд. пед. наук / Зинова Елена Анатольевна. – Москва, 2012. – 26 с. – Текст электронный. - URL: <https://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-studentov-zhurnalistov-retsenszii-kak-zhanru-sovremennoi-mediasfery/read> (дата обращения 29.03.2023).

100. **Зобков, А. В.** Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография / А. В. Зобков ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; С.-Петерб.. акмеолог. акад. ; под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 320 с. – ISBN 978-5-9984-0390-3. - URL: https://op.vlsu.ru/fileadmin/Programmy/Bacalavr_priclad/37.03.01/Metod_doc/Zobkov_A.V._Akmeologija_samoreguljicii_v_uchebnoi_dejaetelnosti.pdf (дата обращения 10.03.2022).

101. **Изаренков, Д. И.** Аппарат упражнений в системном описании / Д. И. Изаренков. Текст : электронный // Русский язык за рубежом. - 1994. - № 21. - С. 77-85. - URL: <http://www.russianedu.ru/magazine/archive/viewdoc/1994/1/4509.html> Режим доступа : для зарегистрированных пользователей (дата обращения 10.10.2024).

102. **Ильичев, Л.Ф.** Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев. — Москва, 1983. — 839— Текст : непосредственный.

103. **Ионова, Т. А.** Лингвосемиотические характеристики британского медийного комментария : специальность 10.02)04. «Германиские языки» : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ионова Татьяна Анатольевна. — Волгоград, 2013. — 187 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/lingvosemioticheskie-kharakteristiki-britanskogo-mediinogo-kommentariya/read> (дата обращения 12.02.2025). – Текст электронный.

104. **Исаева, А. Ю.** Лингвистические особенности сетевого общения (на материале англоязычных комментариев в социальных сетях Facebook и Instagram (запрещены в РФ)) / А. Ю. Исаева, Ю. В. Акимцева, Д. М. Грекова. – Текст электронный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 2(145). - С. 201-206. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-osobennosti-setevogo-obscheniya-na-materiale-angloyazychnyh-kommentariev-v-sotsialnyh-setyah-facebook-i-instagram> (дата обращения 20.03.2024).

105. **Кагермазова, Л. Ц.** Возрастная психология: электронный учебник / Л.Ц. Кагермазова. - Нальчик, 2010. – 276 с. - URL: https://www.phantastike.com/age_psychology/devel_psy_k/html/ (дата обращения 20.03.2023). – Текст электронный.

106. **Карасик, В. И.** Комментарий как жанр герменевтического дискурса / В. И. Карасик. - Текст : электронный // Язык, коммуникация и социальная среда. – 2009. – № 7. – С. 32-47. – EDN JICYCH. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44439366> (дата обращения 10.02.2023).

107. **Касперская, О. В.** Методика обучения интерпретационной деятельности старшеклассников в профильной школе в процессе преподавания русского языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» : автореф. дис. ... канд. педа. наук / Касперская Ольга Всеволодовна. - Москва, 2010. - 29 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-interpretatsionnoi->

- deyatelnosti-starsheklassnikov-v-profilnoi-shkole-v-p (дата обращения 15.02.2025). – Текст электронный.
108. **Кастельс, М.** Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. - Москва: ГУ ВШЭ, 2000. - 608 с. - URL: <https://www.klex.ru/n6n> (дата обращения 16.01.2025). – Текст электронный.
109. **Кожина, М. Н.** Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожин; члены редколлегии: Е. А . Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. – 2-е изд., стереотип. — Москва: Флинта: Наука, 2011. — 696 с. - ISBN 978-5-89349-342-9 (Флинта). - ISBN 978-5-02-002791-6. - URL: <http://uchitel-slovesnosti.ru/slovari/10.pdf> (дата обращения 20.12.2022). - Текст : электронный.
110. **Козлов В. В.** Фундаментальное ядро содержания общего образования / В.В. Козлов, А.М. Кондаков. // Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — Москва: Просвещение, 2011. — 79 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-018580-6. - URL: <http://www.konf-zal.ru/images/stories/konf-zal/stat-i/glavnaj/1-80.pdf> (дата обращения 29.02.2023). - Текст : электронный.
111. **Колесников, А. А.** Овладение учебными действиями целеполагания и планирования при организации самостоятельной работы с иностранным языком / А. А. Колесников. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 12. – С. 2-11. – EDN ZIHBLU.
112. **Колесников, А. А.** Профессионально-ориентированные элективные курсы на иностранном языке для филологического профиля: научные основы, пример разработки, специфика внедрения в практику : монография / А.А. Колесников ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2011. – 212 с. ISBN 978-5-88006-703-9. - URL: https://www.researchgate.net/publication/221900720_Professionally-

Focused Elective Courses in Foreign Languages for High School Philological Profile Professionalno-orientirovannyye elektivnyye kursy na inostrannom azyke dla filologicheskogo profila nauchn (дата обращения 03.12.2022). - Текст : электронный.

113. **Колесников, А. А.** Методика разработки современного учебного пособия для иноязычного профориентационного курса по выбору / А.А. Колесников. - Текст : электронный // Ценности и смыслы. – 2018. - №. 5 (57). – С. 140-150. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-razrabotki-sovremennogo-uchebnogo-posobiya-dlya-inoyazychnogo-proforientatsionnogo-kursa-po-vyboru> (дата обращения 21.02.2022).
114. **Колесников, А. А.** Самостоятельная работа при обучении иностранному языку в условиях учебной автономии / А. А. Колесников. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 9. – С. 2-11. – EDN XGMHAO.
115. **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.
116. **Колкер, Я. М.** Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ...канд. пед. наук / Колкер Яков Моисеевич. – Москва, 1975. – 25 с. - URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1975/Kolker_Ya_M_1975.pdf (дата обращения 29.03.2023). - Текст : электронный.
117. **Колкер, Я. М.** Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. - Москва: Издательский центр "Академия", 2010. - 264 с. – Текст : непосредственный.
118. **Коняева, Е.А.** Краткий словарь педагогических понятий: учебное издание / Е.А. Коняева, Л.Н. Павлова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед.

- ун- та, 2012. – 131 с. - URL:
https://psv4.userapi.com/s/v1/d/eCUn_HcZkt5xzDh0wLYzVE0RtNVlNx9wPEB DPdarV0VqvpJQ1g1DCLif8XQK_c0T_QGlF0WHUzpWz2W3oGWdKvU1Q8X XfPq4ftTqfGpQA_zzzkTf/Kratkiy_slovar_pedagogicheskikh_ponyatiy_Konyaev a_E_A__Pavlova_L_N__2012.pdf (дата обращения 20.12.2022). - Текст : электронный.
119. **Короткина, И. Б.** Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учебное пособие для вузов / И. Б. Короткина. — Москва : Юрайт, 2020. — 295 с. — (Высшее образование). — Текст : непосредственный.
120. **Коряковцева, Н. Ф.** Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры / Н.Ф. Коряковцева. – Текст : непосредственный // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сб. науч. тр. МГЛУ; вып. 461. - Москва, 2001. С. 16-17.
121. **Коряковцева, Н. Ф.** Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии / Н.Ф. Коряковцева. - М.: Академия, 2010. – 188 с. - ISBN 978-5-7695-5949-5. - URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_1651552/ (дата обращения 20.12.2022). Режим доступа : для зарегистрированных пользователей. - Текст : электронный.
122. **Косицкая, Ф. Л.** Письменно-речевые жанры рекламного дискурса моды в аспекте межкультурной контрастивности (на материале французских и русских каталогов моды) : специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Косицкая Фаина Леонидовна - Томск, 2005. – 21 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/pismenno-rechevye-zhanry-reklamnogo-diskursa-mody-v-aspekte-mezhyazykovoi-kontrastivnosti-na/read> (дата обращения 20.12.2022). - Текст : электронный.

123. **Краевский, В. В.** Содержание образования: вперед к прошлому: монография / В.В. Краевский. – Москва. – Педагогическое общество России, 2000. – 35 с. -ISBN 5-93134-076-9. – Текст : непосредственный.
124. **Краткий словарь литературоведческих терминов** / Л.И. Тимофеев; ред. – сост. Л.И.Тимофеев, С.В.Тураев. - 2-е изд. дораб. – Москва : Просвещение, 1985. - 207 с. – Текст : непосредственный.
125. **Кравцова Т.А.** О некоторых типах метаязыкового комментария (на материале художественных текстов) / Т.А. Кравцова. – Текст : электронный // Филология и человек. – 2012. - №2. – С. 129-135. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-tipah-metayazykovogo-kommentariya-na-materiale-hudozhestvennyh-tekstov> (дата обращения 22.12.2024).
126. **Кузнецов, С. А.** Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — Санкт-Петербург : Норинт, 1998. – 1536 с. - ISBN: 5-7711-0015-3 - URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (дата обращения 20.05.2023). – Текст : электронный.
127. **Лащук, О. Р.** Композиционные особенности информационных текстов / О. Р. Лащук. – Текст : электронный // Вестник Московского университета. Сер. 10, Журналистика. - 2008. - № 4. - С. 83-92. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompozitsionnye-osobennosti-informatsionnyh-tekstov> (дата обращения 07.03.2025).
128. **Леднев, В. С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев.– Москва : Высшая школа, 1991. – 224 с. - Текст: непосредственный.
129. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд, стер. - Москва: Изд-во «Смысл»; «Академия», 2005. - 352 с. – ISBN 5-89357-153-3. - Текст: непосредственный.
130. **Леонович, В. Л.** Функциональные резервы лингвистического комментария на уроках русского языка / В. Л. Леонович. - Текст:

- непосредственный // Русский язык: система и функционирование. К 100летию Белорусского государственного университета : материалы IX Международной научной конференции, Минск, 19–20 октября 2021 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2021. – С. 217-220. – EDN AEYHXI. - URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/274482/1/217-220.pdf> (дата обращения 09.10.2024). - Текст: электронный.
131. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с. - Текст: непосредственный.
132. **Мазунова, Л. К.** Письмо на иностранном языке как предмет обучения / Л. К. Мазунова. – Уфа : Башкирский государственный университет, 2004. – 142 с. – ISBN 5-7477-0979-8. – EDN TSUKSJ. - Текст: непосредственный.
133. **Майофис, М.** Комментарий : Социальная и историко-культурная рефлексия / М. Майофис. - Текст: непосредственный // Новое литературное обозрение, 2004. - № 66. - С. 67-69.
134. **Макет Федерального государственного стандарта общего образования. Термины, определения, обозначения, сокращения.** – URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/13384.html> (дата обращения 08.03.24). - Текст: электронный.
135. **Маркина-Гурджи, М. Г.** Основные подходы к описанию вторичных («неисходных») текстов / М.Г. Маркина-Гурджи. - Текст: электронный // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – 2019. – №10 (54). – С. 126-140. – URL: <https://scipress.ru/philology/articles/osnovnye-podkhody-k-opisaniyu-vtorichnykh-neiskhodnykh-tekstov.html> (ата обращения 08.03.25).
136. **Маслечкина, С. В.** Выражение эмоций в языке и речи / С. В. Маслечкина. - Текст: электронный // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 3. – С. 231-236. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-emotsiy-v-yazyke-i-rechi> (дата обращения 18.03.24).

137. **Матвеева, Т. В.** Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. - Москва: Издательство Флинта, Наука, 2003. - 432с. - ISBN 5020029807 - Текст: непосредственный.
138. **Махотин, Д. А.** Методические основы формирования УУД в предметной области «Технология». - Текст: электронный / Д.А. Махотин. // Методические ориентиры. 2014. № 5 (17). С. 2-6. – URL: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_20_17_8243.pdf (дата обращения 18.03.24).
139. **Махмурян, К. С.** Когнитивно-коммуникативные методы и технологии обучения иностранному языку / К. С. Махмурян // Современные проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе. – Москва : МПГУ, 2006. – С. 72–79. - Текст: непосредственный.
140. **Меркулова, Т. В.** Формирование умения планировать у младших школьников: на примере дисциплины «Математика» специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Меркулова Татьяна Владимировна. - Елец, 2007. - 23 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-umeniya-planirovat-u-mladshikh-shkolnikov-na-primere-distipliny-matematika/read> (дата обращения 11.03.24). - Текст: электронный.
141. **Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.** - - URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/> (дата обращения 10.02.22). - Текст: электронный.
142. **Милованова, Л. А.** Милованова, Людмила Анатольевна Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам (английский язык, старшая ступень средней школы): специальность 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)»: автореф.

- дис. ... док. пед. наук / Милованова Людмила Анатольевна — Пятигорск, 2006. — 381 с. — URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004306231/ (дата обращения 15.02.23). - Текст: электронный.
143. **Мильруд, Р. П.** Методика обучения иноязычной письменной речи / Р. П. Мильруд. — Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. — 1997. — № 2. — С. 5–11.
144. **Минеева, М. В.** Структурно-содержательные характеристики лингвистического гипертекста / М. В. Минеева. - Текст: электронный // Балтийский гуманитарный журнал. — 2022. — Т. 11, № 3(40). — С. 26-29. — DOI 10.57145/27129780_2022_11_03_06. — EDN ILYBNY. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-soderzhatelnye-harakteristiki-lingvisticheskogo-giperteksta> (дата обращения 11.02.25).
145. **Миролюбов А. А.** Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. — Обнинск: Титул, 2010.— 464 с. — ISBN 978-5-86866-524-0. — URL: <https://csl.isc.irk.ru/BD/Ucheb/Методика%20обучения%20ин%20яз%20Миролюбов%202010.pdf> (дата обращения 12.03.23). - Текст: электронный.
146. **Можаева, Г. В.** Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования / Г. В. Можаева. — Текст : электронный // Открытое и дистанционное образование. — 2015. — No 2 (58). — С. 56-66. — URL: <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/services/Download/vtls:000512180/SOURCE1> (дата обращения 11.05.23).
147. **Моисеева, Л. В.** Формирование регулятивных универсальных учебных действий в процессе естественнонаучной подготовки старшеклассников по индивидуальным учебным планам / Л. В. Моисеева, Е.Ю Драчева. - Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №3.- С. 360-361. — EDN TYSLTN. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23703788_65675637.pdf (дата обращения 11.05.22).

148. **Моргунова, М. Н.** Лексико-стилистические особенности англоязычного блоггового дискурса (на материале авторского блога) / М. Н. Моргунова, М. М. Чашко. - Текст: электронный // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2015. – № 2. – С. 85-93. – URL: <https://philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/view/810> (дата обращения 12.05.24).
149. **Мусницкая Е. В.** Обучение письму / Е. В. Мусницкая. – Текст : непосредственный // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. / сост. А. А. Леонтьев. - Москва: Русский язык, 1991. – 360 с.
150. **Мусульбес С. Н.** Обучение аргументирующему дискурсу в сфере письменного общения (языковой вуз, продвинутый этап, английский язык) : специальность 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мусульбес София Николаевна. - Москва, 2005. - 24 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/obuchenie-argumentiruyushchemu-diskursu-v-sfere-pismennogo-obshcheniya-yazykovoi-vuz-prodvin/read> (дата обращения 10.05.23). - Текст: электронный.
151. **Натальян, Э. Г.** К вопросу о лексическом комментарии художественного текста / Э. Г. Натальян, Е. П. Шкуренок, Л. С. Кравченко. – Текст : непосредственный. // Лингвистические и психологические особенности преподавания иностранных языков : Сборник материалов межвузовской научно-методической конференции, Ростов-на-Дону, 25 января 2018 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный медицинский университет, 2018. – С. 130-136. – EDN YVAZQC.
152. **Нечаева, О. А.** Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О.А. Нечаева. — Улан-Удэ : Бурят. кн. изд-во, 1974. — 261 с. – URL: <https://f.eruditor.link/file/2957499/> (дата обращения: 15.10.2021). – Режим доступа : для зарегистрированных пользователей. — Текст : электронный.

153. **Новиков, А. М.** Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва: СИНТЕГ, 2007. – 668 с. – URL: http://www.methodolog.ru/books/methodology_full.pdf (дата обращения: 15.10.2021). — Текст : электронный.
154. **Оглуздина, Т. П.** К вопросу о принципах обучения иноязычной языковой компетенции в теории и методике обучения иностранным языкам / Т.П. Оглуздина. — Текст : электронный // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2012. – №28. – С. 922-926. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-printsipah-obucheniya-inoyazychnoy-yazykovoy-kompetentsii-v-teorii-i-metodike-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 26.10.2024).
155. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / С.И. Ожегов. - Изд. 6-е, стер. - Москва: Советская энциклопедия, 1964. - 900 с. – URL: <https://slovarozhegova.ru> (дата обращения: 26.10.2021). — Текст : электронный.
156. **Озеркова, И. А.** Целеполагание как ключевая компетенция образовательного процесса / И.А. Озеркова. — Текст : электронный // «Эйдос»: Интернет-журнал. – Москва, 2007 - 22 февраля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-10.htm> (дата обращения: 15.10.2021).
157. **Осетрова, Е. В.** Речевой жанр отзыва в коммуникативной практике интернет-сообщества / Е. В. Осетрова . — Текст : электронный // Медиалингвистика. – 2014. – № S3. – С. 200-204. – EDN TAIUJ. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22589269> (дата обращения: 15.10.2023).
158. **Осмоловская, И. М.** Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Осмоловская ; И. М. Осмоловская; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 2-е изд., перераб. и доп.. – Москва : [Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та];, 2005. – 214 с.

- (Серия "Библиотека педагога-практика"). – ISBN 5-89502-521-8. – EDN QUUVTD. — Текст : непосредственный.
159. **Осмоловская, И. М.** Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И.М. Осмоловская, Л.Н. Петрова. — Текст : электронный // Начальная школа». - 2012. - №10. - С.6-12. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18796305> (дата обращения: 15.10.2022).
160. **Павельева, Т. Ю.** Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога (английский язык, языковой вуз) : специальность 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Павельева Татьяна Юрьевна. — Тамбов, 2010. — 25 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/metodika-razvitiya-umenii-pismennoi-rechi-studentov-sredstvami-uchebnogo-internet-bloga/read> (дата обращения: 13.11.2023). — Текст : электронный.
161. **Павлова, О. В.** Развитие учебной автономии обучающихся на уроках иностранного языка в довузовских образовательных учреждениях / О. В. Павлова. — Текст : электронный // Молодой ученый. — 2023. — № 34 (481). — С. 160-162. — URL: <https://moluch.ru/archive/481/105611/> (дата обращения: 13.11.2023).
162. **Пассов, Е. И.** Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов — Москва: Русский язык, 1977. — 216 с. — Текст : непосредственный.
163. **Пассов, Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов - Москва: Просвещение, 1991. - 222 с. — Текст : непосредственный.
164. **Пассов Е. И.,** Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция иноязычного коммуникативного образования (теория и ее реализация) / Е. И Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. Санкт-Петербург : Златоуст, 2007. — 200 с. - ISBN 978-5-86547-409-8 - URL: <https://www.studmed.ru/passov-e-i-kibireva-l-v-kollarova-e-koncepciya-kommunikativnogo-inoyazychnogo-obrazovaniya->

teoriya-i-ee-realizaciya-_cdc8b6c0480.html (дата обращения: 13.11.2023). — Текст : электронный.

165. **Пассов, Е. И.** Методология методики: теоретические методы исследования / Е.И. Пассов — Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2011. — 634 с. - ISBN 5949471105. — Текст : непосредственный.
166. **Педагогический энциклопедический словарь** / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — 3-е изд., стер. — Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. — 527 с. - ISBN 978-5-85270-230-2. - URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004272702/ (дата обращения: 20.09.2022). Режим доступа : для зарегистрированных пользователей. — Текст: электронный.
167. **Полат, Е. С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухарина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под редакцией Е. С. Полат. — [3-е изд., испр. и доп.]. — Москва : Академия, 2008. — 272 с. — Текст : непосредственный.
168. **Полат, Е.С.** Теория и практика дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. Москва: Академия, 2004. — 416 с. - URL: https://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_20163.pdf (дата обращения: 20.09.2022). — Текст: электронный.
169. **Поляков, О. Г.** Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей / О. Г. Поляков. — Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2013. — № 12, ч. 1. — С. 165–168. URL: <https://www.gramota.net/article/phil20131946/fulltext> (дата обращения: 05.09.2024). — Режим доступа: свободный.

170. **Поляков, О. Г.** Профильное обучение иностранному языку: цель, содержание, принципы / О. Г. Поляков. — Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 5. — С. 27–31.
171. **Полякова, С. В.** Особенности блоггового дискурса / С.В. Полякова. — Текст : электронный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология - 2010. - Вып. 2. – С. 41-45. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-blogovogo-diskursa> (дата обращения 20.07.2023).
172. **Попова, Н. Е.** Интеграция универсальных учебных действий учащихся в соответствии с требованиями ФГОС СОО / Н. Е. Попова , О.А. Ерёмина— Текст : электронный // Педагогическое образование в России. - 2015. - №12. - С. 139-144. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos-soo> (дата обращения 27.01.2023).
173. **Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732** "О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. // ГАРАНТ.РУ :[сайт]. — 2022. — 13 сент. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (дата обращения 18.03.2023). — Текст : электронный.
174. **Примерные рабочие программы среднего общего образования.** - URL: https://edsoo.ru/Rabochie_programmi_sredne.htm (дата обращения: 21.08.2022). — Текст: электронный.
175. **Пустовалова, О. В.** Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса «Твиттер» (английский язык, неязыковой вуз) : специальность 13.00.02«Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Пустовалова Ольга Викторовна ;

- Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. — Тамбов, 2012. — 193 с. — URL: rsl.ru (дата обращения: 05.07.2023). — Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. — Текст : электронный.
176. **Райс, Ф.** Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин ; перевод с английского под научной редакцией Е. И. Николаевой. — 12-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2010. — 816 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»). — URL: <https://ru.scribd.com/document/825820270/> Райс-Ф-Долджин-К-Психология-Подросткового-и-Юношеского-Возраста-Мастера-Психологии-2010 (дата обращения: 25.09.2024). — Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. — Текст : электронный.
177. **Роберт, И.В.** Современные информационные технологии в образовании. Дидактические проблемы и перспективы использования / И.В. Роберт. - Москва : ИИО РАО, 2010. - 140 с. - URL: <http://portalsga.ru/data/2278.pdf> (дата обращения: 15.10.2024). — Текст: электронный.
178. **Рогова, Г. В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. — Москва : Извещение, 1991.- 287с. - ISBN 5-09-001029-3. - URL: https://lehrerraum.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/d180d0bed0b3d0bed0b2d0b0_d0b3d0b2.pdf (дата обращения: 20.07.2022). — Текст: электронный.
179. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. - 720 с. (Серия «Мастера психологии»). - ISBN 5-314-00016-4 - URL: https://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf (дата обращения: 15.07.2022). — Текст: электронный.
180. **Руденко-Моргун, О. И.** Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация

на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Руденко-Моргун Ольга Ивановна ; Российский университет дружбы народов. — Москва, 2006. — 306 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/printsipy-modelirovaniya-i-realizatsii-elektronnogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-russ> (дата обращения: 06.03.2025). — Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. — Текст : электронный.

181. **Савельева, Т. В.** Читательский отзыв как жанр сетевой коммуникации / Т. В. Савельева. — Текст: электронный // Пользовательский контент в современной коммуникации : Сборник материалов I Международной научно-практической конференции, Челябинск, 22–23 апреля 2021 года. — Челябинск: Челябинский государственный университет, 2021. — С. 218-222. — EDN SYUXKL. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45697900> (дата обращения: 17.05.2023).
182. **Сальникова, С. В.** Уровень сформированности универсальных учебных действий у первоклассников: стартовая диагностика / С.В. Сальникова, М.О. Ткаченко. — Текст: электронный // Эксперимент и инновации в школе. - 2012. - №2. — С. 16-22. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-sformirovannosti-universalnyh-uchebnyh-deystviy-u-pervoklassnikov-startovaya-diagnostics> (дата обращения: 16.06.2023).
183. **Сафроненко, О. И.** Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах России : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сафроненко Ольга Ивановна ; Ростовский государственный педагогический университет. — Ростов-на-Дону, 2006. — 465 с. — Текст : непосредственный.
184. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - Москва: Народное образование, 1998. 256 с. - URL:

- http://school11sp.ru/data/uploads/docs/v_pomosch_uchitely/7.pdf (дата обращения: 12.10.2024). – Текст: электронный.
185. **Селевко, Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. / Г.К. Селевко. - Москва: - Народное образование, 2005. - 556 с. - URL: [https://stavcvt.ru/metod-kopilka/Г.%20Селевко_Энциклопедия%20образовательных%20технологий%20\(1%20том\).pdf](https://stavcvt.ru/metod-kopilka/Г.%20Селевко_Энциклопедия%20образовательных%20технологий%20(1%20том).pdf) (дата обращения: 15.09.2024). – Текст: электронный.
186. **Семенова, Е. С.** Технологии Web 2. 0 как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий у учащихся в процессе обучения иностранному языку / Е. С. Семенова, Е. Н. Григорьева. – Текст: электронный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, 2015. № 2 (86). С. 176–180. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-web-2-0-kak-sredstvo-formirovaniya-regulyativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-u-uchaschihsya-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения: 11.09.2023). – Текст: электронный.
187. **Семкин, М. А.** Политический комментарий как особый вид манипулятивного дискурса : специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореф. дис. ...канд. филол. наук / Семкин Максим Александрович - Москва, 2012. -18 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/politicheskii-kommentarii-kak-osobyi-vid-manipulyativnogo-diskursa> (дата обращения: 10.07.2024). – Текст: электронный.
188. **Сериков, В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — Москва : Логос, 1999. – 272 с. - ISBN 5-88439-018-1 - URL: <https://rybcdut.ru/wp-content/uploads/2020/04/Сериков-В.В.-Образование-и-личность.-Теория-и-практика-проектирования-педагогических-систем-1999.pdf> (дата обращения: 12.05.2023). — Текст: электронный.
189. **Симакова, С. И.** Инфографика: визуализация цифрового контента / С. И. Симакова. — Текст: электронный // Вестник Волжского университета им.

- В. Н. Татищева. - 2012. - № 3. - С. 219-226. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-vizualizatsiya-tsifrovogo-kontenta> (дата обращения: 20.07.2024).
190. **Сищук, Ю. М.** Лингвостилистические особенности публицистических текстов Карла Крауза: специальность 10.02.04. «Германские языки»: автореф. дис. ...канд. филол. наук / Сищук Юлия Милославовна – Санкт-Петербург, 2002. – 166 с. - URL: <http://www.dslib.net/germanskie-jazyki/lingvostilisticheskie-osobennosti-publicisticheskikh-tekstov-karla-krauza.html> (дата обращения: 12.07.2024). — Текст: электронный.
191. **Сластенин, В. А.** Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – 12-е изд., стер. - Москва: Издательский центр "Академия", 2014. - 608 с. – URL: https://lib.tau-edu.kz/wp-content/uploads/2022/11/slastenin.pedag_-1.pdf (дата обращения 13.09.2024). — Текст : электронный.
192. **Смелкова З. С.** Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты : учебное пособие / З. С. Смелкова [и др.]. — 6-е изд. — Москва : Флинта, Наука, 2009. — 318 с. - ISBN 978-5-89349-425-9 (Флинта), 978-5-02-002936-1 (Наука). – URL: <https://evartist.narod.ru/text3/84.htm> (дата обращения 13.09.2024). — Текст : электронный.
193. **Солдатова, Г. У.** Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. — Москва : Смысл, 2017. — 375 с. — Текст : непосредственный.
194. **Солодянкина, Н.В.** Целостность текста в аспекте согласования его формальной и смысловой структурна материале исходных и вторичных текстов: специальность 10.02.19 «Теория языка»: дис. ... канд. филол. наук/ Солодянкина Наталия Владимировна - Кемерово, 2004. - 142 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/tselostnost-teksta-v-aspekte-soglasovaniya->

- ego-formalnoi-i-smyslovoi-struktur-na-materiale-i/read (дата обращения 11.09.2024). — Текст : электронный.
195. **Соловова Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М: Просвещение, 2002. - 239с. – URL: [\[ОБ\]tps://lehrerraum.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/d181d0bed0bbd0bed0b2d0bed0b2d0b0.pdf\[ОБ\]](https://lehrerraum.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/d181d0bed0bbd0bed0b2d0bed0b2d0b0.pdf) (дата обращения 03.04.2022). — Текст : электронный.
196. **Солянка, Е. А.** Методика обучения студентов письменной интернет-коммуникации в сфере обиходно-бытового общения (китайский язык, начальный этап) : специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Солянка Екатерина Анатольевна ; Московский городской педагогический университет. — Москва, 2022. — 245 с. — URL: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/09/Solyanko_dissertatsiya.pdf (дата обращения: 05.09.2024). — Текст : электронный.
197. **Сороковых Г. В.** Современные средства оценивания качества иноязычной компетенции: теория и практика : монография /Г. В. Сороковых, Т. И. Жаркова, А. М. Герасимова [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2019. – 280 с. – ISBN 978-5-98594-666-2. – Текст : непосредственный.
198. **Стефанович, О. А.** Пишем сочинение-рецензию на спектакль / О. Стефанович. – Текст : электронный // Образовательный блог Стефанович Ольги Анатольевны :[сайт]. – 2013. – 08 янв. – URL: <http://steffanovich.blogspot.lt/2013/01/blog-post.html> (дата обращения 12.04.2023).
199. **Сысоев, П. В.** Блог-технология в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев. – Текст : электронный // Язык и культура. - 2012. - № 4 (20). – С. 115-

127. – URL: Интернет: <https://cyberleninka.ru/article/n/blog-tehnologiya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения 05.04.2024).
200. **Сысоев, П. В.** Использование метода рецензирования в обучении письменной речи обучающихся на основе блог-технологии / П. В. Сысоев, К. А. Мерзляков. — Текст : электронный // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2017. — № 1. — С. 36–47. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-retsenzirovaniya-v-obuchenii-pismennoy-rechi-obuchayuschihsya-na-osnove-blog-tehnologii> (дата обращения: 05.02.2025). — Режим доступа: свободный.
201. **Сысоев, П. В.** Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов. - Текст : электронный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 1. – С. 66-72. – DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72. – EDN PXGZTJ. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50382898_31920144.pdf (дата обращения: 25.10.2024).
202. **Сысоев, П. В.** Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект» / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов. — Текст : электронный // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — Т. 27, № 2. — С. 38–54. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-uchaschihsya-i-studentov-napisaniyu-esse-v-triade-obuchayuschiysya-prepodavatel-iskusstvennyy-intellekt> (дата обращения: 06.02.2025).
203. **Тамбовкина, Т. Ю.** Проектирование курса «Обучение иноязычной самостоятельной деятельности» на основе модульно-рефлексивного подхода / Т. Ю. Тамбовкина. — Текст : электронный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2007. — Вып. 4. — С. 83–89. —

- URL: cyberleninka.ru (дата обращения: 15.09.2024). — Режим доступа: свободный.
204. **Тарева, Е. Г.** Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению / Е.Г. Тарева. - Текст : электронный // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы второй науч.-практ. конф. / отв. ред. Д.А. Крячков. — 2015. — С. 239–244. — URL: https://www.hse.ru/data/2015/05/29/1096938060/Тарева_5.pdf (дата обращения: 05.09.2024).
205. **Тарева, Е. Г.** Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики : коллективная монография / Е. Г. Тарева, А. В. Анненкова, Е. С. Дикова, Н. В. Языкова [и др.] ; ответственный редактор Е. Г. Тарева. — Москва : Логос, 2014. — 232 с. — ISBN 978-5-98704-763-7. — Текст : непосредственный.
206. **Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам: словарь-справочник** / Авт.-сост.: Т. М. Барина, И. О. Гарипова, В. В. Каранова, Н. П. Леонова, Е. А. Шкатова рец. В. Т. Кудрявцева, Е. М. Гоголева. — Магадан: Издательство «Охотник», 2011. — 112 с. - Текст : непосредственный.
207. **Тертычный, А. А.** Аналитическая журналистика: познавательно-психологический подход / А.А. Тертычный. - Москва: Изд-во «Гендальф», 1998. 255 с. — Текст : непосредственный.
208. **Тертычный, А. А.** Жанры периодической печати / А.А. Тертычный. — Москва: Аспект Пресс, 2000. - 312 с. — URL: <http://evartist.narod.ru/text2/01.htm> (дата обращения: 25.09.2024). Текст : электронный.
209. **Тер-Минасова, С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — 3-е изд. - Москва : Изд-во МГУ, 2008. - 352 с. — ISBN 978-5-211-05472-1 — URL: <https://e.lanbook.com/book/10154> (дата обращения:

- 20.09.2023). Режим доступа : для зарегистрированных пользователей. - Текст : электронный.
210. **Титова, С. В.** Информационно - коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: учеб. пособие для вузов / С. В. Титова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва: ИКАР, 2014. – 239 с. — Текст : непосредственный.
211. **Третьяков П. И.** Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. — Текст : непосредственный / Под ред. П. И. Третьякова. – Москва: Новая школа, 1997. - 352 с.
212. **Третьякова, Т. П.** Глава VII. Комментирование и англоязычный интернет-коммент / Т. П. Третьякова, В. А. Спиридонова. - Текст : электронный // Современная Англистика: языковая палитра культуры. – Санкт-Петербург : Центр научно-информационных технологий "Астерион", 2020. – С. 108-125. – EDN TROOSX. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44324095&pff=1> (дата обращения: 20.09.2023).
213. **Тройникова, Е. В.** Концептуальные основы системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу (языковой вуз) : специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (гуманитарные науки, уровень высшего образования(педагогические науки)» : дис. ... д-ра пед. наук / Тройникова Екатерина Валентиновна. - Москва, 2023. - 47 с. – URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2023/10/Dissertatsiya.pdf> (дата обращения: 22.09.2024). - Текст : электронный.
214. **Унт, И. Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. - Москва: Педагогика, 1990.- 188 с.- ISBN 5-7155-0285-3. — Текст : непосредственный.
215. **Федеральный закон от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ « Об образовании в Российской Федерации»** – URL:

- https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 08.03.2023). - Текст : электронный.
216. **Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования.** – URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-srednego-obshchego-obrazovaniia-1 (дата обращения: 08.03.2023). - Текст : электронный.
217. **Федосюк, М. Ю.** Нерешенные вопросы теории речевых жанров / М.Ю. Федосюк. — Текст : электронный // Вопросы языкознания. М., 1997. - № 5. – С. 102-120. – URL: <https://vja.ruslang.ru/ru/archive/1997-5/102-120> (дата обращения: 05.03.2023). - Текст : электронный.
218. **Филиппова, М. П.** Интернет-комментарий и сообщение на интернет-форуме: Параметры жанрового разграничения / М. П. Филиппова — Текст : электронный // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2020. – Т. 30, № 6. – С. 1049-1054. – DOI 10.35634/2412-9534-2020-30-6-1049-1054. – EDN NFMDMT – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-kommentariy-i-soobschenie-na-internet-forume-parametry-zhanrovogo-razgranicheniya> (дата обращения: 07.04.2023).
219. **Фризен, М. А.** Модульный подход к конструированию индивидуальных образовательных маршрутов школьников / М.А. Фризен — Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. - 2022. - №. 6 (129). - С. 36-47. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modulnyy-podhod-k-konstruirovaniyu-individualnyh-obrazovatelnyh-marshrutov-shkolnikov> (дата обращения: 07.02.2024).
220. **Фролова, О. Е.** Жанр юридического комментария / О. Е. Фролова. - Текст : электронный // Медиалингвистика : Материалы IV международной научной конференции, Санкт-Петербург, 09–12 ноября 2020 года. Том Выпуск 7. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского

- государственного университета, 2020. – С. 220-224. – EDN OZDQZD. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44210081> (дата обращения: 05.02.2023).
221. **Фрумкина, Р. М.** Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Р.М. Фрумкина. - Москва: Издательский центр «Академия», 2003. - 320 с. — Текст : непосредственный.
222. **Фоломкина, С. К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебно-методическое пособие для вузов / С.К. Фоломкина. - Москва: Высшая школа, 1987. - 207 с. — Текст : непосредственный.
223. **Холодковская, Е. В.** Особенности синтаксиса англоязычного интернет-комментария социальной сети Facebook (запрещена в РФ)/ Е.В. Холодковская. Текст : электронный. // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. — 2014. — No 1(20). — С. 79-83. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sintaksisa-angloyazychnogo-internet-kommentariya-sotsialnoy-seti-facebook> (дата обращения: 30.06.2024).
224. **Холодная, М. А.** Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учебное пособие для вузов / М. А. Холодная. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2004. — 384 с. — (Серия «Мастера психологии»). — URL: rsl.ru (дата обращения: 14.03.2024). — Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. — Текст : электронный
225. **Хуторской, А. В.** Проблемы и технологии образовательного целеполагания // Интернет журнал «Эйдос». — 2006. — 22 августа. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm> (дата обращения: 30.06.2024). — Текст : электронный.
226. **Хуторской, А. В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской - Москва: Владос-Пресс, 2005. - 383 с — Текст : непосредственный.

227. **Хуторской, А. В.** Дидактическая эвристика : теория и технология креативного обучения. - Москва: Издательство Московского гос. ун-та, 2003. - 416 с. — Текст : непосредственный.
228. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С. 58 - 64. — Текст : непосредственный.
229. **Хуторской, А. В.** Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных хаведений, обучающихся по педагогической специальности / А.В. Хуторской. – Москва : Академия, 2008. – 256 с.
230. **Хуторской, А. В.** Научная школа человекообразного образования: концепция и структура / А. В. Хуторской – Текст : электронный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6(40). – С. 4-11. – EDN MBDTBN. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14309910> (дата обращения: 31.07.2024).
231. **Шадриков, В. Д.** Введение в психологию: мотивация поведения / В. Д. Шадриков. - Москва: Изд-во «Логос», 2001. 134 с. — Текст : непосредственный.
232. **Шамов, А. Н.** Методика обучения иностранным языкам: практикум / А.Н. Шамов. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. - 269 с. – Текст : непосредственный.
233. **Шатилов, С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. - 2-е изд., дораб. - Москва : Просвещение, 1986. - 223 с. — Текст : непосредственный.
234. **Шахова, Т.М.** Формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий средствами тематического и рефлексивного языкового портфеля / Т.М. Шахова — Текст : электронный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. - 2013. -№6. -

- С. 193 - 197 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatelnyh-i-regulyativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-sredstvami-tematicheskogo-i-refleksivnogo-yazykovogo> (дата обращения: 31.11.2022).
235. **Шевченко, В. Э.** Визуальный контент как тенденция современной журналистики / В. Э. Шевченко. Текст : электронный // Медиаскоп: электрон. журн. - 2014. - Вып. 4. – URL: <http://www.mediascope.ru/node/1654> <http://www.mediascope.ru/1654#:~:text=Главное%20отличие%20визуализации%20от%20обычного,издания%20С%20но%20и%20его%20содержанием> (дата обращения: 31.05.2024).
236. **Шляховой, Д. А.** Жанровые характеристики блогов как электронных средств массовой коммуникации / Д. А. Шляховой — Текст : электронный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2017. – Т. 8, № 4. – С. 939-948. – DOI 10.22363/2313-2299-2017-8-4-939-948. – EDN YQZHLS. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovye-harakteristiki-blogov-kak-elektronnyh-sredstv-massovoy-kommunikatsii> (дата обращения 29.03.2024).
237. **Шмелева, Т. В.** Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева — Текст : электронный // Жанры речи. – Вып. 1. - Саратов, 1997. – С. 88-99. – URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/page/files/shmeleva1.doc> (дата обращения 29.10.2023).
238. **Шмелев, Д. Н.** Русский язык в его функциональных разновидностях: (к постановке проблемы) / Д. Н. Шмелев. – Москва : Наука, 1977. – 167 с. — Текст : непосредственный.
239. **Штофф, В. А.** Моделирование и философия / В.А. Штофф. - Москва: Л.: Наука, 1966. – 301 с. – Текст : непосредственный.
240. **Щепилова, А. В.** Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании / А.В. Щепилова — Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. - 2003.- № 2. - С. 4-11.

241. **Щепилова, А.В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А. В. Щепилова. – Москва, 2003. – 55 с. – EDN VH DYEP. — Текст : непосредственный.
242. **Щепилова, А. В.** Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие / А. В. Щепилова. - Москва : Владос, 2005. – 105 с. — Текст : непосредственный.
243. **Щукин, А. Н.** Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. - Москва: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. - 746 с. — Текст : непосредственный.
244. **Щукин, А. Н.** Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А.Н. Щукин, Г. М. Фролова. — Москва: Издательский центр «Академия», 2015. — 288 с. — (Сер. Бакалавриат). — Текст : непосредственный.
245. **Эльконин, Д. Б.** О структуре учебной деятельности / Д.Б. Эльконин — Текст : непосредственный // Педагогический родник. - 2008. - №6. - С. 6-8.
246. **Ядровская, М. В.** Модели в педагогике / М.В. Ядровская. — Текст : электронный // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-v-pedagogike> (дата обращения 29.03.2024)
247. **Якиманская, И. С.** Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская; отв. ред. М. А. Ушакова.— Москва: Сентябрь, 2000. — 176 с — URL: https://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Якиманская%20Ираида%20Сергеевна_Технология%20личностно-ориентированного%20образования.pdf/info (дата обращения 01.03.2024). - Режим доступа: для авториз. пользователей. — Текст : электронный.

248. **Analytical Film Reviews Genre Guide** / Текст : электронный // Ewrite : [сайт]. — URL: https://ewrite.elc.polyu.edu.hk/sites/default/files/lid_uploads/Analytical%20Film%20Review%20Genre%20Guide%20rev.pdf (дата обращения 29.03.2023)
249. **Anderson, R. C., Pearson P. D.** A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension / R. C. Anderson, P. D. Pearson. — Текст электронный // Handbook of Reading Research. - In P. D. Pearson (Ed.). - New York: Longman, 1984 - P. 255-291. — URL: https://www.researchgate.net/publication/242638046_A_schema-theoretic_view_of_basic_processes_in_reading_comprehension (дата обращения 29.03.2023).
250. **Baker, L., Brown, A. L.** Metacognitive skills and reading / L. Baker, A.L. Brown. — Текст : непосредственный // Handbook of Reading Research. - In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal (Eds.). - New York: Longman, 1984. - P. 353-394.
251. **Benson, P.** Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning / P. Benson. — 2nd ed. — London : Routledge, 2011. — 296 p. — URL: archive.org (дата обращения: 14.05.2024). — Режим доступа: свободный. — Текст : электронный.
252. **Blake, R. J.** Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning / R. J. Blake. — Washington : Georgetown University Press, 2008. — 188 p. — URL: archive.org (дата обращения: 05.09.2024). — Текст : электронный.
253. **Bol, L.** Challenges in supporting self-regulation in distance education environments / L. Bol, J. K. Garner. — Текст электронный // Journal of Computing in Higher Education. —2011. — № 23 (2). — pp. 104–123. —URL: <https://www.researchgate.net/publication/220316463> (дата обращения: 31.05.2022).

254. **Brown A. L.** Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms / A. L. Brown— Текст : непосредственный // Metacognition, motivation, and understanding. - Eds. F.E. Weinert, R.H. Kluwe. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. - P. 65–116.
255. **Chapelle, C. A.** Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research / C. A. Chapelle. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. — 231 p. — URL: archive.org (дата обращения: 15.09.2024). — Текст : электронный.
256. **Chmiliar, L.** Self-Regulation Skills and the Post Secondary Distance Learner / L. Chmiliar. – Текст электронный // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2011. – № 29. –P. 318–321. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/257714939> (дата обращения: 31.05.2022).
257. **Chen, Y.** Web-based Language Learning and Learner Autonomy in L2 Writing / Y. Chen. — Текст : электронный // Computer Assisted Language Learning. — 2015. — Vol. 28, no. 5. — P. 411–428. — URL: tandfonline.com (дата обращения: 03.07.2024). — Режим доступа: для зарегистрир. Пользователей.
258. **Cohen, A. D.** Strategies in Learning and Using a Second Language / A. D. Cohen. — 2nd ed. — London : Routledge, 2011. — 314 p. — URL: archive.org (дата обращения: 19.06.2024). — Режим доступа: свободный. — Текст : электронный.
259. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment** : Companion Volume with New Descriptors. — Strasbourg : Council of Europe , 2020. — 235 p. // – Текст : электронный. – URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors> (дата обращения: 31.04.2023). – Текст электронный.

260. **Englert, C.** Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms / C. Englert, T.E. Raphael, L.M. Anderson, H.M. Anthony, D.D. Stevens. – Текст электронный // American educational research journal. - 1991. - Vol. 28. - № 2. - pp. 337–372. - URL: <http://bluefieldcomp.pbworks.com/w/file/112596052/Making%20Strategies%20of%20Self-Talk%20Visible.pdf> (дата обращения 05.12.2021).
261. **Ferris, D.** Treatment of Error in Second Language Student Writing / D. Ferris. — 2nd ed. — Ann Arbor : University of Michigan Press, 2011. — 160 p. — Текст : непосредственный.
262. **Flavell, J.H.** Metacognitive aspects of problemsolving / J.H. Flavell. – Текст электронный // The nature of intelligence / J.H. Flavell. - New York, 1976. - Pp. 231-235. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781032646527-16/metacognitive-aspects-problem-solving-john-flavell> (дата обращения 20.12.2021). Режим доступа : для зарегистрированных пользователей.
263. **Flower, L.** A Cognitive Process Theory of Writing / L. Flower, J. R. Hayes. — Текст : электронный // College Composition and Communication. — 1981. — Vol. 32, no. 4. — P. 365–387. — URL: [jstor.org](https://www.jstor.org) (дата обращения: 14.04.2024). — Режим доступа: для зарегистр. пользователей
264. **Graham, S.** Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties / S. Graham, K. R. Harris. — Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 2005. — 242 p. — URL: archive.org (дата обращения: 11.02.2024). — Режим доступа: свободный. — Текст : электронный.
265. **Harmer, J.** How to teach Writing / J. Harmer. – Essex : Pearson Education Limited, 2004. – 154 p. – URL: <https://content.fimsschools.com/ebooks/English%2003/How%20to%20Teach%20Writing.pdf> (дата обращения 22.10.2022).
266. **Hedge, T.** Writing / T. Hedge. — Oxford : Oxford University Press, 2005. — 160 p. — (Resource Books for Teachers). — URL: archive.org (дата

- обращения: 07.11.2024). — Режим доступа: свободный. — Текст : электронный.
267. **Herring, S. C.** Weblogs as a bridging genre / S. C. Herring, L. A. Scheidt, S. Bonus, E. Wright. — Текст электронный // Information, Technology & People. 2005. — 18(2). — 142-171 — URL: https://www.researchgate.net/publication/220436990_Weblogs_as_a_bridging_genre (дата обращения 03.10.2023).
268. **Hsieh, P.** Self-efficacy, Motivation and Self-Regulation in Foreign Language Writing Classrooms / P. Hsieh, S. Kang. — Текст : электронный // System. — 2010. — Vol. 38, no. 3. — P. 452–463. — URL: sciencedirect.com (дата обращения: 19.09.2024). — Режим доступа: для зарегистрир. Пользователей.
269. **Holec, H.** Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. — Oxford : Pergamon Press, 1981. — 53 p. — (Council of Europe). — URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED192557> (дата обращения: 15.09.2024). — Режим доступа: свободный. — Текст : электронный.
270. **Hubbard, P. A.** Framework for Learner Training in Computer-Assisted Language Learning / P. Hubbard. — Текст : электронный // Computer Assisted Language Learning. — 2004. — Vol. 17, no. 1. — P. 45–67. — URL: tandfonline.com (дата обращения: 16.03.2024).— Текст : электронный.
271. **Hug, T.** Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples / T. Hug. — New York : Münster, 2007. - 424 p. — ISBN 978-3-8309-1869-1. - URL: https://www.researchgate.net/profile/Heinz-Mandl/publication/305640872_Providing_Macrostructure_for_Microlearning/links/579738ac08aec89db7b9993b/Providing-Macrostructure-for-Microlearning.pdf (дата обращения 03.07.2023). — Текст электронный
272. **Hyland, K.** Second Language Writing / K. Hyland. — New York : Cambridge University Press, 2002. — 324 p. — URL: scribd.com (дата обращения: 11.11.2024). — Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. — Текст : электронный

273. **Kapp, F.** Distributing vs. Blocking Learning Questions in a Web-based Learning Environment / F. Kapp, A. Proske, S. Narciss, H. Körndle. – Текст электронный // Journal of Educational Computing Research. – 2015. - № 51 (4), - pp. 397-416. – URL: https://www.researchgate.net/publication/274384622_Distributing_vs_Blocking_Learning_Questions_in_a_Web-Based_Learning_Environment (дата обращения 20.03.2022). Режим доступа : для зарегистрированных пользователей.
274. **Kluwe, R. H.** Cognitive knowledge and executive control: Metacognition / R.H. Kluwe. – Текст электронный // Animal mind - human mind. - Ed. D. R. Griffin. - New York: Springer-Verlag, 1982. - P. 201–224. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-68469-2_12 (дата обращения 20.03.2023). Режим доступа : для зарегистрированных пользователей.
275. **Kocdar, S.** 2018. Measuring Self Regulation in Self Paced Open and Distance Learning Environments / S. Kocdar, A. Karadeniz, A. Bozkurt, K. Buyuk. – Текст электронный // International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2018. – Vol. 19. - №. 1. - URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3255/4503>. (дата обращения 20.03.2023).
276. **Levy, M.** Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization / M. Levy. — Oxford : Oxford University Press, 1997. — 312 p. — URL: archive.org (дата обращения: 15.03.2024).— Текст : электронный.
277. **Little, D.** Learner Autonomy. 1: Definitions, Realities and Implications / D. Little. — Dublin : Authentik, 1991. — 64 p. — URL: https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems (дата обращения: 05.08.2024). — Режим доступа: свободный. — Текст : электронный.
278. **Loechner, J.** Text vs. Talk Gets Millennials' Attention / J. Loechner. - Текст : электронный // [Mediapost.com](http://mediapost.com): [сайт]. – 2016. – 13 мая – URL:

<https://www.mediapost.com/publications/article/275332/text-vs-talk-gets-millennials-attention.html> (дата обращения 25.04.2023).

279. **Miller, C. R.** Genre as Social Action. / C.R. Miller. – Текст электронный // Quarterly Journal of Speech. – 1984. - vol. 70 (2), - pp. 151–167. – URL: https://www.researchgate.net/profile/Carolyn-Miller-15/publication/238749675_Genre_as_Social_Action/links/56bc9c9c08ae6cc737c5c405/Genre-as-Social-Action.pdf (дата обращения 20.06.2023).
280. **Morgan, S. E.** Self Regulation And Cultural Orientation on the Academic Achievement Of University Students On Distance Education In Kampala, Uganda / S.E. Morgan. – Текст электронный // Global Journal of interdisciplinary Social Sciences. - 2013. – Vol. 2(4)% 1-8. – pp. 1-8. - URL: <https://www.longdom.org/articles/self-regulation-and-cultural-orientation-on-the-academic-achievement-of-university-students-on-distance-education-in-kam.pdf>. (дата обращения 20.05.2022).
281. **Oxford, R. L.** Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context / R. L. Oxford. — 2nd ed. — New York : Routledge, 2017. — 342 p. — URL: taylorfrancis.com (дата обращения: 27.10.2024). — Режим доступа: свободный. — Текст : электронный.
282. **Pöttker, H.** Nachrichten und ihre kommunikative Qualität. Die „Umgekehrte Pyramide" - Ursprung und Durchsetzung eines journalistischen Standards / H. Pöttker // Publizistik, Vierteljahreshefte für Kommunikationsforschung. -48. Jg. Heft 4. - Opladen, 2003. - S. 414-418. — Текст : непосредственный.
283. **Pressley, M., Borkowski J.J., Schneider W.** Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge / M. Pressley, J.J. Borkowski, W. Schneider. – Текст электронный. - In R. Vasta and G. Whitehurst (Eds.), Annals of Child Development. - Vol. 5.Greenwich. - CT: JAI Press, 1987. - pp. 89-129. <https://core.ac.uk/download/pdf/35090706.pdf> (дата обращения 03.10.2022).

284. **Rosenblatt, L. M.** Literature as exploration. Commission on Human Relations / L. M. Rosenblatt. - New York : Progressive Education Association, 1938. — 340 p. — URL: https://dn790007.ca.archive.org/0/items/literatureasexpl00rose_0/literatureasexpl00rose_0.pdf (дата обращения 20.09.2022). — Текст электронный.
285. **Russell, J. D.** Modular Instruction: A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials / J. D. Russell. — Minneapolis : Burgess Publishing Company, 1974. — 164 p. — URL: ed.gov (дата обращения: 15.09.2024). — Текст : электронный.
286. **Shraw, G.** On the development of adult metacognition // Adult Learning and Development: Perspectives from Developmental Psychology, 1998. - P. 89–106. — Текст : непосредственный.
287. **Strauss, W.** The Fourth Turning: An American Prophecy — What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny / **W. Strauss, N. Howe.** - New York : Broadway Books, 1997. - URL: <https://ia804506.us.archive.org/0/items/the-fourth-turning-an-american-prophecy-what-the-cycles-of-history-tell-us-about/The%20Fourth%20Turning%20An%20American%20Prophecy%20-%20What%20the%20Cycles%20of%20History%20Tell%20Us%20About%20Americas%20Next%20Rendezvous%20with%20Destiny%20by%20William%20Strauss%2C%20Neil%20Howe%20%28z-lib.org%29.epub.pdf> (дата обращения 20.09.2022). — Текст электронный.
288. **Tareva, E. G.** The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions / E. G. Tareva, B. V. Tarev. — Текст электронный // XLinguae. — 2018. — Vol. 11. — No 2. — P. 758-767. - URL: http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae2_2018_59.pdf (дата обращения 29.03.2023).

289. **Teng, L.** Developing Institutional Metacognitive Writing Strategies: A Professional Development Model for EFL Teachers / L. Teng. — Текст : электронный // System. — 2019. — Vol. 80. — P. 1–13. — URL: sciencedirect.com (дата обращения: 24.05.2024). — Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
290. **Thomas, M.** Digital Education: New Trends and Innovations in Foreign Language Learning / M. Thomas. — New York : Palgrave Macmillan, 2011. — 258 p. — URL: springer.com (дата обращения: 05.09.2024). — Текст : электронный.
291. **Tobias, S.** The importance of knowing what you know: a knowledge monitoring framework for studying metacognition in education / S. Tobias, H.T. Everson — Текст электронный // Handbook of metacognition in education. - Eds. D. J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser. - New York.: Routledge Publ. - 2009. - pp. 107–127. — URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203876428/handbook-metacognition-education-arthur-graesser-douglas-hacker-john-dunlosky> (дата обращения 29.02.2022).
292. **Tomlinson, C. A.** How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms / C. A. Tomlinson. — 3rd ed. — Alexandria, Virginia : ASCD, 2017. — 194 p. — Текст : непосредственный.
293. **Tribble, C.** Writing / C. Tribble. — Oxford : Oxford University Press, 1996. — 176 p. — (Language Teaching: A Scheme for Teacher Education). — URL: archive.org (дата обращения: 11.09.2024). — Режим доступа: свободный. — Текст : электронный.
294. **Warschauer, M.** Network-based Language Teaching: Concepts and Practice / M. Warschauer, R. Kern. — Cambridge : Cambridge University Press, 2000. — 256 p. — URL: archive.org (date of access: 05.02.2025). — Текст : электронный.
295. **Wright, A.** Writing Stories / A. Wright. — Oxford : Oxford University Press, 1997. — 128 p. — (Resource Books for Teachers). — URL: archive.org (дата

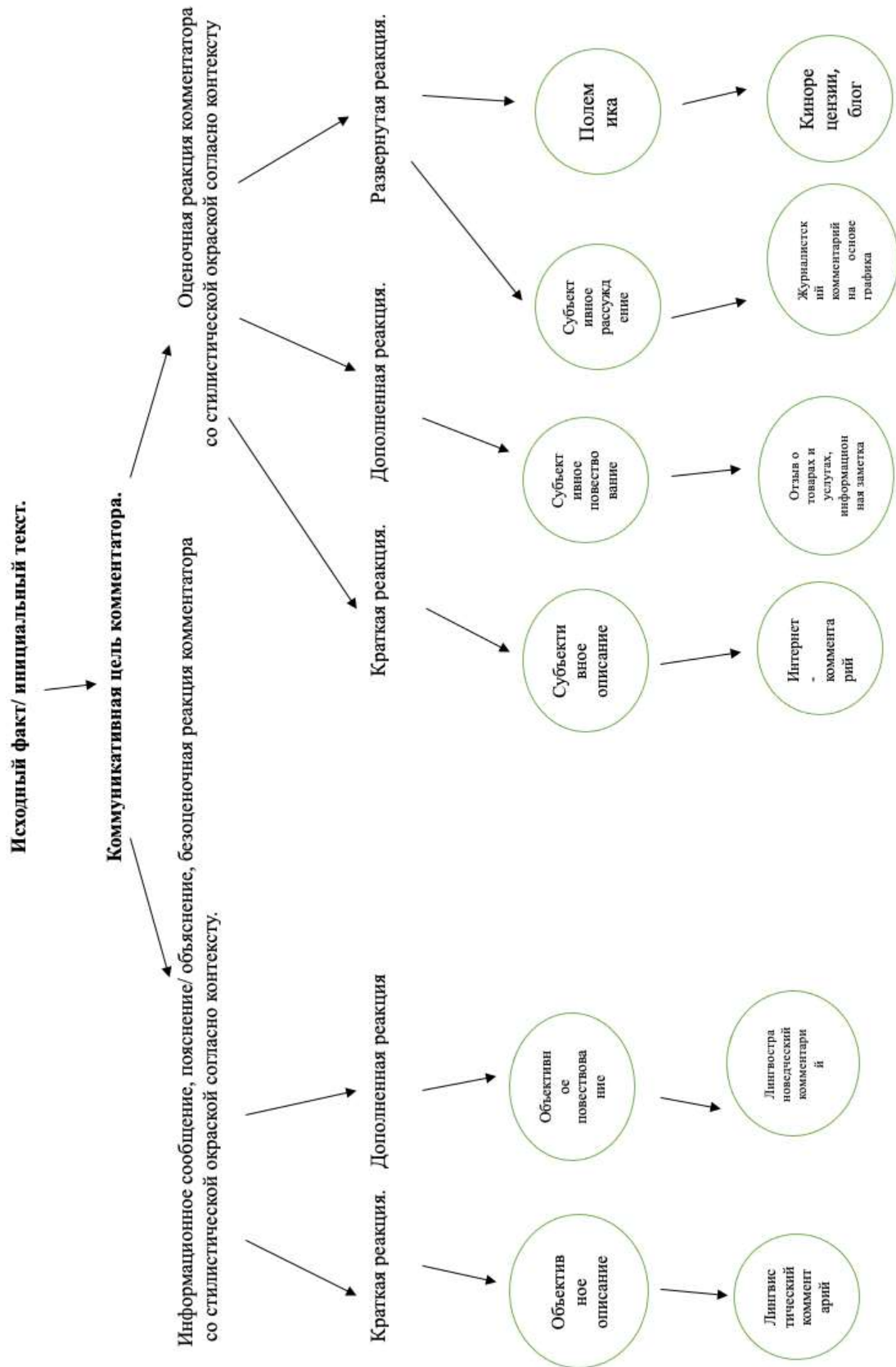
обращения: 05.05.2024). — Режим доступа: свободный. — Текст : электронный.

296. **Zimmerman, B. J.** Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview / B. J. Zimmerman – Текст электронный // Theory into Practice. – 2002. - vol. 41. - no 2. - pp. 64-70. - URL: https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview (дата обращения 10.01.2025).
297. **Zimmerman, B. J.** The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice / B. J. Zimmerman, Kitsantas A. – Текст электронный // Handbook of Competence and Motivation (eds A.J. Elliot, C.S. Dweck). - New York: Guilford. - 2007. - pp. 509-526. - URL: https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/232506053_The_Hidden_Dimension_of_Personal_Competence_Self-Regulated_Learning_and_Practice/links/5699436508ae6169e55177d9/The-Hidden-Dimension-of-Personal-Competence-Self-Regulated-Learning-and-Practice.pdf?_cf_chl_tk=feCCbNZ6V.jadwSIGQ0wavPjEEkxBfhADWQN0h9ujX0-1765642912-1.0.1.1-P7XV0QRq0B07Bf9g5iTeOlyVe9NFM.xEoEJcWerENAQ (дата обращения 11.02.2025).
298. **Zimmerman, B. J.** Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation / B. J. Zimmerman. – Текст электронный // Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications (eds D.H. Schunk, B.J. Zimmerman). - New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates. – 2008. - pp. 267-296. - URL: https://archive.org/details/motivationselfre0000unse_s2v0/page/n7/mode/2up (дата обращения 11.02.2025).
299. **Zimmerman, B. J.** (2011) Self-Regulated Learning and Performance / B. J. Zimmerman, D. H. Schunk. – Текст электронный // Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk). - New York, NY: Routledge. – 2011. - pp. 1-12. URL:

https://www.researchgate.net/profile/Fien-Depaepe/publication/284801446_Self-regulation_of_mathematical_knowledge_and_skills/links/5730797f08aeb1c73d147ab6/Self-regulation-of-mathematical-knowledge-and-skills.pdf (дата обращения 12.02.2025).

300. **Zheng, B.** Technology-supported Collaborative Writing in Second Language Classrooms: Affordances and Challenges / B. Zheng, M. Warschauer. — Текст : электронный // Computer Assisted Language Learning. — 2015. — Vol. 28, no. 5. — P. 379–397. — URL: tandfonline.com (дата обращения: 17.10.2024). — Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

Общая схема комментирующего текста.



Анкета на определение уровня сформированности умений саморегуляции учебной деятельности у старшеклассников.

Выберите один вариант ответа.

1. Знаете ли вы за зачем вам учиться?

Да.

Нет.

2. Легко ли вам мотивировать себя на учёбу?

Да.

Нет.

3. Как вы это делаете?

Не знаю.

Ваш вариант.

4. Ставите ли вы себе задачи на день/неделю/месяц /год в плане учёбы?

Да.

Нет.

5. Какие?

Не знаю.

Ваш вариант.

6. Как вы планируете использовать английский язык после школы?

Не знаю.

Ваш вариант.

7. Какие письменные умения и жанры важны для вашей будущей жизни и карьеры?

Не знаю.

Ваш вариант.

8. Нужно ли прогнозировать потенциальные затруднения перед той или иной работой с английским языком?

Да.

Нет.

9. Вы умеете прогнозировать свои затруднения и успехи?

Да.

Нет.

10. Нужно ли контролировать себя и результаты своей учебной деятельности?

Да.

Нет.

11. Зачем?

Не знаю.

Ваш вариант.

12. Умеете ли вы это делать?

Да.

Нет.

13. Как часто вы это делаете?

Не знаю.

Ваш вариант.

14. Нужно ли оценивать свою учебную деятельность?

Да.

Нет.

15. Зачем?

Не знаю.

Ваш вариант.

16. Что именно оценивать?

Не знаю.

Ваш вариант.

17. Как это делать?

Не знаю.

Ваш вариант.

18. Вы это делаете?

Да.

Нет.

19. Обдумываете ли вы свою учебную деятельность?

Да.

Нет.

20. Какие именно аспекты обдумываете?

Не знаю.

Ваш вариант.

21. Обдумываете ли вы допущенные ошибки?

Да.

Нет.

22. Определяете ли причины успехов и неудач?

Да.

Нет.

23. Соотносите ли текущие результаты учебной деятельности с первоначальными целями и планом?

Да.

Нет.

24. Продумываете ли варианты корректировки деятельности в соответствии с успехами или неудачами?

Да.

Нет.

25. Какие именно аспекты обдумываете?

Не знаю.

Ваш ответ.

Анкета на выявление уровня знаний старшеклассников о комментировании как феномене и вариативных типах комментирующих текстов.

1. Что такое комментирование. Отметьте все подходящие варианты.
 Это реакция на явление.
 Не уверен, что знаю.
 Это обсуждение и разъяснение. Это оценка и анализ чего-либо.

2. Выберите структуру комментирующего текста. Отметьте только один овал.
 Описание+ повествование+ рассуждение.
 Описание+ повествование+ рассуждение+ комментарий. Оценка+ анализ.
 Рассуждение + доказательство.
 Не уверен, что знаю.

3. Что такое "инициальный текст"? Отметьте только один овал.
 Это первичный текст.
 Это текст, на основе которого мы пишем комментарий. Это текст, на основе которого мы пишем реферат.
 Это текст, который мы пересказываем.
 Все варианты верны.
 Не уверен, что знаю.

4. Какова структура краткого комментария. Отметьте только один овал.
 Описание
 Рассказ.
 Повествование.
 Рассуждение.
 Не уверен, что знаю.

5. Какова структура дополненного комментария. Отметьте только один овал.
 Описание.
 Рассуждение + дополнение.
 Описание+ повествование.
 Оценка+ повествование.
 Оценка+ дополнение.
 Не уверен, что знаю.

6. Какова структура развернутого комментария? Отметьте только один овал.
 Размышление + рассуждение.
 Описание+ повествование + рассуждение.
 Описание+ повествование + размышление.
 Вступление + основная часть + заключение.
 Не уверен, что знаю.

7. Краткий безоценочный комментарий - это ... Отметьте только один овал.
 пояснение к незнакомому слову в иноязычном тексте.
 научное название и характеристики явления.
 краткое справочное пояснение к явлению.
 все перечисленное.
 Не уверен, что знаю.

8. Краткий оценочный комментарий – это ... Отметьте только один овал.
 оценочное описание явления или объекта.
 оценочный интернет-комментарий под видео на видео-хостинге.
 все перечисленное.
 Не уверен, что знаю.

9. Дополненный безоценочный комментарий - это ... Отметьте все подходящие варианты.

Описание и характеристики и, например, история изучения объекта/явления.
 Безоценочное и объективное описание объекта, а также некое повествование о нем.
 Безоценочное описание+ повествование.
 Все перечисленное.
 Не уверен, что знаю.

10. Дополненный оценочный комментарий - это ...

Отметьте только один овал.
 Оценочное и предвзятое описание объекта, а также некое повествование о нем.
 Оценочное описание+ повествование.
 Все перечисленное.
 Не уверен, что знаю.

11. Развернутый оценочный комментарий – это... Отметьте все подходящие варианты.

Оценочное описание + повествование + рассуждение.
 Авторское субъективное рассуждение на ту или иную тему.
 Все варианты.
 Не уверен, что знаю.

12. Отметьте инициальные тексты. Отметьте все подходящие варианты.

Описание товара.
 Интернет-комментарий.
 Комментарий на основе графика.
 График.
 Стихотворение.
 Научная статья.
 Интервью.
 Лингвострановедческий комментарий.
 Комментирующий текст.
 Не уверен, что знаю.

13. Отметьте комментирующие тексты. Отметьте все подходящие варианты.

Объявление.
 Отзыв о товаре.
 Рассказ.
 Диаграмма.
 Кинорецензия.
 Лекция.
 Интервью.
 Лингвистический комментарий к слову или фразе в иноязычном тексте.
 Публицистическая статья.
 Не уверен, что знаю.

14. Что такое функционально-смысловые типы речи? * Отметьте только один овал.

Это повествование, отрицание и вопрос.

Это речевые высказывания по их цели, содержанию и основному смыслу.

Это разновидности способа мышления.

Это речь, наделенная функцией и смыслом.

Не уверен, что знаю.

15. Что характерно для описания. Отметьте все подходящие варианты.

Показывает состояние объектов.

Передаёт ход событий.

Отвечает на вопрос какой?

Отвечает на вопрос зачем?

Характерна статичность, безличные предложения.

Характерно обильное использование существительных, прилагательных и глаголов, описывающих признаки предмета или явления.

Сюжетная линия.

Динамика во времени.

Не уверен, что знаю.

16. Что характерно для повествования. Отметьте все подходящие варианты.

Показывает состояние объектов.

Передаёт ход событий.

Отвечает на вопрос что случилось?

Отвечает на вопрос зачем?

Характерна статичность, безличные предложения.

Быстрая смена действий.

Сюжетная линия.

Динамика во времени.

Основная смысловая нагрузка на глаголах.

Не уверен, что знаю.

17. Что характерно для рассуждения. Отметьте все подходящие варианты.

Показывает причинно-следственную связь между явлениями.

Передаёт ход событий.

Отвечает на вопрос когда?

Отвечает на вопрос зачем?

Характерно наличие тезиса и аргументов, иногда - вывода.

Сложные синтаксические конструкции.

Доводы в пользу утверждения.

Использование всей системы союзов и союзных слов.

Основная смысловая нагрузка на глаголах.

Не уверен, что знаю.

18. Что такое комментирующий текст. Отметьте только один овал.

Это текст, поясняющий и толкующий что-либо.

Все перечисленное.

Это реагирующий текст.

Это текст-реакция автора на другой текст.

Это текст, содержащий в себе рассуждение и критические замечания автора. Не уверен, что знаю.

19. Что такое первичный текст. Отметьте только один овал.
Это самый первый текст в истории письменности.
Это текст, написанный с соблюдением всех требований к тесту.
Это самостоятельное произведение.
Не уверен, что знаю.

20. Что такое реагирующий текст. Отметьте все подходящие варианты.
Это текст, имеющий меньшую значимость, по сравнению с текстом-стимулом.
Это текст, составленный из частей других текстов.
Это авторская переработка, интерпретация первичного текста.
Не уверен, что знаю.

21. Выберите жанры безоценочного комментария. Отметьте все подходящие варианты.

Лингвистический комментарий.

Научная статья.

Лингвострановедческий комментарий.

Отзыв о товарах и услугах.

Реферат.

Информационная заметка на основе графика.

22. Выберите жанры оценочного комментария. Отметьте все подходящие варианты.

Кинорецензия.

Лингвострановедческий комментарий.

Лингвистический комментарий.

Информационная заметка на основе графика.

Журналистский комментарий.

Анкета на выявление индивидуальных предпочтений старшеклассников в изучении иноязычных комментирующих текстов.

Выберите, какие иноязычные комментирующие тексты вы хотели бы научиться писать. Если в разделе перечисляются несколько жанров, то освоению подлежат все эти жанры. Выберите один из вариантов ниже:

1. Комментирующие тексты базового уровня: лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, киорецензия с упрощенной структурой, информационная заметка на основе графика, блог с упрощенной структурой.

2. Комментирующие тексты углубленного уровня: лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, киорецензия, журналистский комментарий на основе графика, блог.

3. Комментирующие тексты для учебы: лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий.

4. Комментирующие тексты для интернета: интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, киорецензия, блог.

5. Комментирующие тексты для работы: лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, информационная заметка на основе графика, журналистский комментарий на основе графика, киорецензия, блог.

6. Безоценочные комментирующие тексты: лингвистический и лингвострановедческий комментарий.

7. Оценочные комментирующие тексты: интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, информационная заметка на основе графика, журналистский комментарий на основе графика, киорецензия, блог.

8. Лингвистический комментарий.

9. Лингвострановедческий комментарий.

10. Интернет-комментарий.

11. Отзыв о товарах и услугах.

12. Киорецензия.

13. Информационная заметка на основе графика.

14. Журналистский комментарий на основе графика.

15. Блог.