

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«Владимирский государственный университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Студент Терехин Олег Игоревич, 2 курс, группа ПИНм-118
Институт Педагогический
Направление 44.04.01 – Педагогическое образование
Профиль – Педагогическая инноватика
Форма обучения – очная

Тема выпускной квалификационной работы

**МЕДИА КОМПЛЕКС В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В ОБУЧЕНИИ**

Руководитель ВКР _____ Е.Ю. Рогачева

Студент _____ О.И. Терехин

**Допустить выпускную квалификационную работу к защите в государственной
аттестационной комиссии**

Заведующий кафедрой педагогики _____ / профессор Селиверстова Е.Н./

« ____ » _____ 2020 г.

Работа выполнена на кафедре «Педагогика»
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Научный руководитель – д.п.н., профессор кафедры педагогики Рогачева Е.Ю.

Официальный рецензент –

Защита состоится « ___ » ___ июня _____ 2020 года

Оценка защиты выпускной
квалификационной работы
Государственной экзаменационной комиссией

« _____ »

Председатель ГЭК

Лебедева М.Н.

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)**

УТВЕРЖДАЮ

Зав. кафедрой _____

« ____ » _____ 20__ г.

**ЗАДАНИЕ
НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ**

Студенту _____ Терехину Олегу Игоревичу _____

1. Тема ВКР Медиа комплекс в преподавании иностранного языка как средство реализации компетентностного подхода в обучении

утверждена приказом по университету № 159/4 от 03.03.2020

и уточнена приказом по университету № 456/4 от 15.06.2020

2. Срок сдачи студентом законченной ВКР _____

3. Исходные данные к ВКР _____

Курсовые работы: _____

1. Современные проблемы науки и образования;

2. Инновационные образовательные технологии;

3. Междисциплинарные проекты в школьном образовании.

Публикации: _____

1. Поиск путей формирования социокультурной компетенции старшеклассников средствами иностранного языка» в сборнике «Дней науки студентов – 2018» (ВлГУ)

2. Комплекс медиаматериалов в обучении иностранному языку как средство реализации компетентностного подхода в сборнике «Дней науки студентов – 2020» (ВлГУ)

4. Содержание пояснительной записки (перечень подлежащих разработке вопросов)

1. Раскрыть сущность понятий «компетентностный подход», «медиаматериалы»,

АННОТАЦИЯ

ВКР содержит 121 страницу, 10 рисунков, 13 таблиц, 1 приложение, 72 источника.

Работа направлена на выявление педагогического потенциала применения медиа комплекса в преподавании иностранного языка как средства реализации компетентностного подхода. В работе подробно рассматривается сущность понятий «компетентностный подход», «медиа комплекс», «медиакомпетентность», сформулированы подробные критерии отбора, преимущества и дидактические условия использования медиаматериалов в обучении английскому языку в школе как средства реализации компетентностного подхода.

В работе подробно представлен опыт апробации и выявлена эффективность использования медиа комплекса как средства реализации компетентностного подхода в обучении английскому языку в школе.

ABSTRACT

This master's thesis contains 121 pages, 10 illustrations, 13 tables, 1 appendix, 72 sources.

The aim of this master's thesis is to reveal the pedagogical potential of the usage of a media-complex in teaching foreign languages as a mean of the realization of competence-based education. The work identifies the core of the competence-based education, media-complex, mediacompetence, deals with the selection criteria of mediamaterials for teaching foreign languages at school, advantages and didactic features of its usage for the realization of the competence-based education. The paper presents the practical experience of the usage of the media-complex as the mean of the realization of the competence-based education, it's efficient use was proved.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ.....	9
1.1. Сущность компетентностного подхода.....	9
1.2. Реализация компетентностного подхода в обучении иностранному языку.....	21
Выводы по Главе 1.....	29
II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСА МЕДИАМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	32
2.1 Интернет-технологии как среда применения медиаматериалов.....	32
2.2 Дидактические основы интеграции комплекса медиаматериалов в процесс обучения иностранному языку.....	42
2.3 Медиаматериалы в современном образовании: классификация, условия использования, образовательные возможности.....	54
Выводы по Главе 2.....	63
III. ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИА КОМПЛЕКСА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	67
3.1 Процедура подготовки к опытному обучению.....	67
3.2 Применение комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку в качестве средства реализации компетентностного подхода.....	79
3.3 Анализ результатов применения комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку в качестве средства реализации компетентностного подхода.....	87
Выводы по Главе 3.....	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	98
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	104
Приложение А.....	110

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы компетентный подход все активнее утверждается в педагогической науке и образовательной практике. Компетентный подход рассматривается как одно из концептуальных положений обеспечения единого образовательного пространства и обновления содержания образования в условиях стремительно преобразующегося мира.

Актуальность исследования состоит в том, что в контексте компетентного подхода множество репродуктивных технологий обучения не могут в полной мере соответствовать современным требованиям, предъявляемым обществом. Применение комплекса медиаматериалов является перспективным направлением для современных учеников и учителей, так как это многофункционально, обладает возможностью интегрироваться в целостный образовательный процесс и множество образовательных технологий, имеет потенциал междисциплинарности, что в разных аспектах раскрывает требования компетентного подхода к современному обучению.

Проблема данного исследования порождена противоречием между главной целью обучения иностранному языку и использованием лишь ограниченных средств обучения в тематике и в языковых средствах и учебного содержания из Учебно-методических комплексов по изучению иностранного языка в школе.

Объект исследования – современный подход к обучению иностранному языку в школе, основанный на идеях компетентного подхода.

Предмет исследования – технологические основы применения комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку в логике компетентного подхода.

Целью данного исследования является раскрыть теоретический и практический аспекты применения комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку в логике компетентного подхода.

Для достижения поставленной цели исследования были поставлены *следующие задачи*:

1. Раскрыть сущность понятий «медиа материалы», «компетентностный подход» и изучить современное состояние проработанности данных понятий.

2. Охарактеризовать технологические ориентиры результативного применения комплекса медиа материалов при обучении иностранному языку в современной школе.

3. Проанализировать, систематизировать педагогические условия организации применения комплекса медиа материалов на уроках английского языка.

4. Предложить модель практического использования комплекса медиа материалов на уроках английского языка.

Для решения указанных выше задач применялись следующие *методы* исследования: теоретические – изучение и анализ литературы по теме исследования для рассмотрения сущности понятий «компетентностный подход», «медиа материалы», и выявления технологических ориентиров проектного обучения, а также для разработки классификации условий отбора медиа материалов; эмпирические - наблюдение за активностью учащихся на уроках для последующего моделирования занятия с применением комплекса медиа материалов, анкетирования для определения актуального уровня развития коммуникативной компетенции, проведение исследования с последовательным применением комплекса медиа материалов для подтверждения или опровержения гипотезы исследования.

Новизна данной работы заключается в том, что уточняются понятия «компетентностный подход», «медиа материалы», исследованы современные технологические ориентиры и условия их применения на уроке иностранного языка, а также предложена модель использования комплекса медиа материалов на уроках английского языка в школе.

В ходе исследования была выдвинута *гипотеза* о том, что применение комплекса медиа материалов способно в полной мере реализовывать

компетентностный подход, с учётом педагогических и методических условий обучения иностранному языку.

Практическая значимость работы состоит в том, что получены практические результаты и сделаны выводы о применении комплекса медиаматериалов как средства реализации компетентностного подхода, которые могут быть использованы в курсе педагогики и методики обучения иностранному языку, а также практической деятельности школьных учителей, системе повышения квалификации педагогов.

Апробация: материалы данного исследования использованы в выступлении автора на ежегодной научной конференции студентов «Дни науки 2020» (Владимир, ВлГУ, 26 марта 2020 г.). По материалам выступления была написана статья в электронный сборник «Дни науки ВлГУ-2020», выступление было оценено дипломом I степени. Часть результатов исследования вошли в программу конференции молодых учёных «Ломоносов 2020» (выступление с докладом 27 июня 2020 г.).

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложения.

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

1.1 Сущность компетентностного подхода

В своём генезисе идея компетентностного подхода стала реакцией на необходимость поиска верного соотношения теоретического и практического аспектов в подготовке специалистов любого профиля, а также соответствия тем характеристикам, которыми следует обладать современному выпускнику школы, будущему работнику

Формирование «Ориентированного на компетенции образования» (competence-based education – CBE) началось ещё в 70-х годах в США в контексте предложенного американским философом Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет) понятия «компетенция», которая сначала активно применялась преимущественно к теории языка.

Принято разделять развитие CBE-подхода в образовании на три ключевых этапа:

– Первый этап – 1960–1970 гг. – происходит введение в *научный* аппарат самоценной категории «компетенция», уже прослеживается некоторая путаница и необходимость в разграничении и верном осмыслении понятий компетентность / компетенция. В отношении языкового образования начинается постепенное формирование и исследование языковой компетенции, впервые описывается «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

– Второй этап – 1970–1990 гг. – в теории и практике обучения языку (чаще – неродному) всё чаще используются категории компетенция/компетентность, появляется описание социальных и профессиональных компетенций, предпринимаются попытки обобщения и толкования определения «компетентности» через «мотивированные способности» личности», предложены 37 компетенций (Дж. Равен), проявляет

себя акцент на готовности, способности к активному взаимодействию и эффективности конкретной деятельности с помощью относящейся к ней компетентности. В отечественном образовании появляются работы психологов и педагогов Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской.

– Третий этап – 1990–2010 гг. – компетентность активно исследуется и всесторонне рассматривается как психологическая (личностная, профессиональная), педагогическая категория, определено соотношение компетентности и компетенции, Совет Европы называет ключевые компетенции (весна 1996 г.) [13; с. 37-39].

Еще в начале 90-ых годов XX столетия Н.С.Розов отмечал, что понятие компетентность, «с одной стороны, могло бы ассимилировать новые открытия и наработки, касающиеся человеческого познания и практики, с другой стороны, позволяло бы определять образовательные требования в каждой педагогической ситуации (для каждого типа, профиля, ступени образовательных систем)» [29; с. 137].

Именно это понятие в дальнейшем явилось ключевым для многих исследований в образовании. Необходимость проведения исследований в рамках компетентностного подхода постоянно усиливалась в связи с разработкой и внедрением новых государственных образовательных стандартов.

Говоря о необходимости введения компетентностного подхода, И.А.Зимняя указывает три причины: общеевропейская и мировая тенденции интеграции, смена образовательной парадигмы, директивы и предписания [12; с. 3].

В России в 2001 году был нормативно закреплён переход на компетентностно-ориентированное образование в правительственной «Программе модернизации российского образования до 2010 года» и подтвержден в решении Коллегии Минобрнауки РФ "О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации" в 2005 г». В «Концепции развития образования РФ до 2020 г» обеспечение

компетентностного подхода является одной из важнейших целей, определяется важность «взаимосвязи академических знаний и практических умений».

Поскольку компетентностный подход связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания человека не только как узкого специалиста, но и как личности, он *является гуманитарным в своей основе*. Целью гуманитарного образования является не только лишь передача обучающемуся совокупности умений, навыков и знаний, в какой-то конкретной сфере, но и развитие личностных способностей, самостоятельности, креативности в решениях конкретных задач, самообучению, а также параллельное формирование общечеловеческих и национальных ценностей.

Принципиальными отличиями от традиционного (знаниево-центристского) подхода являются:

- потенциал для дальнейшего обучения, адаптации и личностного развития (не «стационарные» знания);
- сочетание и синтез эмоционально-ценностной, интеллектуальной и знаниевой составляющих;
- приоритет на результативности деятельности, а не усвоении;
- другие механизмы освоения содержания образования, нет главенства репродукции и передачи знаний;
- высокая интегративность.

Компетентностный подход складывается из четырёх базисных компонентов (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения), которые играют ключевую роль при разработке и применении содержания образования, а также задают обобщённый и общий уровень развития умений и навыков обучающегося [5].

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция и компетентность*.

Компетентность определяют как «не только наличие знаний и опыта, но умение распоряжаться ими при исполнении своих функций» [27; с. 28]. В

основе этого понятия лежит три составляющих: «знаю», «понимаю» и «могу действовать согласно этому знанию и пониманию».

Психолог М.А. Холодная говорит о компетентности как об «особом типе организации знаний, обеспечивающем возможность принять эффективные решения в определённой предметной области деятельности (как и в экстремальных, новых условиях тоже)» [50; с. 175].

«Компетентность – интегральное качество личности, способность и готовность к деятельности, основывающейся на знании и опыте, приобретенных в процессе обучения, социализации, ориентированные на самостоятельное и успешное участие в деятельности» [32; с. 139].

Таким образом, компетентность чаще понимается как успешный результат применения в реальной жизненной ситуации полученных знаний, умений, навыков из учебной деятельности, также это личностное качество, с наличием ценностно-смысловых отношений, мобильности в деятельности.

Компетенция определяется как «образовательный результат, выраженный в подготовленности, в реальном владении методами, средствами деятельности и возможности справляться с поставленной задачей» [32; с. 139].

Е.О. Иванова называет компетенцией «осознанную человеческую способность или возможность реализовать знания и умения в эффективной деятельности» [Иванова Е.О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования [Текст] / Е.О. Иванова // Право и образование. – 2007. – №10. С. 36-44.].

И.А.Зимняя выделяет такие характеристики компетенции «скрытые, потенциальные психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий), которые затем способны проявиться в компетентностях человека в качестве деятельностных проявлений [12; с.5].

Ключевым звеном в определениях компетенции является понимание необходимости переноса способа решения проблемы из учебной деятельности в реальную жизнь, причём основывается это не на алгоритме, а на приобретаемых через направляемую деятельность психологических,

ценностных и социальных новообразованиях личности. Инструментальные, межличностные и системные компетенции во взаимодействии гарантируют гибкость и адаптивность.

Более того, следует заключить, что смоделированные «парниковые» условия учебных ситуаций не подразумевают адекватные условия развития компетенций, так как они далеки от реальных социальных условий, в которой компетенции и компетентность способны и должны себя проявлять.

Так как компетенция непосредственно связана с гностическими, смысловыми и личностными характеристиками личности, личностные качества имеют следующую структуру:

- когнитивные (связаны с вопросами понимания смысла, умения уточнять, искать причины и т.д.);
- креативные (связаны с творческим потенциалом личности, способностью к созиданию, критичности мысли, выражения через средства творческого труда и осмысления);
- оргдеятельностные (связаны с методологическими способностями, умениями в организации и корректировании собственной деятельности, рефлексии и оценки);
- коммуникативные (работа с информацией, взаимодействие с миром и людьми, использование современных средств коммуникации и т.д.)
- мировоззренческие (ценностные качества личности, понимание общечеловеческих, гражданских особенностей общества и т.д.) [33; с. 11-12].

Таким образом, компетенции являются общечеловеческими, ментальными, функциональными, универсальными способами, методами, средствами овладения неким содержанием, применения его в различных условиях и достижения целей, которые тесно вплетены в суть жизнедеятельности постоянно развивающейся и самоценной личности.

Безусловно, у истоков отечественной апробации компетентностного подхода стоял педагог и дидакт А.В.Хуторской, разработавший подробные классификации и определивший характеристики данного подхода. Он

предложил следующие определения: компетенция рассматривается им как «заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, а компетентность – владение и обладание соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности» [44; с. 144].

Согласно исследованиям А.В.Хуторского, «компетентность – это качество личности, предполагающее достаточное владение человеком определенной компетенцией, а компетенция – совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, то есть компонентов содержания образования, необходимых для эффективного осуществления деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Таким образом, компетенция есть необходимое для его качественной, продуктивной деятельности в определенной сфере [48]. Также он выделяет образовательные компетенции в обособленную группу, указывая на то, что это не есть компетенции в чистом виде, а скорее требование к образовательной подготовке и часть множества взаимосвязанных факторов, которые будут способны эффективно применяться в полноценной трудовой, а не лишь учебной, деятельности.

Сравнивая понятия «компетенция» и «компетентность» во всей широте охвата и при всей глубине их проработанности, наблюдается тенденция соответствия компетенций и требований к выпускнику школы, компетентности и реального уровня образованности, применяемого в практической профессиональной деятельности.

Следует понимать, что компетенции действительно отличаются от знаний, умений и навыков, но на них опираются. От знаний – тем, что они существуют в виде конкретной деятельности, а не только заданной и усвоенной информации о ней. От умений – тем, что компетенции могут применяться к решению широкого ряда задач и в различных ситуационных условиях (то есть обладают свойством переноса). От навыков – тем, что они чаще более осознанны, чем автоматизированы, и именно это даёт возможность человеку действовать в нестандартной, не типовой ситуации. Следовательно,

компетенций нет без знаний, навыков и умений, но не всякое знание, навык, умение проявляет себя как компетенция во всевозможных непредвиденных и незадаанных условиях.

Сам путь усвоения знаний в рамках компетентностного подхода коренным образом меняется – их не передают, они приобретаются учащимися в ходе лично-значимой, адресной, мотивированной деятельности.

Предпринимается немало попыток упорядочивания разности трактовок, в «Стратегии модернизации содержания общего образования» компетентности напрямую связаны со сферой проявления:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной активности;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности;
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности;
- компетентность в бытовой сфере;
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности [49; с. 56].

Следует отдельно выделить компетентность в инновационной сфере, одну из наиболее актуальных на данном этапе развития мирового сообщества.

Компетентность проявляет себя в деятельности, от условий её реализации и рамок активности она неотделима, более того, она является неким показателем эффективности проявляемых умений, навыков, знаний, способов действия в условиях ситуации.

И. А. Зимняя предлагает следующую классификацию компетенций [12; с. 8]:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения, а именно:

- компетенции здоровьесбережения (ведение здорового образа жизни, отрицание пагубных привычек, соблюдение гигиенических норм, привычка к физической культуре);
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире (знание культурных и мировых человеческих ценностей, истории, произведений искусства, литературы, религиозных норм и прочие);

- компетенции интеграции (самостоятельная регуляция накопления, хранения, структурирования знаний и т.п.);
- компетенции гражданственности (осведомлённость о нормах, правах и правилах общественной и гражданской жизни и т.д.);
- компетенции самосовершенствования (готовность к саморазвитию, рефлексии своих поступков и решений, владение речью и языками).

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы

- компетенции адекватного социального взаимодействия (общественная жизнь, решение конфликтов, терпимость, социальная мобильность);
- компетенции в общении (знание этикета, норм, правил, традиций, работа с текстом, разнонаправленная речь, навыки общения);

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека

- компетенция познавательной деятельности (работа с задачами, проблемами, владение различными способами познания, способность к интеллектуальной и исследовательской деятельности);
- компетенции деятельности (ориентация в игре, учении, труде, владение разными способами и формами деятельности);
- компетенции информационных технологий (навыки работы с информацией, владение мультимедийными и интернет технологиями).

В 2003 году А.В. Хуторской предложил конструировать образовательный стандарт на базе создания целостного *общепредметного* содержания и с опорой на развитие ключевых компетенций. Позже он указывал на необходимость наполнения стандартов в сфере образования метапредметным содержанием. Сейчас большинство предложенных им положений в несколько модернизированном виде можно найти в Государственном Образовательном Стандарте.

Среди образовательных компетенций А.В. Хуторской предложил выделять:

1. ключевые (которые по своей сути реализуются именно на метапредметном уровне, то есть отражены в содержании всех предметов);

2. общепредметные (интегративные черты в содержании разных по своей сути учебных предметов);

3. предметные (компетенции, формируемые содержанием отличительных черт изучаемых предметов).

Также автор предлагает следующую характеристику основных элементов метапредметного содержания отечественного образовательного стандарта.

1. Реальные объекты изучаемой действительности (природа, культурное наследие, техника, социальные коммуникации);

2. Общекультурное содержание образования (отражённые в учебных предметах и областях основы наук, технологий, рассмотрение современных тенденций);

3. Общеучебные умения, навыки, качества, способы деятельности (опыт ученика):

1) когнитивные;

2) креативные качества;

3) организаторские качества;

4) коммуникативные ;

5) мировоззренческие;

4. Ключевые (метапредметные) образовательные компетенции:

1) ключевые (метапредметные);

2) общепредметные;

3) предметные [45; с. 135].

Также А.В. Хуторской предлагает выделять ключевые компетенции:

1. Ценностно-смысловые компетенции (связаны с мировоззрением, ценностями, целями и смыслом, решениями и траекторией личностного развития);

2. Общекультурные компетенции;

3. Учебно-познавательные компетенции (связаны с учением и деятельностью, организацией процесса познания);

4. Информационные компетенции (технологии);
5. Коммуникативные компетенции (о языке, взаимодействии в разных социальных условиях на разных ролях, самопрезентации);
6. Социально-трудовые компетенции;
7. Компетенции личностного самосовершенствования (связаны с саморазвитием, самопознанием, культурой личности) [47; с. 110].

Безусловно, компетенция имеет некую универсальность при ближайшем рассмотрении, так как она шире лишь способности осуществления деятельности, учитывая опору на постоянно приобретаемый межпредметный опыт и потенциал эффективности в практическом применении. Учащиеся приобретают конкретные полезные возможности и опыт деятельности, что способствует успешной реализации в жизни, что является главным стремлением учителя.

Сформулировать цели школьного образования с точки зрения компетентностного подхода можно следующим образом:

- Научить учиться, т.е. поступательно справляться с проблемами в рамках учебной деятельности, уметь обозначать и решать цели в познавательной деятельности, находить и работать с различными необходимыми информационными источниками, находить пути решения задач на пути к выполнению цели, организовать самостоятельную или совместную работу и оценивать результаты своей деятельности;
- Научить понимать и объяснять явления действительности, находить причинно-следственные связи, опираться на существующий научный аппарат, т.е. работать с познавательными проблемами;
- Научить разбираться в основных проблемах современной жизни, получать дополнительные знания, анализировать их и быть осведомлённым;
- Научить терпимости, помочь ознакомиться с главными гуманистическими целями, понимать межкультурные и кросскультурные мировоззрения и различия, работать с аксиологическими проблемами;

- Научить исполнять и менять социальные роли, быть достойным на правах каждой;
- Научить работать с узким перечнем проблем, встречающихся в профессиональной деятельности;
- «Научить справляться с выбором жизненного пути, решать проблемы профессионального выбора, включая подготовку к продолжению обучения в среднепрофессиональных и высших учебных заведениях» [24; с. 83].

Именно поэтому на первый план постепенно выходит вопрос отбора содержания образования. С позиций компетентного подхода сначала происходит определение основных целей изучения предмета, лишь после этого должен происходить соответствующий отбор его содержания: сначала необходимо понять, каким потенциалом обладает конкретный учебный предмет, только после этого отбирать содержание, при работе с которым появится интенция к получению желаемого результата.

Следовательно, меняется смысл в изучении школьной программы. С позиций компетентного подхода первая группа целей изучения предмета может быть рассмотрена как цели, не гарантирующие конечный результат изучения предмета, но непосредственно направляющие к нему и формирующие личность, в таких общечеловеческих личностных категориях как: гностические установки, мировоззрение, тяга к внутреннему развитию, в том числе и «вне школы».

Ко второй группе целей изучения школьного предмета скорее относятся те цели, которые прописывают потенциальный результат, достижение которого происходит при изучении предмета в школьном курсе (предметные и надпредметные).

«В составе этой группы можно выделить четыре вида опорных целей:

- цели, моделирующие метапредметные результаты (те отношения, что потенциально создаются изучением нескольких предметов, выражается в общеучебных умениях и навыках);

- цели, определяющие метапредметные результаты (гибкие межпредметные связи, которые можно использовать при изучении нескольких предметов);
- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, обеспечивающих общекультурную компетентность учащихся;
- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, имеющих опорное значение для профессионального профильного образования» [24; с. 85].

Конкретные, ориентированные на практическую пользу, с измеряемыми параметрами, определённые содержанием и учебной деятельностью, личностно-значимые цели учения - именно те параметры, благодаря которым каждый учебный предмет будет полезен, интересен, сможет находиться во взаимосвязи с прочими. Так, общеучебные умения будут гармонично и логично сочетаться друг с другом, проявляться, например, понимание интонационных паттернов на уроках Литературы пригодится в изучении Иностранных языков, способность систематизировать в курсе Математики станет первыми шагами к умению проверять гипотезу в Химии, наблюдение в Биологии сможет пригодиться при проведении эксперимента в Физике.

Вполне закономерно, что подобный масштабный подход реализуется через определённые трудности, связанные с:

- необходимостью соблюдения индивидуальной траектории развития каждого учащегося, в соответствии с его или её способностями, личностным опытом, интересами, уровнем мотивации;
- компетентностью учителя в вопросах организации подобного обучения, требующего учёта множества компонентов;
- расширением границ учения, которое выходит за рамки классно-урочной системы и проникает в различные сферы жизни учащегося, что сказывается на содержании и формах обучения;
- помощью учащимся в осознании практической пользы формирующихся компетенций;

– учётом многоаспектности деятельности по формированию компетенций и достижению практических целей.

Компетентностный подход в общем образовании объективно отвечает социальным ожиданиям в образовательной сфере и интересам, потребностям участников образовательного процесса.

Следует отметить, что данный подход противоречит некоторым сложившимся в образовании стереотипам и тенденциям, устоявшимся критериям оценки учебной деятельности, педагогической деятельности в целом, но иная постановка целей учения, другой личностный уровень отношения с содержанием обучения, превращение опыта в результат, системаобразующий учёт метапредметных и междисциплинарных связей – то востребованное и актуальное, что делает компетентностный подход насущным, адекватным современным требованиям к человеку быстро меняющейся цифровой эпохи. Более того, в содержании образования может быть дидактически адаптирован опыт решения различных проблем, что в итоге положительно отразится на социальном опыте будущих выпускников школы.

1.2. Компетентностный подход в обучении Иностранному языку

Компетентностный подход корнями уходит в теорию языка, что непосредственно отражается на изменениях внутри данной учебной дисциплины. Высокая компетентность в рамках иностранного языка является довольно востребованной на современном рынке труда, владение ей приветствуется в большинстве актуальных профессий. Компетентностный подход раздвигает рамки акцентирования внимания лишь на усвоении предметных знаний, умений и вызубренных речевых паттернов, так как ключевой задачей в рамках данного подхода является формирование вторичной языковой личности, способной к адекватному межкультурному взаимодействию на изучаемом иностранном языке и работе с оригинальными зарубежными информационными источниками.

Материал современного урока иностранного языка должен быть отобран не только в соответствие с изучаемой темой и предметным содержанием, но и с учётом формируемой компетентностью в вопросах иноязычного общения через развитие компетенций, что коренным образом меняет подход учителя к составлению учебного занятия. Совершенствование компетенций отличается от сухого усвоения предметного содержания по теме блока нескольких уроков.

Ценностно-смысловая компетенция напрямую связана с личностным опытом учащегося, поэтому обсуждение какого-либо вопроса выстраивается на основе не только выражения собственной точки зрения, но и аргументирования, обоснования.

Иностранный язык изучается на основе соприкосновения родной и чужой культур. Общекультурная компетенция является корневой и непосредственно реализуется с помощью данного предмета, в выстроенным учителем или преподавателем диалоге культур, через изучение социокультурных характеристик, языкового материала, концептов, традиций и быта и многих других уникальных явлений иноязычной культуры, причём в прямом соотношении с родной.

Учебно-познавательная компетенция должна нести и разъяснять практический смысл изучения предмета, что в отношении иностранных языков не ограничено лишь организационными, аналитическими процессами, но отражается в условиях и примерах применения в реальной жизни, что на уроках может быть проиллюстрировано аутентичными материалами, медиатекстами.

Информационная компетенция в большей степени отвечает за более полное формирование коммуникативной и социокультурной компетенций, так как современные ИКТ и интернет-ресурсы дают множество возможностей для прямой коммуникации с носителем языка, в формате переписки, чата, телекоммуникационных проектов и многих других.

Формирование и развитие коммуникативной компетенции является главной целью изучения Иностранного языка в школе, поэтому все учебные

задания, формы и методы работы, используемые материалы направлены непосредственно на её совершенствование.

Социально-трудовая компетенция может формироваться за счёт полезных, основанных на реальных современных проблемах дискуссий, круглых столов, проектной деятельности.

Компетенция личного самосовершенствования соприкасается с внутренней культурой личности, мировоззрением, стремлением к саморазвитию, траекторией построения собственного жизненного пути, может формироваться на основе высказываний о себе, своих планах в реально-речевой коммуникации.

Таким образом, теоретические положения компетентного подхода потенциально устраняют разрыв теории и практики в изучении иностранного языка в школе, что способно научить учеников использовать иностранные языки на ином уровне, а именно для развлечения, саморазвития и, безусловно, решения учебных задач.

В условиях медиатизированного общения коммуникативная компетентность формируется не только компонентами коммуникативной компетенции, но и способами, формами, умениями и навыками работы с различными коммуникативными кодами, но и создания на базе этих кодов логичного, адекватного ситуации сообщения, причём чаще в цифровом виде.

Следует дополнительно рассмотреть коммуникативную компетенцию, так как именно она представляет собой «способность осуществлять речевую деятельность средствами иностранного языка в соответствии с целями и ситуацией в рамках определённой сферы деятельности» [Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. М. : Филоматис, 2004. С. 416. с. 140], что соотносится с главной целью изучения предмета «Иностранный язык» в школе согласно ФГОС второго поколения.

Существует множество разных определений коммуникативной компетенции. «Коммуникативная компетенция – не только совокупность

определенных коммуникативных знаний, навыков и умений, но коммуникативных способностей, обеспечивающих ориентировку в ситуациях иноязычного общения и выбор приемлемых стратегий, стиля и манеры общения» [31; с.8].

Согласно определению И.Л. Бим, «коммуникативная компетенция – это способность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [6; с.12].

Коммуникативная компетенция является достаточно сложной интегративной системой, состоящей из нескольких равнозначных компонентов. Это отражается в том, что существует несколько вариантов моделей коммуникативной компетенции, но разница, преимущественно, лишь в терминологической интерпретации.

И.Л. Бим выделяет следующие компетенции:

- языковая;
- речевая;
- социокультурная;
- компенсаторная;
- учебная [6; с. 12–13].

В.В. Сафонова считает, что иноязычная коммуникативная компетенция состоит из следующих компетенций:

- лингвистическая (знание лексического и грамматического материала, правила их употребления);
- социолингвистическая (умение использовать языковые средства в соответствии с коммуникативной ситуацией);
- дискурсивная (использование различных стилей речи, готовность к построению логичного ситуативного высказывания);
- социокультурная (знание традиций, быта, обычаев, контекста, национально-культурной специфики страны изучаемого иностранного языка);

– социальная (способность к мотивированному, логичному взаимодействию на иностранном языке в различных коммуникативных ситуациях);

– стратегическая (компенсаторная способность к замещению пробелов в знаниях, опыте взаимодействия имеющимися средствами) [30; с. 34].

Безусловно, подходы к классификации рознятся в зависимости от рассматриваемого предмета, что также влияет и на структуру урока. Организационная структура урока имеет принципиально важное значение в рамках компетентного подхода, так как в данном контексте введение лексических единиц или грамматического материала по теме не должно быть отдельным элементом предметного содержания.

Согласно компетентному подходу, вышеупомянутая лексика и грамматический материал должны выступать в качестве части задания, сутью которого будет в формировании умения раскрытия изучаемой темы, что может быть отражено во множествах форм и будет включать в себя не только чисто практические навыки, но отражать личностное понимание, стилистический, культурологический, практический аспекты использования иностранного языка.

Это, определённо, выходит за рамки лишь репродукции, так как во взаимодействии учителя и обучающегося зарождается интегрирование ранее изученного, расширение знаний, адаптация согласно запрашиваемой сути в продолжении формирования компетенции.

Роль учителя, соответственно, претерпевает значительные изменения: от трансляции готовых знаний и формировании предметных умений и навыков, современный учитель переходит на уровень предоставления материалов, форм и методов, в работе с которыми учащиеся совместно с преподавателем при большем объёме самостоятельной направляемой работы будут приобретать необходимые знания, умения и навыки внутри компетенции, а затем применять их на практике.

Безусловно, это предъявляет особые требования к предметному содержанию дисциплины «Иностранный язык» в школе, так как коммуникация является сложнейшей компетентностью и имеет целый ряд особенностей, следовательно:

- задания зачастую должны иметь коммуникативную направленность;
- следует комплексно задействовать различные виды речевой деятельности;
- иметь в основе своей естественные образцы взаимодействия на иностранном языке;
- активные формы работы и обучения должны быть основообразующими, так как усвоение языка – процесс непосредственного взаимодействия с помощью данного социального инструмента;
- интерактивные методы обучения следует применять с учётом включения в процесс педагога;
- помнить о том, что мы формируем компетентность;
- проблемное содержание и эвристический контекст обучающего задания могут наполнить работу личностным компонентом, мотивацией к получению результата;
- формы работы также следует чередовать, включая в подходящие для этого задания компонент обыгрывания социальной роли говорящего.

Наиболее проблемным вопросом является оценивание, так как в привычном понимании оценка – это «констатация усвоения материала, (но в компетентностном подходе) это многокомпонентный процесс постепенного оценивания на пути достижения запланированного образовательного результата» [25; с. 47]. Тесты, являющиеся наиболее часто используемым инструментом оценивания, в полной мере не способны полностью измерить успешность достижения, оставаясь лишь мерилем качества усвоения изученного материала. Более того, учащимся будет проще организовывать работу с пониманием промежуточных целей и предвкушение пользы от результата.

Всё чаще высказывается мысль о критериальном виде оценивания как наиболее качественном и объективном (Е.В. Прилипко, А.В. Новиков, Н.Ф. Ефремова). Так как зачастую на уроках «Иностранного языка» работа направлена на совершенствование коммуникации, В.И. Байденко выдвигает следующие критерии:

- логичность и доступность подачи (где 1 – нелогично, 4 – сообщение понятно, легко воспринимается аудиторией);
- глубинное понимание предоставляемого материала;
- работа с наглядностью;
- лингвистические компоненты (грамматический, лексическое наполнение, логичность);
- эмоциональная вовлечённость [4; с.426].

Согласно Н.Ф. Ефремовой, зачастую выделяют три уровня формирования компетенций в рамках предмета «Иностранный язык» в школе: «начальный, базовый, углублённый» [11; с.24]. Данная градация довольно гибкая.

Безусловно, критерии разнятся в зависимости от задания, но их количество (5-8) и доступность для понимания учащихся должны обязательно учитываться. Также следует отметить, что лингвистический компонент в оценивании не является самым главным, много внимания уделяется способам и эффективности донесения информации, например, речь выступающего не изобилует связками и терминами, но формат выступления лаконичен, нагляден и информативен. Тем не менее, оценивание не должно превращаться в скрупулёзный расчёт баллов по трёхступенчатым матричным формулам, зачастую к оценке некоторых компонентов можно привлекать учащихся для формирования ими метапредметных компетенций.

Современные критерии оценивания активно разрабатываются в настоящее время, что ознаменовано тенденцией к всё более объективному и понятному процессу измерения сформированности компетенций.

От педагога, в свою очередь, требуется адекватное оценивание, высокий количественный уровень качества знаний, а также дисциплина и высокий уровень владения компетенциями.

Таким образом, компетентностный подход значительно меняет предмет «Иностранный язык» в школе, привносит свой вклад в переосмысление и актуализацию данной учебной дисциплины, делая её более практико-ориентированной, что, в первую очередь, обусловлено мировыми тенденциями и повышенной необходимостью к глобальной коммуникации. Содержание предмета изменяется, формы, методы, подходы к оцениванию совершенствуются и становятся всё ближе к цели изучения данного предмета в школе, а именно к готовности адекватной и близкой к естественной коммуникации на изучаемом языке.

Выводы по Главе I

На протяжении нескольких десятилетий компетентностный подход занимает всё более основательные позиции в современном образовательном процессе. Гуманитарный по своей основе, практикоориентированный, с учётом эмоционально-ценностной и интеллектуальной составляющих компетентностный подход объединяет в себе наработки многих знаменательных педагогов, психологов и социологов и основывается на двух базовых понятиях – компетентности и компетенции.

Сам путь усвоения знаний в рамках компетентностного подхода коренным образом меняется – их не передают, они приобретаются учащимися в ходе лично-значимой, мотивированной деятельности.

Компетентность чаще понимается как высшая точка владения компетенциями. Компетентность проявляет себя в деятельности, от условий её реализации и рамок активности она неотделима, более того, она является неким показателем эффективности проявляемых умений, навыков, знаний, способов действия в условиях реальной ситуации.

Ключевым звеном в определениях компетенции является понимание необходимости переноса способа решения проблемы из учебной деятельности в реальную жизнь, причём основывается это не на алгоритме, а на приобретаемых через направляемую деятельность психологических, ценностных и социальных новообразованиях личности, а именно, компетентностях, проявляющихся и синтезирующих в себе навыки, умения, знания, способы деятельности.

Таким образом, компетенции являются общечеловеческими, ментальными, функциональными, универсальными способами, методами, средствами овладения неким содержанием, применения его в различных условиях и достижения целей, которые тесно вплетены в суть жизнедеятельности постоянно развивающейся и самоценной личности.

Компетенции не исключают знаний, умений и навыков, хотя принципиально отличаются от них. От знаний – тем, что они существуют в виде деятельности, а не только информации о ней. От умений – тем, что компетенции могут применяться к решению разного ряда задач и в различных ситуациях (обладают свойством переноса). От навыков – тем, что они осознанны и не автоматизированы, и это позволяет человеку действовать не только в типовой, но и нестандартной ситуации. Без знаний нет компетенций, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция.

Компетентностный подход меняет цели и содержание образования, так как конкретные, ориентированные на практическую пользу, с измеряемыми параметрами, определённые содержанием и учебной деятельностью, личностно-значимые цели учения - именно те параметры, благодаря которым каждый учебный предмет будет полезен, интересен, сможет находиться во взаимосвязи с прочими.

Компетентностный подход в определении целей школьного образования даёт возможность потенциально согласовать ожидания и интересы учителей и обучаемых. Определение целей школьного образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести школьники в результате образовательной деятельности.

Также меняется метод оценивания, согласно данному подходу оценка должна состоять из доступных и логичных критериев, что делает оценку более объективной и позволяет отслеживать формирование полноценной компетентности.

К обучению иностранному языку в школе компетентностный подход предъявляет следующие требования:

- задания зачастую должны иметь коммуникативную направленность;
- следует комплексно задействовать различные виды речевой деятельности;
- иметь в основе своей естественные образцы взаимодействия на иностранном языке;

– активные формы работы и обучения должны быть основообразующими, так как усвоение языка – процесс непосредственного взаимодействия с помощью данного социального инструмента;

– интерактивные методы обучения следует применять с учётом включения в процесс педагога;

– помнить о том, что мы формируем компетентность;

– проблемное содержание и эвристический контекст обучающего задания могут наполнить работу личностным компонентом, мотивацией к получению результата;

– формы работы также следует чередовать, включая в подходящие для этого задания компонент обыгрывания социальной роли говорящего.

Компетентностный подход значительно меняет подходы к организации преподавания предмета «Иностранный язык» в школе, привносит свой вклад в переосмысление и актуализацию данной учебной дисциплины, делая её более практико-ориентированной, что, в первую очередь, обусловлено мировыми тенденциями и повышенной необходимостью к глобальной коммуникации. Содержание предмета изменяется, формы, методы, подходы к оцениванию совершенствуются и становятся всё ближе к цели изучения данного предмета в школе, а именно к готовности к адекватной и близкой к естественной коммуникации на изучаемом языке.

II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСА МЕДИАМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1 Интернет-технологии как среда применения медиаматериалов

Беспроводные технологии, практически повсеместный доступ в интернет, вариативность и доступность технических устройств, а также многие другие факторы служат постепенным подспорьем формирования глобального информационного общества. Информационное общество стремительно складывается на протяжении последних десятилетий: информация становится определяющим ресурсом и существует во множестве социальных, кросскультурных контекстах – это в корне меняет образование.

Вырос запрос на использование альтернативных средств обучения, в совершенно иной среде. Культурные и бытовые процессы прогресса позволили человеку любого статуса иметь возможность пользоваться медийной техникой ежедневно (телевизоры, смартфоны, персональные компьютеры, фаблеты, планшетные компьютеры и многие другие). В данных условиях менялся способ получения информации, возникла культура «экранного» потребления различного контента и свойственные ей механизмы (упор на аудио-визуальную составляющую, яркие образы, сокращение продолжительности материалов, другие условия восприятия). В таких условиях выросло целое цифровое (реже - дигитальное) поколение, требующее иные подходы к обучению.

Система образования оперативно откликнулась на необходимость соответствия условиям современного мира, поэтому с середины 80-х годов прошлого столетия проработка теории электронного обучения с использованием ИКТ занимает особое место в теории и практики обучения. В начале 2000-х в России происходили попытки суммирования наработок и создание теоретической и практической базы обучения в цифровой эре, а в 2012 году в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ» обучение с использованием электронных ресурсов и

медиа материалов стало приоритетным направлением. Так, интернет-технологии прочно закрепились в отечественной образовательной практике.

Под Интернет-технологиями в методике преподавания иностранных языков понимают «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и социальных сервисов» [36; с. 12].

Язык и культура также существуют и развиваются в медиасреде. Образование, в первую очередь, должно учитывать и обеспечивать удовлетворение потребностей настоящего времени, поэтому исключительно прямая передача знаний не способна выполнять эти требования, если эти знания вырваны из контекста настоящего. Например, обучать написанию обычных писем не столь актуально, сколько ретроградно, так как для этих целей подавляющее число современных компаний, организаций, используют электронные формы коммуникаций и написание электронного письма, безусловно, более необходимо будущему выпускнику и соискателю работы. Так или иначе, это не отменяет необходимости обучать этикету в обращениях, выборе лексики, грамматических средств (не следует использовать сокращения) в официальной письменной беседе.

Необходимость использовать инновационные средства, методы и способы обучения является достаточно острой, так как это условие преодоления противоречий в целях обучения и реальной практической пользы современного образовательного процесса, который будет базисом для продолжения образования и личностного роста и развития учащихся. Открываются новые пути изучения, в том числе, иностранного языка.

Становится очевидно, что такой тип образования созвучен с основными положениями компетентного подхода. Это отразилось в укоренении в педагогической практике таких однополярных, взаимозависимых терминов как «медиакультура», «медиаобразованность», «медиаграмотность», «информационная грамотность». С позиций компетентного подхода, это отразилось в появлении информационной культуры, информационной

компетентности, ИКТ-компетентности, медиакомпетентности и отдельной отрасли образования - медиаобразовании.

Формирование информационной личностной культуры наиболее востребовано на современном рынке труда, так как в цифровом формате протекает большинство профессиональных и учебных процессов. Информационная культура личности, социальный заказ на которую повышается с течением времени, проистекает из приобретаемых ещё в школе умений, навыков и знаний, а также «специфических способностей, личностных качеств, форм поведения и деятельности» [7; с. 40].

Информационная культура личности соразмерна целостной системе знаний и приобретённым компетенциям, она крайне необходима в век доминирования цифровой информации. Определённо, потребность к активному взаимодействию с постоянно поступающими пластами разнородной информации из различных источников и сфер требует «использования как традиционных, так и новых информационных технологий» [8; с. 21].

Наиболее актуальной компетентностью в условиях цифровизации образования является информационная компетентность. Последователь А.В. Хуторского, С.В. Тришина определяет её как «интегративное качество личности, проявляющее себя в конкретном результате процессов отбора, усвоения, трансформации и генерирования новой информации в особый тип предметно-специфического знания, позволяющего вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в сфере деятельности» [41; с. 27]. Благодаря таким свойствам как «дуализм, аккумулятивность, саорганизованность, полифункциональность» [41 с. 27], информационная компетентность обладает множеством функций (адаптивная, коммуникативная, оценочная и т.д.), алгоритмов работы с информацией разного рода (поиск, отбор, анализ, применение), а также широко применяется во множествах классификациях компетентностного подхода и обязательного минимума образованного и готового к профессиональной деятельности человека. Сформированная в полной мере информационная компетентность даёт

учащимся ключ к доступу, пониманию, использованию информации, построению собственной образовательной стратегии, что отражается в эффективности их деятельности и получении пользы от приобретаемых знаний.

Гибкость и повсеместная интеграции информационной компетентности обусловлена универсальностью модели её формирования, в которой определённое место отводится ценностному, творческому, коммуникативному, технологическому, знаниевому и деятельностному компонентам, а также повсеместности её использования, порой, даже в бытовых ситуациях.

Нет сомнений в том, что алгоритм работы с информацией и перечень различных операций с ней должны быть освоены учениками в полной мере уже в школьном возрасте, так как информационная среда развивается быстрее, чем под неё адаптируются учебные инструменты, следовательно, привычка к постоянному качественному взаимодействию с ними является залогом личностного развития и перспективой деятельностного роста.

ИКТ-компетентность имеет межпредметные характеристики, появляется «в деятельности при решении различных задач с привлечением компьютера, средств телекоммуникации и Интернета» [18; с. 96] и зачастую встречается в контексте цифрового образования. Данная компетенция вобрала в себя основные черты медиаобразования в условиях информационного общества, она является базовой для использования ИКТ в учёбе и дальнейшей профессиональной деятельности и формируется, преимущественно, при непосредственном взаимодействии с ИКТ и интернетом.

ИКТ-компетентность непосредственно связана с работой с цифровой информацией, но проявляется непосредственно при использовании ИКТ, что делает её довольно узконаправленной, несмотря на широту применения. Следует отметить, что ИКТ-компетенция формируется не только на уроках Информатики, так как медиаматериалы активно внедряются в целостный образовательный процесс, поэтому применение учащимися ИКТ является необходимым для учения и довольно распространённым требованием к профессиональной деятельности будущего выпускника.

Так как медиаматериалы существуют по особым правилам и в особой среде, в образовании произошло становление специального направления в педагогической науке – возникло медиаобразование. Медиаобразование отвечает за образование человека при использовании медиаматериалов на базе медиаресурсов, « с целью формирования культуры общения с медиа, коммуникативных и творческих способностей, критического мышления и самовыражения в использовании технических средств» [42; с. 25]. Также автор отмечает важность критического мышления, что отражается на рефлексии над полученной информацией.

Медиаобразование является и целью, и средством обучения, существует в предметном содержании различных учебных предметов, иногда, являясь отдельной учебной дисциплиной. В контексте данного направления на коммуникации сосредоточено много внимания, так как среда обучения в медиаобразовании не только уже имеет заданное содержание, но зачастую требует работать с ним в диалоговом режиме «пользователь-источник». Именно СМК (средства массовой коммуникации) являются корневым содержанием медиаобразования, ведь оно считается «процессом формирования личности на материале и через средства массовой информации» [35; с. 225]. С развитием коммуникации и средств передачи информации, СМК на данный момент – это не только средства аудио и текстовой связи между людьми, но и весь многоуровневый комплекс средств передачи информации (медиахранилища, сетевые сообщества и платформы), разновидности СМИ (радио, интернет-издания, афиши), кино, то есть успешно тиражируемое в обществе и/или мировом пространстве.

Медиаобразование проявляет себя в различных формах, среди которых:

- интеграция в предмет;
- лекции, семинары;
- факультативы и кружки;
- медиакиноклубы и студии;
- отдельная университетская дисциплина [42; с. 48].

С помощью различных каналов восприятия и предъявления информации, а также создаваемого ими особого лингвистического пространства, возможна взаимозависимая корреляция медиа и иностранного языка, когда коммуникация является основным средством и целью.

Возникновение на педагогическом горизонте медиаобразования обуславливает основные тенденции развития образования, проникая в каждый предмет и на каждой ступени обучения. В результате перехода к компетентностному подходу, возникло множество отдельных форм и способов его реализации. *По отношению к обучению с использованием комплекса медиаматериалов, компетентностный подход может реализовываться через компетентность с ними напрямую связанную, то есть медиакомпетентность.*

В контексте данной работы наиболее важным определением является медиакомпетентность, так как это «совокупность мотивов, знаний, умений, способностей, которые способствуют использованию, отбору, анализу, оценке, созданию и передаче медиаматериалов в различных видах, формах, жанрах» [41; с. 41].

Одним из первых исследователей в научном поле медиакомпетентности является медиапедагог Р. Кьюби, определяющий её как «способности человека к анализу, оценке, использованию, передаче сообщения в различных формах и видах» [53].

Другими словами, медиакомпетентность является обширным пластом знаний, умений и навыков по работе, передаче, созданию медиаинформации в различных видах (изображение, аудио, видео, текст, гиперссылка) и из разных источников (веб-сайт, медиохранилище, информационный сервис, социальная сеть и т.д.). Высокая степень интегративности медиакомпетентности связана с постепенными изменениями в культуре и способах коммуникации, которые проникают в быт и образование, следовательно, раскрываются в разных контекстах.

Тем не менее, есть определённая разница между «потребителем контента» и медиакомпетентной личностью, ведь последняя способна на продуктивную деятельность, анализ и оценивание относительно воспринимаемой информации, то есть действия, не заканчивающиеся только на приёме и передаче сообщения. Также важны интерпретация разных типов материалов в нескольких форматах, понимание контекстов, что в полной мере выносит медиаматериал на личностный уровень. Безусловно, это возможно лишь при «действительной эффективности медиатекста» [56; с. 45].

Как и другие компетентности, медиакомпетентность включает в себя необходимые качественные показатели, которые достаточно подробно рассмотрел А.В. Федоров. Среди них он выделил:

1. мотивационный (определяющий мотивы работы с медиатекстом, в рамках жанра, психологических, интеллектуальных, моральных аспектов...);
2. контактный (частота обращения и взаимодействия);
3. информационный (степень осведомлённости и знания базисных элементов);
4. перцептивный (готовность и способность к восприятию);
5. оценочный / интерпретационный (рефлексия, критическое мышление);
6. деятельностный / практико-операционный (отбор, создание, распространение, самообразование при помощи медиаматериалов);
7. креативный (развитие идей и разнообразное применение медиаматериалов в конкретной деятельности) [41; с. 32].

Из классификации можно заключить, что медиакомпетентность является довольно широким явлением, охватывающим не только осмысление и использование готового медиапродукта, но и его создание, распространение, переработку. Именно в сложном синтезе медиасреды, технологических средств и процессов, языка взаимодействия, производства и распространения формируется данная компетентность.

Внутри данной компетентности выделяют три основных уровня сформированности, что также отвечает требованиям компетентностного подхода:

- высокий уровень сформированности: работа с медиаматериалами множества жанров, стремление к получению новой информации, высокая мотивация в работе с ними, заинтересованность, осмысленность, ежедневные контакты с ней, реальное использование для достижения различных целей;

- средний уровень: способность работы в различных жанрах (но с ориентацией на развлекательные), стремление к развлечению и получению полезного результата, художественным впечатлениям, контакты несколько раз в неделю, использование медиаматериалов лишь при необходимости достижения учебной цели;

- низкий уровень: нет широты в жанрах, тематике, стремление преимущественно развлекаться с медиаматериалами, отсутствие креативных мотивов, контакты с медиа несколько раз в месяц и реже, отсутствие навыков работы с медиа [41; с. 34-37].

Постепенно растёт перечень видов медиакомпетентности, среди которых базисными являются:

- перцептивная (степень отождествления с автором);
- интерпретационная (способности к анализу, синтезу, интерпретации);
- операционная (практические действия с медиасообщением);
- мотивационная;
- контактная (частота контактов с многожанровыми медиаматериалами);
- информационная (компетентность в работе и понимание медиасообщения);
- креативная [41; с. 31-32].

Наиболее примечательным с точки зрения обучения иностранному языку является процесс развития медиакомпетентности, построенный на взаимодействии и коммуникации с определённым источником цифровой информации, что отражается в параллельном соразвитии

медиакомпетентности и коммуникативной компетенции. Именно в едином сочетании педагогического содержания (медиа материалов) и форм, методов обучения (смешанный тип) происходит погружение в языковую среду, завязанную на коммуникации и представляющую широкий пласт культурных, социальных, профессиональных, психологических метаданных.

С точки зрения реализации личностного потенциала, основательно, разносторонне сформированная медиакомпетентность не только способствует успешной учебной деятельности, но и является отправной точкой в создании собственного медиапродукта, что крайне актуально в настоящее время.

Кроме того, заинтересованность учащихся в развитии данного компонента вполне очевидна и обусловлена доминированием цифровой информации. Образование должно быть на несколько шагов впереди, что в контексте пристального рассмотрения медиакомпетентности может быть гарантом профессионального развития ученика при её надлежащем формировании, так как информационная эра, безусловно, определена рынком труда и мировыми тенденциями.

Градация развития медиакомпетентности в образовании была разработана А.А. Немирич:

1. медиаграмотность (дошкольный уровень);
2. медиаобразованность (младший и средний возраст учеников школы);
3. медиакомпетентность (старшие классы школы и начальные курсы вуза);
4. медиакультура / медиаменталитет (окончание высшего учебного заведения / профессиональное развитие) [23; с. 23].

Следует отметить, что не так много работ посвящено непосредственному формированию медиакомпетентности в условиях школы, несмотря на популярность в исследовании данной темы.

Споры по поводу соотношения компетенции и компетентности продолжают до сих пор, что также коснулось медиакомпетентности. В.Н. Фатеев предложил включить медиакомпетенцию в разряд ключевых

образовательных компетенций, а также предложил определять её как «способность применять соответствующие знания, установки и умения, а также определённые личностные качества для успешной деятельности в условиях контакта с СМИ и СМК» [40; с. 21]. В отношении составляющих элементов, он предложил учитывать медиапотребности, личностные медиапредпочтения, ориентацию в медиасреде, медиазнания и медиаумения.

Зачастую подобная сложность в структуре и некоторые её элементы участниками образовательного процесса до конца не осознаются, к тому же существуют определённые сложности в эмпирических измерениях данных показателей. Более того, пристальное исследование медиакомпетентности на протяжении последних десятилетий обозначило широту предполагаемых новообразований личности, не только в работе с определёнными СМК и СМИ, но и «опыт работы с компьютером как основным медиаинструментом, формирования познавательных качеств личности как.... критическое и творческое мышление, коммуникативность, способность к рефлексии» [17; с. 10].

Более того, прослеживается тенденция расширения границ определения медиаматериалов и уводящих их лишь только от СМК и СМИ, что определяется непрерывно возникающими образовательными сервисами, агрегаторами, медиахранилищами и платформами, которые в своём функционировании на них опираются и их предоставляют. СМК может одновременно «использоваться как средство обучения и как средство медиаобразования» [15; с. 108].

Таким образом, использование медиасреды и интернет-технологий в современном образовании является закономерностью развития мирового образовательного пространства. В обучении иностранным языкам использование медиаматериалов и различных СМК открывает новые перспективы построения более эффективного и качественного образовательного пространства с учётом социолингвистической, социокультурной информации, не только для реализации компетентностного

подхода, но и для формирования, совершенствования коммуникативной компетентности (ключевой в изучении иностранных языков) и медиакомпетентности, которая по своей сути является широко интегративной и охватывает большой перечень знаний, умений, навыков, которые помогут будущему выпускнику школы в самореализации и эффективной профессиональной деятельности.

2.2 Дидактические основы интеграции комплекса медиаматериалов в процесс обучения иностранному языку.

Безграничность в распространении информации в медиасреде ставит перед современным образованием новую цель, исходя из принятия идеи того, что ограничить или окончательно прекратить влияние СМК и медиаматериалов на подрастающее поколение невозможно и крайне нелогично. Из данного утверждения следует вывод о том, что целесообразнее медиаматериалы и СМК подчинить целям образования. Так как существует потребность в активном взаимодействии в рамках цифрового общества, а идеи компетентного подхода основаны на будущей эффективной деятельности выпускника школы, необходимо задействовать те инструменты, которыми они будут реально пользоваться. Ограждать учащихся от Интернета практически невозможно, но наделить их умениями и навыками работы в этом непрестанно развивающемся пространстве вполне возможно, что, собственно, отражается в содержании медиакомпетентности.

Вместо приёма и выдачи готовой формальной предметной информации «появилась цель реального достижения, а процесс обучения приобрёл черты состязательности, сотрудничества, методологической рефлексии» [43; с. 156].

В отношении иностранных языков, интернет и различные СМК, существующие в нём, становятся полноценной коммуникативно-информационной средой, в которой наглядно проявляются языковые изменения и лексическое разнообразие реального языка. *Медиаобразовательная среда*

может быть адекватно интегрирована в привычные формы обучения, воспитания, что при надлежащей интеграции собственным потенциалом и средствами обеспечивает её активное преобразование в личностно-значимую и интересную среду саморазвития. С привлечением медиаматериалов процесс обучения может стать действительно личностно-ориентированным.

Безусловно, помимо перечня этих инструментов и навыков работы с ними, для этого необходима технология подобного обучения. Л.А. Иванова, занимающаяся разработками данного вопроса на протяжении второго десятка лет, предлагает следующую технологическую основу:

- целевая установка;
- содержание (ресурсы, сервисы);
- организация (собственно технология, т.е. конкретные методы, формы обучения);
- экспертно-оценочный компонент (диагностика) [15; с. 111].

Данная концепция является системообразующей, в ней учтены базисные технологические аспекты педагогической технологии. Тем не менее, возникает немало проблем, касающихся каждого пункта. Если с целевой установкой всё довольно определённно, то в вопросе разработки содержания необходимо регулярно его обновлять и следить за множеством возникающих платформ и сервисов. С подобной задачей необходимо справляться учителю, имеющему навыки подобной деятельности в медиапространстве.

Одним из принципиально важных педагогических принципов изучения иностранного языка в настоящий момент является принцип коэволюции, вытекающий из логики применения медиаматериалов в обучении иностранному языку. «Иностранный язык беспредметен, он – средство общения, а тематика и ситуации для речи привносятся извне» [14; с. 15], что отражается во взаимном влиянии иностранного языка на медиа и медиаматериалы, которые, в свою очередь, отражают и передают социолингвистические, социокультурные и языковые особенности этих изменений, что говорит о целесообразности их применения при обучении иностранным языкам. При работе с такими

материалами формируется медиакомпетентность и коммуникативная компетентность, а также входящие в них компетенции, что отражается в вариативной реализации компетентностного подхода.

Применение медиаматериалов в обучении иностранному языку видоизменяет цели и процесс обучения, превращая разрозненные часы использования иностранного языка в «управляемый процесс осознанного стремления к самосовершенствованию в межкультурной коммуникации на межличностном и медиатизированном уровнях» [43; с. 156].

Ключевыми дидактическими принципами при обучении иностранному языку с использованием медиаматериалов следует выделить:

- принцип открытости;
- индивидуализацию обучения;
- высокая частотность использования активных и интерактивных методов обучения;
- принцип автономности (без исключения классно-урочного педагогического воздействия);
- обучения с применением информационно-коммуникационных технологий и СМК.

Акцент в обучении на построение индивидуализированного процесса обучения именно в информационной среде является вполне логичным, учитывая продиктованную компетентностным подходом необходимость в практикоориентированности и накоплении опыта деятельности, а не только «багажа знаний».

В условиях обучения в интернет пространстве с использованием различных медиаматериалов возможности индивидуализации процесса обучения широки, так как появляется возможность не только конструирования особого учебного задания, но и делать упор на определённый анализатор восприятия информации (визуальный, аудиальный), а также варьировать задания по виду познавательной деятельности (упор на анализ, поиск и т.д.) и темпу работы (например, проекты выполняются дольше). У учителя есть

полновесные инструменты проверки обратной связи, опирающиеся на конкретные результаты действия ученика, а не основанные лишь на непосредственном наблюдении и реакции учеников.

Личностно-ориентированный подход при медиатизированном образовании может быть реализован не только при формировании предметного содержания, но и использовании активных технологий обучения, формировании учащимся собственной образовательной среды средствами меди вне школы, например, на базе развлекательно-образовательного контента медиахостинга YouTube.

Истинная открытость современного образования проявляется в постоянном становлении и формировании обучающих систем, создании различных кросскультурных и интернациональных образовательных пространств, инструментов отвлекающих от, в определённой степени, рутинных заданий учебника и развлекающих, с потенциалом привлечения учащихся в информальном (не обусловленном настоянием учителя и внеаудиторным) использовании предоставляемых средств обучения, а также проявлением интерактивности в выборе учебного контента (безусловно, отталкиваясь от методически и педагогически выверенных рекомендаций учителя).

Использование интернет-технологий и медиаматериалов отвечает многим параметрам развивающего обучения, так как интернет укоренился в проектной технологии и исследовательской деятельности, на совместной деятельности построено большинство заданий, альтернативную точку зрения по проблемному вопросу возможно найти с помощью лишь нескольких простых действий. Встречается различная глубина проработки проблемной ситуации и многовариантность информационных источников, возможно найти уже проведённые сверстниками исследования и пути решения.

Необходимо также постепенно приучать школьников к автономности, что обусловлено не только необходимостью подготовки их к самостоятельной учебной деятельности, без которой компетентный подход не будет

раскрываться в полной мере, но и учитывая тот факт, что в информационную среду они зачастую попадают гораздо раньше, чем приходят в школу. Автономность также является неотъемлемым условием и важной личностной чертой в продолжении получения специального и университетского образования, способности и готовности к образованию в течение жизни, решению профессиональных задач.

Обучение с помощью ИКТ не должно полностью копировать традиционные образовательные средства, так как к подобному обучению выдвигаются иные цели, необходимы новые умения, компетенции и стратегии их достижения, используются другие инструменты. Данное обучение более многоплановое, так как сочетает в себе различные комбинации педагогических технологий, динамичность, внутреннюю управляемость.

Процесс обучения с применением технических средств и информационно-коммуникационных технологий выстраивается на базисных принципах педагогической науки, а именно – наглядности (различные виды), сознательности, научности, дифференциации (задействуются различные анализаторы), последовательности (гипертекстовость), доступность, активность, компьютеризации (всё чаще встречающийся в педагогической практике).

Также это обусловлено передачей информации «экранном» способом, что отражается в наличии ярких визуальных образов, появлении теории «клипового мышления», привычке к взаимодействию с экраном (неотъемлемой для современного поколения учащихся).

К электронным источникам образования предъявляется множество дидактических требований: это не только содержательность, проблемность, надёжность и научность, присущие подавляющему большинству образовательных средств. В них обязательно должны отражаться адаптивность, системность и структурность, что является условием качественной и результативной работы с ними. При отсутствии какого-либо показателя, использование подобных средств обучения способно не только регулярно

вводить учащихся в замешательство, но и нарушить единство личностного развития и образовательного процесса.

Е.С. Полат и М.А. Моисеева среди наиболее важных дидактических свойств электронных образовательных средств выделяют:

1. Информационное обеспечение;
2. Интерактивность и возможность использования дистанционных форм обучения;
3. Мультимедийность;
4. Контроль и оценка (на любом этапе работы с материалом) [22; с. 30].

В данном направлении работали многие отечественные педагоги, психологи, социологи: при изучении работ Л.А. Ивановой, Н.Ю. Хлызовой, Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров, Э.Л. Носенко Э.Л., Е.С. Полат, П.В. Сысоев, А.Н. Щукин, К.В. Миньяр-Белоручев, М.Г. Евдокимова, И.В. Роберт, Е.Д. Патаракин и другие. Обобщив опыт в исследовании данного вопроса, а также проведя собственные исследования по заданной теме, обозначились неоспоримые преимущества использования медиаматериалов в обучении.

Технические средства обучения имеют свойственные им дидактические преимущества, среди которых главными являются:

- усиленная аудио-визуальной составляющей учебного процесса и, соответственно, наглядности (что востребовано при работе с поколением, обладающим «клиповым мышлением»);
- выросла скорость получения информации;
- органичная организация внимания;
- интенсификация и управляемость учебного процесса;
- восприятие материала направляется более естественно, что обусловлено спецификой подачи информации с использованием технических средств обучения (ТСО);
- создание эмоционального отношения к материалу (в зависимости от используемого медиа контента);

- повышение мотивации за счёт привлечения (в за частую кажущуюся «консервативной») учебную среду современных, повседневных технических средств;
- оригинальность представления учебного материала;
- доступность материала вне рамок урока;
- развитие мышления и сознательности (благодаря преодолению предвзятости отношения к обучению «как к рутине»);
- появляются различные формы наблюдения за учащимися при усвоении материала (что важно для психолого-сопроводительной диагностики учебного процесса);
- более быстрый темп обновления содержания образования и учебных инструментов;
- упрощение поиска и обработки информации;
- возможное упрощение работы учителя (лишь при достаточной подготовленности и гибкости)
- предоставляются другие учебные инструменты, не вступающие в противоречие со стандартными и являющиеся вспомогательными учебными средствами;
- «дружелюбность и адаптивность» [52; с. 55]
 - гипертекстовость как условие создания аутентичной среды;
 - возникновение новых, ранее неисследованных областей научного знания (компьютерная лингводидактика, усовершенствование теоретических и практических аспектов формирования ИКТ-компетентности и т.д.);
 - логичная реализация современных подходов к учению (личностно-ориентированного, дифференцирующего, обучения в сотрудничестве и т.д.);
 - в отношении обучению «Иностранным языкам» – создание языковой среды (телекоммуникационные проекты, мультимедиа обеспечение учебного процесса);
 - в отношении обучению «Иностранным языкам» – «возможность осуществления синхронной и асинхронной коммуникации» [37; с. 100].

Следует отметить, что в теории дистанционного образования ключевым предметом является именно техническое устройство, которое даёт доступ к образовательному содержанию. Так как использование компьютерных технологий и образовательных сервисов лежит в основе дистанционного обучения, некоторые дидактические положения следует учитывать при построении учебного процесса в информационно-коммуникационной среде. В работах А.В. Хуторского, это:

- принцип создания продукции для обучения по предмету;
- внешний образовательный продукт сочетается с внутренними личными достижениями ученика;
- деятельностное содержание превалирует над информационным;
- креативный характер деятельности;
- открытость образовательного пространства;
- соблюдение индивидуальной образовательной траектории;
- открытость коммуникации к продукту деятельности учащихся [46; с. 234-235]. Многие перечисленные принципы совпадают с сформулированными в данной работе главными принципами использования медиаматериалов в обучении иностранному языку, что подтверждает правильность проектируемой педагогической системы.

Всё чаще в педагогической и методической литературе встречается определение «Веб 2.0» (П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, А.Г. Ходакова, Н.В. Ульянова, И.В. Щукина и др.). «Веб 2.0 – это платформа социальных служб и сервисов, которая позволяет широкому кругу пользователей получать и быть создателем различной информации» [36; с. 12]

Безусловно, фактор создания сервиса от пользователей для пользователя меняет парадигму передачи, хранения и восприятия информации, предоставляя большую вариативность, практическую пользу, так как контент постоянно видоизменяется, совершенствуется, обновляется. Также, медиа контент является крайне разнообразным, включая в себя аудио и песенный материал, видеоконтент различной направленности, полезные в учебных целях схемы,

объяснения теории, возможность вступить во всевозможные сообщества по интересам.

С данной точки зрения открытость подразумевается как потенциал к саморазвитию сервиса, что сказывается на его функционировании, сопровождении и, следовательно, популярности среди пользователей. Обучение с помощью сервисов «Веб 2.0» позволяет создать особую образовательную среду, в которой сочетаются различные технические, коммуникативные и информационные инструменты, логично дополняющие друг друга.

Главными дидактическими свойствами образовательных сервисов, содержащих медиаматериалы, являются:

- информативность;
- мультимедийная основа для взаимодействия с сервисом;
- интерактивность в работе; широкая адресность, то есть возможность прямого и мгновенного взаимодействия не только учителя с учащимся, но и учеников между собой;
- структурирование информации и многоуровневость (на основе гиперссылок, то есть возможность охватить широкое поле предметных аспектов);
- огромный выбор образовательного контента согласно интересам, полезности материала;
- самоактуализация материала, постоянное обновление;
- возможность для учащихся использовать и привлекать знакомые сервисы (тот же самый YouTube) для обучения;
- использовать многие образовательные сервисы абсолютно бесплатно;
- возможность использовать упрощённые инструменты в учебных целях (например, создавать презентацию в Google.Формах, а не в Microsoft PowerPoint);
- «возможность создания личной зоны пользователя» [39; с. 124].

Таким образом, имеются серьёзные основания для формирования полноценной информационной образовательной среды, где процесс обучения может протекать в тех же закономерностях, но по иным правилам, а также формироваться будут несколько иные компетенции, усиливая ИКТ-компетентность. Более того, иные правила существования и особенности среды способны раскрывать потенциал учебных дисциплин шире, что не всегда возможно при использовании стандартных, классических средств обучения (только комплекс УМК). В логику информационного образования логично вписываются разные формы работы, поэтому перед учителем раскрывается полное многообразие игровых, творческих, тренинговых, дискуссионных воплощений занятий.

Медиатексты напрямую связаны с медиаобразованием, именно они являются технологическим инструментом реализации принципиально отличного от традиционного учебного потенциала. Возможна следующая классификация, предложенная Т.Г. Добросклонской:

- способ производства (авторская, групповая);
- форма (письменная, устная);
- каналы распространения (СМИ, печатный вариант, сеть);
- функционально-жанровые особенности (новости, комментарии и т.д.);
- тематика [10; с. 30].

Полифункциональность и широкий охват разнообразных информационно-бытовых каналов распространения, усвоения представленной в подобном виде информации позволяет говорить о логичной интеграции в учебный процесс, безусловно, с тщательным отбором.

Также, появляется возможность предоставлять альтернативу учащимся в выборе путей достижения цели, отборе материала и формы его предъявления, раскрывается необходимость совмещать самостоятельную работу и совместные усилия, создаются близкие к идеальным условия проектной деятельности. Дидактические преимущества использования медиаматериалов способны проявить себя в совокупности действий и педагогического воздействия,

создающее единое учебное и воспитательное содержание, которое оказывает воздействие на личность учащегося.

Безусловно, есть определённые минусы использования медиаматериалов. В реалиях информационного общества формируется социальный заказ на непрерывное образование, но в отношении медиаобразования всё несколько сложнее, данная специфическая отрасль ещё только находится в активной фазе своего развития, неохваченными остаётся широкий круг вопросов, среди которых:

– Как классифицировать быстрорастущий перечень сервисов и платформ, когда медиапродукт появляется раньше теоретического его осмысления?

– Возможна ли непрерывность медиаобразования и как начинать его с дошкольных учреждений?

– Где та грань использования медиаматериалов в смешанном обучении?

– Как избежать разрушения привычных систем ценностей и насколько это тормозит развитие медиасообщества?

– Какова истинная корреляция медиакомпетентности и коммуникативной компетентности?

– Как избежать «информационной перегрузки, виртуализации сознания, выхолащивания из сознания молодого поколения абсолютных ценностей» [16; с. 280].

Данные вопросы требуют дальнейшего теоретического и практического исследования. Тем не менее, в теории и практике применения комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку на данный момент сложились чёткие критерии и условия их использования. В данной работе автор предлагает следующие условия:

– ограниченность и логическая незавершённость представленного учебно-методического комплекса (УМК), при которых появляется необходимость в использовании дополнительных средств обучения;

- соответствие содержанию образования по предмету, отсутствие противоречий между используемым УМК и используемыми аутентичными материалами;
- адекватность требованиям государственного образовательного стандарта в обучении иностранному языку;
- представление учащимся примерного алгоритма работы и наполняемости отобранных сервисов и платформ, содержащих медиаматериалы;
- соответствие возрастным, психологическим особенностям обучающихся, их интересам, возможностям и потребностям;
- длительность работы с медиаматериалами, согласно СанПиН (не более 15 минут в начальной школе, не более 20 минут в средней школе, не более 50 минут в старшей школе);
- пропорциональность развития языковых, речевых и социокультурных умений и навыков языковому уровню обучающихся;
- беспрепятственный доступ ко всем материалам как для ученика, так и для учителя;
- учёт формирования информационно-коммуникационной компетенции, медиакомпетентности и коммуникативной компетентности;
- отсутствие искажений информации, ложных культурных стереотипов, подмены понятий, резких и провокационных позиций, чрезмерной акцентизации внимания на негативных исторических или культурных фактах;
- доступность, стабильность работы медиаресурсов;
- функция воспитывающего воздействия.

Совершенно обоснованы и изменения в требованиях к современному учителю, преподавателю. Безусловно, в попытках «обогнать» образовательный прогресс от заведомо полезных преимуществ применения медиаматериалов в обучении иностранному языку возможно не получить никакой практической пользы. Следовательно, учитель выполняет важнейшие функции, для

построения педагогически и методически верного обучения с использованием медиаматериалов, а именно:

- продолжение формирований собственных компетенций в рамках преподаваемого предмета и медиаобразования;
- навыки работы с ИКТ;
- умение использовать и корректировать уже готовые наработки медиаматериалов;
- поиск, анализ, отбор содержания;
- создание собственного образовательного контента, применяемых инструментов;
- отслеживать новшества, следить за новыми потенциально качественными ресурсами и платформами.

Таким образом, медиаматериалы обладают широкими дидактическими возможностями, уместно вписываются в различные подходы к обучению, раскрывают потенциал компетентностного подхода и направлены на полноценную деятельность и самосовершенствование, создают самостоятельную образовательную среду. С учётом разработанных условий их использования, учебный процесс приобретает инновационные черты и соответствует современным целям и задачам образования.

2.3 Медиаматериалы в современном образовании: классификация, условия использования, образовательные возможности

На современном этапе развития образования существует множество средств обучения, действующих ту или иную сторону данного процесса. Так как медиаматериалы создают особую среду иноязычной коммуникации, имеют определённые законы существования и распространения, активные методы обучения способны осуществлять это взаимодействие и находясь в этой среде, и используя её в качестве средства обучения. Что характерно, средства

обучения иностранному языку регулярно обновляют содержание образования по данной дисциплине, так как в этой дисциплине главным основанием является коммуникация, которая напрямую влияет на большинство образовательных сервисов, платформ и сами медиаматериалы, так как пользование ими зачастую выражается в диалоговом формате, являющимся одним из видов коммуникации.

Эффективность учебного процесса зависит именно от используемых средств, следовательно, от них же зависит формирование и совершенствование компетенций. «Средства обучения – комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью учащихся по овладению языком» [2 ; с.291].

Методист и педагог Е.Н. Соловова предлагает разделять средства обучения их на:

- основные/обязательные (все компоненты УМК) и вспомогательные (которые не входят в УМК);
- с ориентацией на учителя (государственный стандарт, программа обучения, справочники и научная литература, методические пособия) или ученика (учебник, сборники упражнений, справочная литература, словари).;
- нетехнические (печатные источники, предметы) и технические (средства компьютерного обучения).

Также рекомендуется выделить категорию способа передачи информации: звуковые (слуховые), зрительно-слуховые и зрительные [34; с.61].

Медиаматериалы в обучении иностранному языку отличаются тем, что являются полноценным альтернативным средством обучения, могут быть одновременно ориентированы как на учителя, так и на учащегося, по своей направленности зачастую являются вспомогательными и техническими средствами обучения, могут иметь множество форм и способов передачи информации, а также могут использоваться как для индивидуального, так и парного, группового обучения. Универсальность их использования при

адекватном использовании имеет широкий потенциал в обучении иностранному языку.

Предпринималось большое количество попыток классификации электронных образовательных ресурсов, к которым напрямую относятся медиаматериалы, что привело к разрозненности в воззрениях на данную тему. Основные типы зачастую схожи, так как это либо УМК или отдельные его компоненты, но в электронном виде, либо же справочники, хостинги, тестирующие системы.

Удобнее всего отталкиваться от определяющего признака. Зачастую доминирующим фактором является определяющий признак, например:

- тип (ядро УМК, дополнительные и вспомогательные средства);
 - функция (обучающие, вспомогательные, тестирующие);;
 - организация текста (моноиздание, сборник, наличие или отсутствие гиперссылок);
 - характер информации (учебная, развлекательная, практикумы);
 - формат (конвенционные, программированные, проблемные, комбинированные);
 - целевое назначение (согласно ступеням образования, дидактическим задачам);
 - формат изложения информации (только текст, графика, аудиоформат, видеоформат);
 - технологии распространения (локальный, сетевой, комбинированный);
 - тип взаимодействия с пользователем (детерминированный, недетерминированный) [19].
- Данная классификация является одной из наиболее удобных для понимания природы медиаматериалов, ситуаций и условий их использования. В Государственном образовательном стандарте неё также включены показатели «тематики, степени интерактивности, соответствия государственным стандартам, дидактического обеспечения специальности» [9].

Количество медиаматериалов в сети Интернет множилось годами, так как сама сеть разрасталась и развивалась невероятно быстрыми темпами, что привело к возникновению множества образовательных сервисов, позже организовавших целые сообщества. «Веб 2.0 – платформа социальных сервисов и служб...позволяющая получать и создавать информацию» [36; с. 38], что постепенно переносило учебный процесс в интернет.

Сервисы «Веб 2.0» в современном образовании с 2005 года (момента появления данной теории за авторством Тима О'Рэйлли) разрослись до ранее невиданных масштабов и непрерывно появляются новые, что сказывается на определённой трудности в их классификации.

Предложенная в 2007 года классификация Патриции МакДжи и Вероники Диаз является системообразующей, но не в полной мере описывает разнообразие ресурсов на данный момент:

1. Коммуникационные сервисы (обмен информацией в разных форматах, например, блоги)
2. Совместные сервисы (сотрудничество в определённом месте сети для получения результата, например, Википедия)
3. Документирующие (накопление и демонстрация результатов, например, облачные хранилища)
4. Генеративные сервисы (площадки для создания не столько контента, сколько виртуального пространства)
5. Интерактивные сервисы (виртуальные сообщества, обмен и хранение информации и превращение её в интерактивный мир) [54].

Особенностью подобных сервисов является изменчивость, постоянная доработка, открытый доступ. Обратная связь раскрывается за счёт функции опроса или комментирования, а также модерации. Одни и те же технологии по-разному будут функционировать в зависимости от предмета и содержания.

Все сервисы направления «Веб 2.0» складываются в определённую среду, которую чаще всего именуют информационно-образовательной средой». Информационно-образовательная среда – это некая совокупность условий, в

которых процесс осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия едины [28; с.33], то есть коммуникативные и информационные процессы протекают во взаимодействии и взаимозависимости друг от друга, формы, инструменты и методы взаимодействия также едины для всех участников, учебная база сформирована чётко и пригодна для достижения образовательных целей.

Среди множества сервисов зачастую самыми популярными в настоящее время являются:

- блоги (сетевые журналы);
- социальные сети (Вконтакте, Facebook);
- медиакранилища (YouTube, Prezi, Mind24, Wordle, iSLcollective, Liveworksheets, LearningApps);
- вики-источники (Wikipedia, Летописи);
- поисковые системы;
- сервисы создания закладок (Мемори) [21; с. 8];
- мессенджеры;
- платформы синхронной сетевой коммуникации.

Зачастую работу по использованию сервисов «Веб 2.0» организуют по алгоритму Дж. Сэлмона, который состоит из 5 ступеней:

1. Доступ и мотивация деятельности (знакомство с сервисом, регистрация);
2. Погружение в среду (создание сообщества);
3. Информационный обмен (выполнение заданий, кооперация);
4. Конструирование знаниевой сферы (дискуссии, творческий процесс создания);
5. Развитие (формируется самоорганизующаяся общность, направляющая процесс учения) [55;. с. 10-21].

Следует отметить, что данный алгоритм разработан, в первую очередь, для построения учебного процесса в логике обучения в сотрудничестве, с упором на самостоятельную совместную деятельность учащихся, что в

условиях школьного образования следует применять с определёнными правками. Так или иначе, оставлять учащихся в неиссякаемом пространстве ресурсов не следует, так как именно они будут формировать собственную привычку к самообучению и индивидуализации в достижении целей обучения.

На смену технологии «Веб 2.0» прочат технологию «Веб 3.0», которая будет выражаться в полной автономности субъектов образования, связанных лишь контентом, но на данный момент «между Web 2.0 и Web 3.0 нет чётких отличий, но появилось глубинное философское осмысление» [26; с. 95], что говорит о недостаточной проработанности данного аспекта и невозможности использовать данную технологию в настоящее время.

Целесообразным является построение учебного процесса на технологии «смешанного обучения» (blended learning) – концепции совмещения онлайн обучения и непосредственном аудиторном участии учителя, активно набирающая популярность в России с начала XXI века. Также следует не забывать о коллективном обучении.

В последнее десятилетие также заметна тенденция превращения веб-сервисов из хранилищ с информацией в интерактивные платформы, на которых силами пользователей формируется разного рода контент, а следующей стадией развития становится мобильное приложение. Те же блоги, подкасты и аутентичные медиаматериалы существуют в виде специальных приложений и платформ для смартфонов, планшетов, что даёт возможность производить контент подручными средствами гораздо быстрее, правда, не всегда качественнее.

Все эти факторы также меняют языки, способы и формы общения, так как большая часть коммуникации в настоящее время является медиатизированной и моментальной, а распространение и способы передачи информации в разы быстрее. Так как обучение иностранному языку, в большей степени, является формированием и постепенным развитием речевых навыков и умений, при игнорировании медиасреды и современных средств обучения, а также медиаматериалов – не выполняется главная цель обучения иностранным

языкам в школе, то есть обучение беспрепятственной коммуникации с носителем языка. Что касается лексического аспекта речи, он естественным образом развивается не только при поиске информации на иностранном языке, но даже при просмотре различных интернет-каталогов на различных интернет-площадках.

В настоящее время можно говорить об отдельной, информационно-коммуникационной среде, в условиях которой учащиеся способны работать с разного рода информацией, сохранять её, передавать, совершенствовать. Открываются ранее невиданные возможности, когда формирование коммуникативной компетенции и совершенствование речевых навыков и умений могут происходить в любое время и в любом месте, как в бытовой, так и в профессиональной сферах. Наиболее важным явлением информационно-коммуникационной среды, тем не менее, является справочная поддержка, осуществляемая за кратчайший срок и доступная в любой момент деятельности в ней. Появляется уникальная возможность разбивать учебный материал на блоки, представляющие совершенно противоположные типы работы в различных образовательных средах, не ограничиваясь длительностью урока и четверти.

На базе подкастов возможно развитие умения аудирования и говорения, так как их прямой функцией является проигрывание медиаматериала, но также их можно создавать в виде коротких аудиосообщений самостоятельно, что попутно развивает коммуникативную компетенцию.

Мессенджеры и другие виды электронного письма способны развивать умения в письменной речи, построении высказываний, орфографический и пунктуационные навыки в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Вики-источники подходят для развития умения различных видов чтения. Также, на базе работы с материалом на международных интернет-форумов возможно развитие социокультурной компетенции.

Платформы синхронной интернет-коммуникации, которые «предоставляют возможность общаться в реальном времени на базе интернет-

программ, обеспечивающих видео и аудиосвязь» [38; с. 132] и дают возможность не только общаться напрямую, но и оставлять сообщения разных форматов и отвечать на реплики других пользователей, что охватывает широкий дидактический спектр формируемых компетенций дисциплиной «Иностранный язык» в школе. Данные платформы чаще всего являются главным инструментом для организации телекоммуникационных проектов.

Современные электронные словари совершенствуются, предоставляя не только перевод или толкование, но и монолингвальные и билингвальные дефиниции, контекст употребления, произношение носителями языка (из разных стран), что полезно при различных форматах работы, например, исследовательской, поисковой («bab.la», «Forvo» и др.). Именно они отвечают за формирование лексических речевых навыков и сопутствующих им рецептивных.

Грамматический навык может отрабатываться при работе с информационными справочными ресурсами, каталогами и энциклопедиями, где учащийся может не только ознакомиться с вариантом объяснения теории, отработать её в конкретных упражнениях согласно рассматриваемому материалу, принимать участие в разработке содержания по теме.

Современные условия обучения иностранному языку предлагают множество медиаматериалов, среди которых для формирования коммуникативной компетентности и реализации компетентностного подхода целесообразно использовать:

- частично заимствованный материал из других УМК;
- материалы специальных учебных сборников и пособий при развитии конкретных навыков и умений;
- аутентичные художественные тексты;
- фонетические, лексические, грамматические и орфографические игровые упражнения;
- схемы и таблицы на заучивание определённого правила или языкового материала;

- музыкальный и песенный материалы;
- открытки и картинки, содержащие культурную информацию (памятники архитектуры, фотография и изображения исторических личностей);
- лирики, стихотворные произведения, прозаические отрывки или даже цитаты великих деятелей культуры и искусства страны (стран) изучаемого иностранного языка;
- мультимедийные презентации, медиатексты разных уровней, виртуальные экскурсии и выставки.

С активным использованием ИКТ в обучении иностранному языку вполне возможно формирование не только предметных навыков и умений, но и многих других составляющих коммуникативной компетенции и медиакомпетентности, реализуя это через занятия с учителем в классе и вне аудитории, а также в диалоговом режиме непосредственно на специализированных сервисах, включая дидактический потенциал, преимуществами которого попросту невозможно встретить в нетехнических образовательных средствах. Во всём многообразии сервисов пространства «Веб 2.0» можно обнаружить множество медиаматериалов, исполняющих ту или иную функцию при обучении иностранному языку и реализующих естественный коммуникативный потенциал данной учебной дисциплины.

Выводы по Главе II

Информационное общество предъявляет иные требования к современному обучению иностранному языку, которые выражаются в запросе на использование альтернативных средств обучения, в совершенно иной среде. Иностранный язык и культура существуют и развиваются в медиасреде, в которой процессы обучения протекают в условиях отличающихся традиционного образования, реализуют иной потенциал, задействуют другие механизмы и инструменты, при этом выполняя современные образовательные цели.

Необходимость использовать инновационные средства, методы и способы обучения является достаточно острой, так как это условие преодоления противоречий в целях обучения и реальной практической пользы современного образовательного процесса, который будет базисом для продолжения образования и личностного роста и развития учащихся. Привлечение комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку в школе является обоснованной мерой, соответствующей основным требованиям компетентностного подхода к обучению, более того, реализующей его.

Медиаобразование проникает в каждый предмет и на каждой ступени обучения. По отношению к обучению иностранному языку с использованием комплекса медиаматериалов, компетентностный подход может реализовываться через компетентность с ними напрямую связанную, то есть медиакомпетентность, которая является обширным пластом знаний, умений и навыков по работе, передаче, созданию медиаинформации в различных видах и из разных источников.

С помощью различных каналов восприятия и предъявления информации, диалоговой формы взаимодействия, а также создаваемого медиаматериалами особого актуального лингвистического пространства возможна взаимозависимая корреляция медиа и иностранного языка, когда коммуникация является основным средством и целью обучения, а коммуникативная

компетенция и медиакомпетентность развиваются параллельно и взаимозависимы.

Использование медиаматериалов реализует ключевые дидактические принципы обучения иностранному языку, в некоторые привнесены основательные изменения. За годы накопления медиаматериалов сложились специализированные сервисы и платформы их хранения и распространения, предоставляющие разнообразный образовательный контент на основе «Веб 2.0», что сформировало полноценную образовательную среду.

Главными дидактическими свойствами образовательных сервисов, содержащих медиаматериалы, являются:

- информативность;
- мультимедийная основа для взаимодействия с сервисом;
- интерактивность в работе; широкая адресность, то есть возможность прямого и мгновенного взаимодействия не только учителя с учащимся, но и учеников между собой;
- структурирование информации и многоуровневость (на основе гиперссылок, то есть возможность охватить широкое поле предметных аспектов);
- огромный выбор образовательного контента согласно интересам, полезности материала;
- самоактуализация материала, постоянное обновление;
- возможность для учащихся использовать и привлекать знакомые сервисы (тот же самый YouTube) для обучения;
- использовать многие образовательные сервисы абсолютно бесплатно;
- возможность использовать упрощённые инструменты в учебных целях (например, создавать презентацию в Google.Формах, а не в Microsoft PowerPoint);
- возможность создания личной зоны пользователя.

При исследовании классификации и условий применения комплекса медиаматериалов, были выявлены точечные критерии их отбора:

– ограниченность и логическая незавершённость представленного учебно-методического комплекса (УМК), при которых появляется необходимость в использовании дополнительных средств обучения;

– соответствие содержанию образования по предмету, отсутствие противоречий между используемым УМК и используемыми аутентичными материалами;

– адекватность требованиям государственного образовательного стандарта в обучении иностранному языку;

– представление учащимся примерного алгоритма работы и наполняемости отобранных сервисов и платформ, содержащих медиаматериалы;

– соответствие возрастным, психологическим особенностям обучающихся, их интересам, возможностям и потребностям;

– длительность работы с медиаматериалами, согласно СанПиН (не более 15 минут в начальной школе, не более 20 минут в средней школе, не более 50 минут в старшей школе);

– пропорциональность развития языковых, речевых и социокультурных умений и навыков языковому уровню обучающихся;

– беспрепятственный доступ ко всем материалам как для ученика, так и для учителя;

– учёт формирования информационно-коммуникационной компетенции, медиакомпетентности и коммуникативной компетентности;

– отсутствие искажений информации, ложных культурных стереотипов, подмены понятий, резких и провокационных позиций, чрезмерной акцентизации внимания на негативных исторических или культурных фактах;

– доступность, стабильность работы медиаресурсов;

– функция воспитывающего воздействия.

В настоящее время можно говорить об отдельной, информационно-коммуникационной среде, в условиях которой учащиеся способны работать с разного рода информацией, сохранять её, передавать, совершенствовать.

Открываются ранее невиданные возможности, когда формирование коммуникативной компетенции и совершенствование речевых навыков и умений могут происходить в любое время и в любом месте, как в бытовой, так и в профессиональной сферах. Наиболее важным явлением информационно-коммуникационной среды, тем не менее, является справочная поддержка, осуществляемая за кратчайший срок и доступная в любой момент деятельности в ней. Также появляется уникальная возможность разбивать учебный материал на блоки, представляющие совершенно противоположные типы работы в различных образовательных средах, не ограничиваясь длительностью урока и четверти.

III. Практические основы применения комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку в качестве средства реализации компетентностного подхода

3.1 Процедура подготовки опытного обучения

Экспериментальное обучение проводилось в период с ноября по март 2019–2020 года на базе МБОУ «Лицей №17» г. Владимира в реальных условиях учебно-воспитательного процесса на уроках «Иностранного языка». В экспериментальное обучение был вовлечен девятый класс лицея – 9 «А», участие принимали 16 человек. Эксперимент имел форму формирующего.

От общего количества уроков (3 в неделю), 2 часа в неделю были направлены на экспериментальное обучения. Так как формирование медиакомпетентности является долгосрочным процессом, интегрированным лишь в некоторые учебные предметы, основное внимание было сосредоточено на мотивационном компоненте для формирования стойкой мотивации и вынесения применяемых ресурсов, содержащих медиаматериалы, за пределы урока, в поле личных интересов и самосовершенствования. Особое внимание также уделялось способам и формам работы с образовательными сервисами, отбору содержания, построению самостоятельной траектории обучения, разработке учениками собственных медиапродуктов для изучения иностранного языка и формирования компетенций.

Выбор 9 класса для проведения экспериментального обучения обоснован психолого-педагогическими особенностями данного возраста (14-15 лет), когда личность учащегося становится всё более мотивированной и постепенно готовится к личностному самоопределению, начинается поиск собственной стратегии развития в индивидуальном и профессиональном поле, личностная идентичность формируется активнее, а специальные способности и критическое мышление формируются быстрее. Также, полноценная

медиакомпетентность начинает активно формироваться именно с девятого класса, согласно классификации А.А. Немирич [23; с. 23].

Целью опытного обучения являлось применение комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку в качестве средства развития медиакомпетентности, коммуникативной компетенции как средств реализации компетентностного подхода. Опытное обучение проводилось в три этапа:

1. Констатирующий этап (ноябрь–декабрь 2019–2020 года). Целью данного этапа являлось определение педагогических и методических условий интегрирования комплекса медиаматериалов в обучение иностранному языку.

Задачи на данном этапе:

- анализ УМК и возможности применения комплекс медиаматериалов адекватно содержанию обучения;
- начальная диагностика сформированности медиакомпетентности и языковых навыков;
- определение текущей мотивации к изучению предмета;
- анкетирование и отбор предметного содержания (комплекса медиаматериалов).

Применялись педагогические методы наблюдения за учащимися в условиях текущей ситуации обучения, анкетирования, беседы с учителями-предметниками.

2. Формирующий этап (январь–март 2020 года). Цель данного этапа заключалась в проверке эффективности разработанного содержания обучения иностранному языку с применением комплекса медиаматериалов. Задачи:

- внедрение и применение разработанного комплекса медиаматериалов;
- практическая проверка эффективности внедрения комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку.

Методы: непосредственное включение разработанного содержания, наблюдение, контроль, беседы с участниками экспериментального обучения.

3. Контрольный этап. Цель данного этапа – подтверждение эффективности использования разработанного предметного содержания в

процессе формирования медиакомпетентности личности в изучении иностранного языка. Задачами являлись:

- проведение контролирующего среза;
- диагностика мотивации, уровня сформированности медиакомпетентности;
- обработка полученных результатов, их анализ и обобщение.

Использовались методы: анкетирование, анализ и статистическая обработка полученных результатов.

На констатирующем этапе был проведён анализ УМК «Rainbow English» А.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой для изучения английского языка в 9 классе общеобразовательной школы [3]. Подтвердилась закономерность того, что нетехнические средства обучения в полной мере не раскрывают некоторых важных аспектов иностранного языка (социокультурный, социолингвистический, эволюция лексических средств и использование грамматического наполнения в реальной речи), преобладают лишь репродуктивные задания, недостаточное количество аутентичных материалов, что позволило сделать вывод о включении в образовательный процесс вспомогательных технических средств обучения (сервисов и платформ «Веб 2.0»). Третий раздел второй части учебника «Science and Technology» («Наука и технологии»), с которым учащимся предстояло работать в третьей четверти учебного года, сосредоточен на изучении технического прогресса, современных СМК и гаджетов, а также перспективных технологических разработок и их применения в обычной жизни.

В данной учебной ситуации использование учебных онлайн сервисов и современных технологий показалось оправданным, так как это вполне соответствует не только изучаемому содержанию, но и позволяет в практической деятельности применять изучаемые предметные и надпредметные знания, умения и навыки, что соответствует ключевым положениям компетентного подхода в обучении.

В результате наблюдения за учащимися была выявлена закономерность постоянного использования ими электронных гаджетов, что подтвердило возможность использования медиа комплекса. Цели и задачи экспериментального обучения были объяснены и обсуждены с его участниками, что вызвало живой отклик и продемонстрировало их заинтересованность.

Мотивационный компонент измерялся с помощью анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой [20] (см. Приложение 1), так как более стойкая мотивация не только отражается на учебных и предметных достижениях, но и делает более перспективной идею вынесения потенциально используемых образовательных сервисов и платформ в межпредметное поле учения и сферу личных интересов, в которой происходят комплексные процессы саморазвития, личностного и профессионального роста, склонности к применению продемонстрированных инструментов для обучения и развлечения. До применения разработанного содержания мотивация была на уровне:

Таблица 1. Уровень школьной мотивации до экспериментального обучения

Школьная мотивация	Высокая	Хорошая	Положительная	Низкая	Негативная
Декабрь 2019 года (до применения комплекса медиаматериалов)	4	5	1	4	2

Данное анкетирование позволило заключить, что есть определённый потенциал формирования и развития хорошей предметной мотивации, что подтвердило использование комплекса медиаматериалов, влияющего на формирование более стойкой мотивации к учению.

Уровень сформированности медиакомпетентности учащихся измерялся согласно критериям, разработанным А.В. Федоровым, с поправками на возраст учащихся и экспериментальность формата дальнейшей работы. Принципиально важными критериями считались:

- мотивационный;
- контактный;
- деятельностный;
- перцептивный;
- информационный;
- оценочный;
- креативный [41; с. 32].

Мотивационный показатель у группы сформирован на высоком уровне, что обусловлено широкой интеграцией медиаматериалов и различных сервисов в современную жизнь подростка, что отражено в следующей таблице:

Таблица 2. Мотивационный показатель сформированности медиакомпетентности до экспериментального обучения

Критерий	Процент
Разбираюсь в различных жанрах медиатекстов	25%
В основном использую медиаматериалы для развлечения	87,5%
В основном использую медиаматериалы для учёбы	12,5%
Активно общаюсь в сети	100%
Провожу много свободного времени на медиохранилищах, сервисах	75%

Контактный показатель сформированности медиакомпетентности учащихся говорит о том, что 43,75% учащихся уже зачастую используют медиаматериалы и обучающие сервисы, 43,75% используют их время от времени, 12,5% не используют совсем.



Рис. 1. Контактный показатель медиакомпетентности до экспериментального обучения

Готовность к использованию медиа комплекса подтвердилась после анализа результатов опроса по осведомлённости / использованию учащимися медиатехнологиями и обучающими сервисами (см. Приложение 1). Результаты отображены в следующей таблице:

Таблица 3. Готовность учащихся использовать обучающие сервисы (оценка сформированности информационного показателя медиакомпетентности)

Источники информации в обучении иностранному языку	%
В обучении использую печатные ресурсы	10 0%
В обучении использую интернет-ресурсы (веб-	62,

сайты)	5%
В обучении использую электронный словарь	19 %
В обучении использую медиохранилища (YouTube, Puzzle English...)	50 %
В обучении использую сервисы для хранения медиа файлов (Google диск...), создаю собственные продукты	43, 75%
В обучении использую блоги (видео, аудио)	25 %
В обучении использую подкасты (видео, аудио)	12, 5%
В обучении использую сервисы «wiki»	68, 75%
В обучении использую «другое» (указать ресурс)	18, 75%

Таким образом, удалось придти к выводу, что группа, преимущественно, готова к интеграции медиаматериалов в обучение иностранному языку, информационный показатель группы находится на среднем уровне. Учащиеся знают основные платформы, которые возможно включить в разрабатываемый медиа комплекс.

В отношении использования иностранного языка при работе на ресурсах данные представлены в следующей таблице:

Таблица 4. Использование ресурсов с Иностраннным языком (оценка деятельностного показателя до экспериментального обучения)

Контактный показатель медиакомпетентности в отношении Иностранного языка	%
В обучении использую печатные ресурсы на	0

иностранном языке	%
В обучении использую интернет-ресурсы (веб-сайты) на иностранном языке	18,75%
В обучении использую электронный словарь на иностранном языке	18,75%
В обучении использую медиахранилища (YouTube, Puzzle English...), смотрю ролики на иностранном языке	31,25%
В обучении использую сервисы для хранения медиа файлов (Google диск...), создаю собственные продукты на иностранном языке	12,5%
В обучении использую блоги на иностранном языке (видео, аудио)	12,5%
В обучении использую подкасты на иностранном языке (видео, аудио)	12,5%
В обучении использую сервисы «wiki» на иностранном языке	25%
В обучении использую «другое» на иностранном языке (указать ресурс)	12,5%

Представленная выше таблица говорит о том, что крайне мало учащихся (2-3 человека, в среднем) используют иностранный язык в информационной среде для решения учебных задач, деятельностный показатель сформированности медиакомпетентности развит слабо. Это говорит о некоторой неосознанности пребывания в информационной среде, недостаточной избирательности в отношении контента, стихийное использование медиа материалов.

Перцептивный показатель до проведения экспериментального обучения проверялся средствами сервиса «TED-Ed» [71], а именно разделом «Think» (подумай), который предоставляет задания на понимание, сличение и

восприятие медиатекстов (множественный выбор, развёрнутое мнение, дополнение ответа и т.д). По группе данный показатель сформирован на среднем уровне:

- высокий уровень – 31,25% (5 человек);
- средний уровень – 25% (4 человека);
- низкий уровень – 43,75 (7 человек).

Оценочный, деятельностный и креативный показатели у группы находились, преимущественно, на низком уровне, так как до активного применения комплекса медиаматериалов данная компетентность развивалась, частично, на уроках «Информатики» и единичными заданиями в рамках «Иностранного языка».

Таким образом, до активного применения медиа комплекса уровень сформированности медиакомпетентности учащихся являлся средним и низким, что отражено в следующей таблице («Н» – низкий, «С» – средний, «В» – высокий):

Таблица 5. Уровень сформированности медиакомпетентности учащихся до проведения экспериментального обучения

Учащийся	Мотивационный	Контактный	Информационный	Перцептивный	Оценочный	Деятельностный	Креативный
Павел А.	С	С	Н	Н	Н	Н	Н
Кристина Б.	С	В	В	В	С	Н	Н
Александр Б.	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Светлана В.	В	В	В	В	С	С	С
Егор Г.	В	В	С	Н	Н	Н	Н

Стефан ия Г.	В	В	С	С	Н	Н	Н
Виктори я Д.	В	В	В	С	С	С	Н
Антон З.	В	С	В	В	Н	Н	Н
Андрей И.	В	С	В	С	С	Н	Н
Дмитри й К.	В	В	С	Н	Н	Н	Н
Егор К.	С	Н	В	Н	Н	Н	Н
Виктори я Л.	В	В	С	В	С	С	Н
Кирилл М.	В	С	С	Н	С	Н	Н
Алина Т.	В	С	С	Н	Н	Н	Н
Катя Ф.	В	С	В	С	С	С	С
Юлия Ч.	В	С	В	В	Н	С	Н

Таким образом, до проведения экспериментального обучения удалось выделить общий показатель сформированности медиакомпетентности учащихся экспериментальной группы. Так как за основу считаются три уровня, а именно, высокий, средний и низкий, в данном классе на высоком уровне находились 0 учащихся, на среднем и высоком – 8 и 8, соответственно. Данные отражены в следующей таблице:

Таблица 6. Уровень сформированности медиакомпетентности до экспериментального обучения

Количество учащихся	высокий	средний	низкий
16	0% (0 человек)	50% (8 человек)	50% (8 человек)

Благодаря проведённым опросам, удалось сформулировать критерии отбора, представленные во второй главе данного исследования. Для этого необходимо владеть подходящими инструментами реализации деятельности. В используемый комплекс медиаматериалов исследования вошли:

– обучающие сайты, содержащие медиаматериалы и проверочные задания: Native English (<https://www.native-english.ru/grammar/gerund>) [66], Englex (<https://englex.ru/gerund/>) [62], Engblog (<https://engblog.ru/gerund>) [61], Grammarway (<https://grammarway.com/ru/gerund>) [64];

– словари: Babla (<https://www.babla.ru/>) [58], НБАРС (<https://classes.ru/dictionary-english-russian-Apresyan.htm>) [57], YourDictionary (<https://www.yourdictionary.com/technology>) [72], Instagram (https://www.instagram.com/hello_kat_ti/);

– Блоги: MyEnglishTeacher.eu (<https://www.myenglishteacher.eu/blog/best-apps-for-ios/>) [69], Thought.co (<https://www.thoughtco.com/museum-of-science-and-industry-in-chicago-4071318> , <https://www.thoughtco.com/easy-science-projects-604176>) [68];

–Медиахранилища: YouTube (<https://www.youtube.com/user/TEDEducation>) [67], BBC Learning English (<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/lower-intermediate/unit-28/session-1/activity-3>) [59], Puzzle English (<https://puzzle-english.com/videopuzzles>) [70], iSLcollective (<https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/search/technology>) [63], Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com/search.asp?content=technology>) [65], Google Диск (<https://drive.google.com>) , Blogger [60].

– сервисы создания закладок и интеллект-карт: Mindomo (<https://www.mindomo.com/ru/>) [67].

Обратная связь осуществлялась в условиях живой коммуникации или посредством медиатизированного общения: почты (mail.ru) и социальных сетей (vk.com), комментариям (Blogger).

Каждая платформа обладает определённым рядом преимуществ. Обучающие сайты содержат альтернативные объяснения грамматического материала, который встречается в рамках учебного раздела, упражнения на контроль понимая, обилие примеров употребления в реальной речи.

Словари отвечают за лексическое наполнение речи и меняют способы работы с лексикой, позволяя использовать технологию перевёрнутого урока, когда учащиеся готовят материал дома, прорабатывая его глубже и с личной заинтересованностью в достижении цели.

Медиахранилища содержат невероятное обилие медиаматериалов, фрагменты живого общения, песенные материалы, аутентичных материалов, интерактивные формы работы, позволяют создавать контент различной направленности своими силами.

Контроль, осуществлялся в формате промежуточного и контрольных работ с использованием различного набора учебных заданий на платформе «Google.Формы», которые создаёт или находит готовые сам учитель, реализуя межпредметные связи и задействуя широкий потенциал мультимедийных средств обучения. Также данная платформа имеет неоспоримое преимущество: есть возможность как заходить с авторизованного аккаунта, так и в качестве «гостя», указывая свои данные в специально предусмотренном поле. «Данный инструмент экономит учебное время, когда часть контролирующих мероприятий может быть проведена во внеаудиторное время, организует самостоятельную работу студентов и мотивирует к выполнению заданий в необычной для них форме, с применением интернет-сервисов» [1; с. 160].

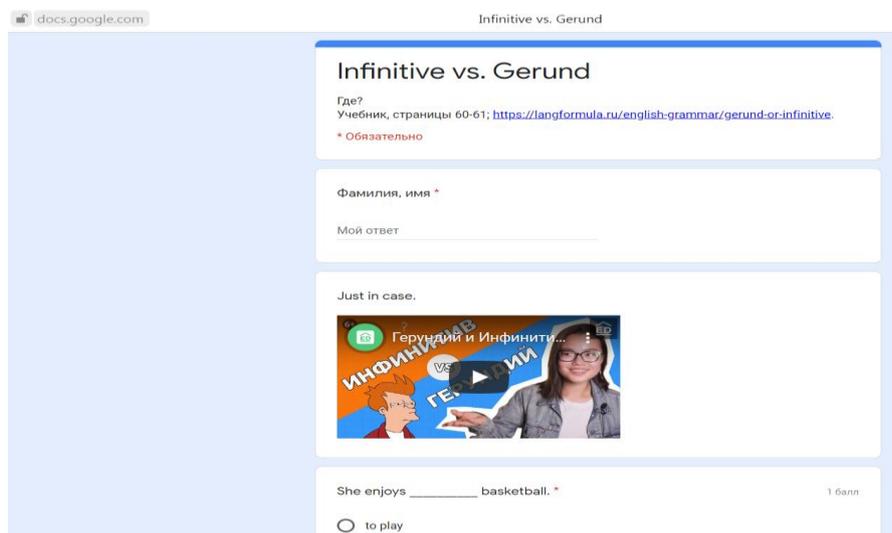


Рисунок 2. Тестирование в Google. Формы

Так как при использовании подобной технологии учащиеся выполняют учебные действия в рамках привычной для них информационной среды, это способствует повышению мотивации, интереса. Более того, существования подобной платформы в зоне комфорта даёт возможность актуализировать изучения иностранного языка за рамками классной и внеурочной деятельности, в условиях реального мира.

Таким образом, проведённое исследование позволило заключить, что уровень сформированности медиакомпетентности по различным параметрам отличается, но в общем является средним (8 человек) и низким (8 человек), что обусловлено неосознанной привычкой к хаотичному потреблению контента медиаплатформ и сервисов, что очевидно выражено в виде высокой мотивации и низком уровне сформированности оценочного, деятельностного и креативного показателей. Это позволило окончательно утвердить план экспериментальной работы и произвести отбор медиа комплекса в обучении иностранному языку как средства реализации компетентностного подхода.

3.2 Применение комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку в качестве средства реализации компетентностного подхода

Активное применение комплекса медиаматериалов и апробирование педагогического исследования началось в начале третьей учебной четверти в серии уроков по теме «Наука и технологии».

Первым этапом работы было знакомство учащихся с сервисами, регистрация (если необходимо). Данная процедура заняла незначительное количество времени, учащиеся были знакомы с заполнением данных, все имели электронные почтовые ящики и Google-аккаунты.

Затем происходил этап постепенного погружения в медиасреду, когда учащиеся постепенно начинали использовать указанные в медиа комплексе ресурсы, преимущественно в подготовке домашнего задания и в ходе учебных занятий.

Опросы, беседы и открытые дискуссии позволяли устанавливать степень «направленности, самостоятельности в работе, инициативности, удовлетворённости» [Хлызова, Н.Ю. Методы диагностики формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности, «Crede Experto»: транспорт, общество, образование, язык. – №4 (07), – 2015. – С. 1-8 с. 7], что крайне важно в применении медиа комплекса во избежание интенсивной формализации учебного процесса.

Лексическое наполнение темы отрабатывалось с использованием указанных в предыдущей главе словарей и средствами УМК (Babla (<https://www.babla.ru/>) [58], НБАРС (<https://classes.ru/dictionary-english-russian-Apresyan.htm>) [57], YourDictionary (<https://www.yourdictionary.com/technology>) [72], Instagram (https://www.instagram.com/hello_kat_tj/); учащиеся выполняли формальные упражнения учебника, составляли собственные короткие высказывания с новыми словами письменно и устно, слушали произношение лексических единиц спикерами различных англоязычных стран.

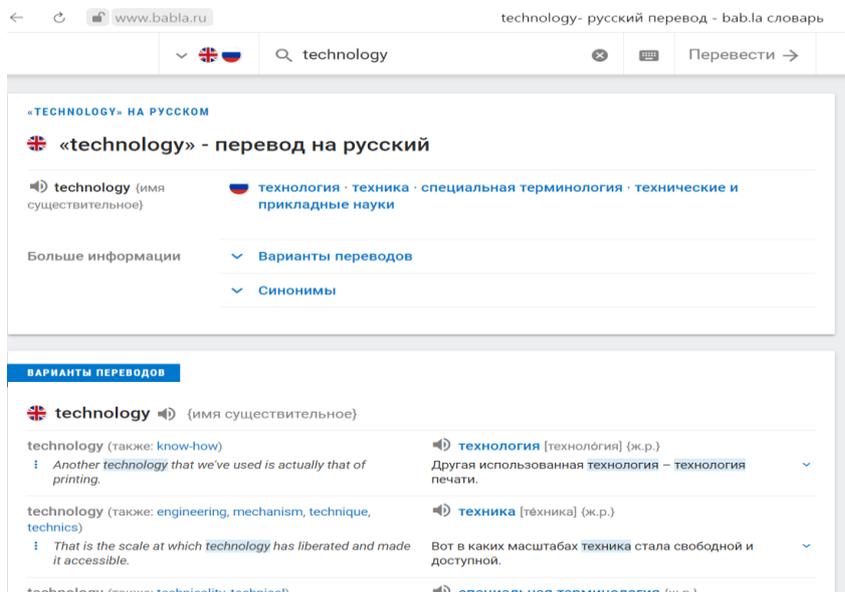


Рисунок 3. Интерфейс словаря Babla.ru

В паре с учебным текстом «History of Technology: Part 1» (История технологий: часть первая) [3; с. 17-18]. Блог MyEnglishTeacher.eu (<https://www.thoughtco.com/museum-of-science-and-industry-in-chicago-4071318>) [69] использовался для отработки умения чтения, а именно аналитического вида чтения: в указанном блоге преподаватель колледжа Хейстингс (Небраска, США) Анна Мария Хельместин рассказывает о визите в музей «Науки и промышленности» (Чикаго, США), популярной науке. Текст имеет иллюстративное и видео сопровождение, рассказывает о современном состоянии науки и её потенциале. После чтения и анализа содержания болга была организована дискуссия на предмет развития современной науки, составление таблицы перспективных направлений.

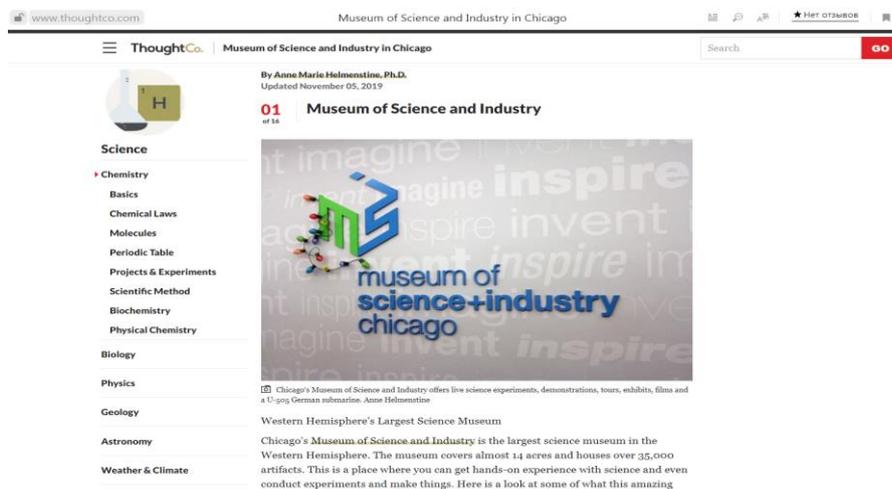


Рисунок 4. Интерфейс интернет-блога MyEnglishTeacher.eu

Информационный обмен происходил во время работы по созданию общей презентации: средствами сервисов Native English (<https://www.native-english.ru/grammar/gerund>) [66], Englex (<https://englex.ru/gerund/>) [62], Engblog (<https://engblog.ru/gerund>) [61], Grammarway (<https://grammarway.com/ru/gerund>) [64] составлялась модульная теоретическая часть в соответствии с квантовым делением в логике УМК, то есть порционно.

Сервисы готовых рабочих листов («worksheet») также формировали задания по закреплению лексического материала, предоставляя бесплатные разработанные иностранными коллегами задания по изучению и использованию слов по теме iSLcollective <https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/search/technology> [63], Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com/search.asp?content=technology>) [65].

The screenshot shows the iSLcollective website interface. The main content area displays a worksheet titled "The World of Technology" by user alejandrafau, dated 2012-04-21 21:49:46. The worksheet includes several exercises: matching words to pictures, reading clues to find electronic gadgets, classifying adjectives, choosing the right option, and completing sentences with nouns. The sidebar on the right features a "NEXT WORKSHEET >" button and a "Similar resources" section with three resource cards: "British Food" (2863 Downloads), "SHREK ADJECTIVES VOCABULARY" (2068 Downloads), and "Feelings: Idioms and Adjectives" (Feeling Idioms Strong Adjectives).

Рисунок 5. Интерфейс сервиса iSLcollective

Грамматический материал «Gerund» (герундий), являющийся довольно непростым материалом в рамках общеобразовательной программы по иностранному языку, обрабатывался на уроках с помощью заданий учебника, дополнительно изучался с помощью упомянутых ранее веб-сайтов и

специально подготовленных онлайн-тестов. Учащиеся выполняли парную работу по нахождению блоков теории из различных рекомендованных источников, согласно квантам, то есть выступали с результатами своей поисковой деятельности по мере раскрытия темы в курсе уроков. Критериями оценивания считались полнота и правильность отражения информации, оформление и презентация работы.

В результате общими усилиями учащихся была создана мультимедийная презентация в сервисе «Google. Формы» по теме «Герундий».

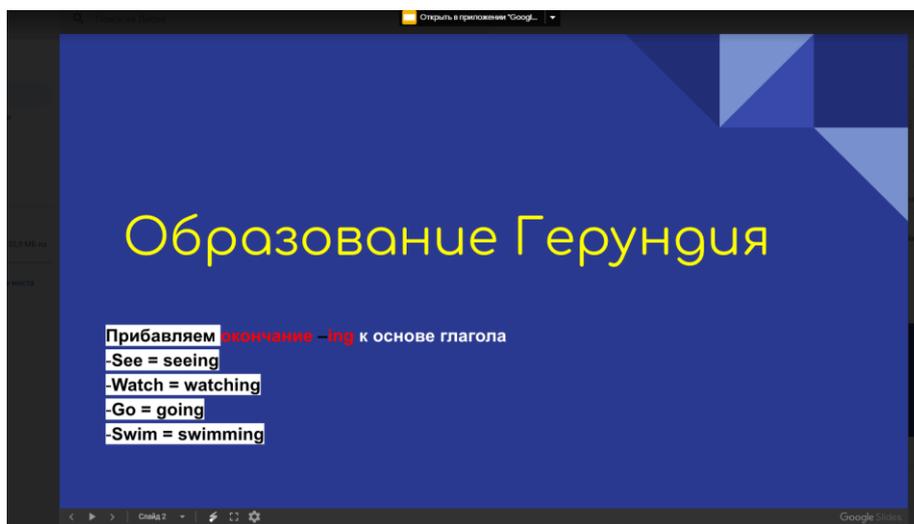


Рисунок 6. Создание учащимися презентации в Google. Формы

Контроль также осуществлялся в электронном виде, на платформе «Google.Формы».

Чаще всего в работе использовались различные аутентичные медиатексты, содержащиеся на таких медиохранилищах как YouTube, BBC Learning English, Puzzle English.

Работа с медиатекстами осуществлялась в рамках следующего алгоритма:

- предварительный (дотекстовый);
- работа с материалом (текстовый);
- обсуждение (послетекстовый);
- творческий (переход на личность учащегося).

Были отобраны аутентичные учебные ролики ресурса YouTube с канала TEDed [71], на одноимённом сайте осуществлялся контроль понимания и творческое задание с элементами рассуждения:

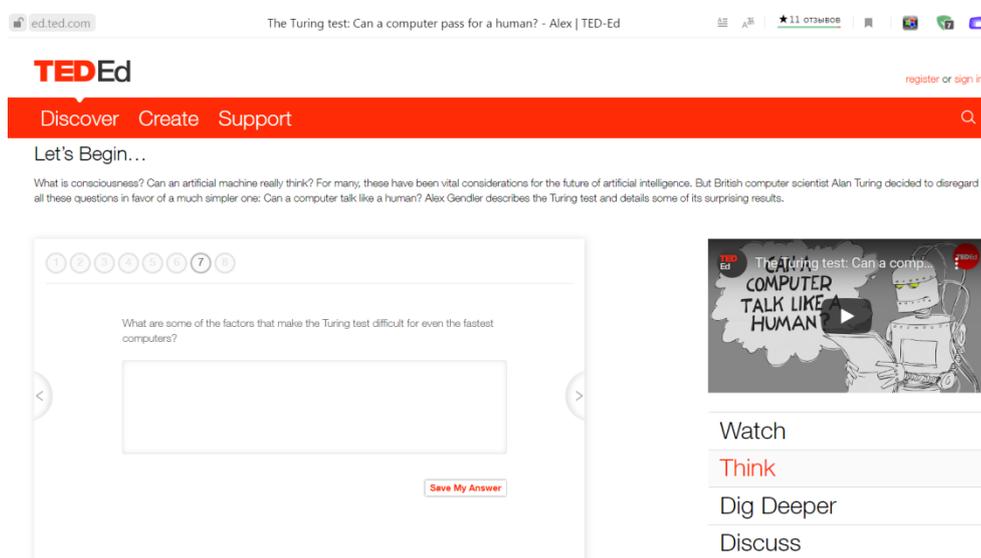


Рисунок 7. Интерфейс образовательного сервиса Ted-Ed

На предварительном этапе необходимо установить рамки контекста, создать опоры для снятия трудностей, поставить цель работы с материалом, привлечь внимание учеников к конкретным особенностям материала, задать пару наводящих вопросов о возможном содержании, помочь интерпретировать заголовок (если имеется), провести ознакомление с раздаточным материалом (если имеется).

Во время второго этапа работы следует добиться понимания материала и извлечения нужного содержания, произвести работу с раздаточным материалом (если имеется).

На третьем этапе необходимо произвести анализ, обобщение, отбор сведений сообщения (текста), сконцентрировать внимание на отдельных деталях, произвести контроль понимания, то есть попытаться реализовать максимальный потенциал текста (медiateкста). Если речь идёт о видео – можно пересмотреть эпизоды, в которых содержатся наиболее приметные и

значительные невербальные и паралингвистические средства общения (возможна снова работа с вопросами).

Именно творческий этап даёт возможность произвести переход от аутентичного материала к личности ученика, сделать переход от репродуктивного к продуктивному характеру заданий, но часто ему уделяют недостаточно внимания. На данном этапе следует работать с реально-речевыми ситуациями, интерпретировать события увиденного в ролике и сравнить с ситуацией в реальной жизни.

Формы организации работы с медиаматериалами существуют разные: групповые занятия, специальные игры, контрольные задания, проекты, викторины, функциональные задания в рамках внеурочной деятельности обучающихся.

На «Предварительном» этапе возможно выполнение различных заданий на прогнозирование, например:

- Предположение о содержании текста через обсуждение его названия;
- Высказывание идей о тематике текста по ключевым словам-опорам на доске;
- Беглое обсуждение проблематики текста (если таковая ясна из названия или по словам-опорам) ;
- Самостоятельное формулирование задач прослушивания по цели, заданной учителем (средняя или старшая ступень изучения иностранного языка) ;
- Логическая обработка заданных формулировок, которые необходимо соотнести с отрывками текста, предварительный анализ и примерные варианты соотнесения (если имеются).

На этапе «Работа с содержанием» можно выполнить следующие задания, направленные на непосредственный контроль понимания получаемой информации и проверку навыков работы при восприятии звучащего текста:

- Подобрать иллюстрацию к тексту;
- Составлять план в логике изложенного материала;

- Упорядочить предлагаемые пункты плана;
- Отмечать на графике или в таблице получаемые данные;
- Вставить пропущенные в текст слова;
- Работа с раздаточным материалом;
- Закончить предложение из прослушанного текста;
- Воспроизвести контекст вокруг какого-то конкретного слова (чаще – указанного в перечне слов-опор)
- Изобразить услышанное.

Для третьего этапа «Послетекстовый» характерны следующие задания, контролирующие понимание:

- Ответьте на следующие вопросы по содержанию услышанного текста;
- Согласиться или опровергнуть высказывание;
- Обсуждение сюжета прослушанного сообщения;
- Осмысление название, предположение других вариантов;
- Определить количество смысловых частей текста.

На четвертом этапе «Творческом» следует вывести тематику услышанного в поле личности учащихся, суметь вывести их на Реальную Речевую Коммуникацию, то есть не подготовленную учащимися заранее, работать со спонтанным коммуникативным событием. Этого возможно добиться с помощью вопросов «Зачем эта информация?», «Что вы бы хотели спросить у автора/говорящего?», «Согласны ли вы с говорящим?», «Что вы думаете по этому поводу?», «Где эта тема может быть полезна?», «О чём еще стоит упомянуть в рамках заданной темы?».

Конструирование знаниевой среды стало завершающим этапом экспериментального обучения. У учащихся возник запрос на оформление их цифровых наработок, учителем было предложено использовать платформу «Vlogger» [60], как наиболее простую в управлении, бесплатную, с простой регистрацией. Так возникла самоорганизующаяся общность, направляющая процесс обучения, созданная учащимися на платформе Blogger, куда постепенно добавляются лучшие работы учащихся. В работе ресурса учащиеся

принимают участие самостоятельно, учитель же выполняет контроль добавляемого контента.

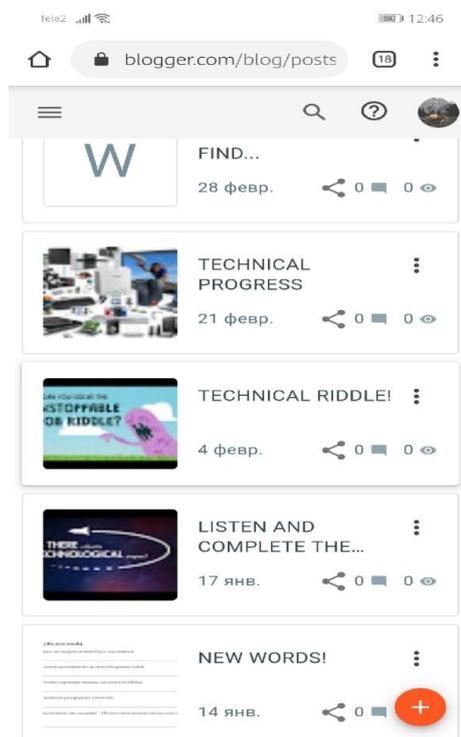


Рисунок 8. Блог учащихся на сайте Blogger

Таким образом, учащиеся перешли от отбора и начальной ориентации в конкретном перечне медиаресурсов к активному созданию собственных медиапродуктов с активным использованием изучаемого иностранного языка с помощью инструментов и алгоритмов действия, часто встречающихся в реальной деятельности.

3.3 Анализ результатов применения комплекса медиаматериалов в обучении иностранному языку в качестве средства реализации компетентностного подхода

На заключительном этапе проведения экспериментального обучения было проведено повторное анкетирование, заключительные беседы и анализ предпринятых попыток интеграции медиа комплекса в обучении иностранному

языку как средства развития медиакомпетентности и реализации компетентностного подхода.

В отношении школьной мотивации произошли значительные изменения согласно повторной проверке по методике Н. Г. Лускановой: выросло соотношение людей с высокой мотивацией (от 4 до 8 человек), замечен незначительный прирост учащихся с хорошей мотивацией (от 4 до 5), положительная (от 1 до 3 человек), низкая (тенденция улучшения ситуации, было 4, стало лишь 2 человека), негативная мотивация нивелировалась (было 2, стало 0 человек). Следовательно, средний уровень по группе качественно вырос до высоких и хороших позиций сформированности данного критерия. Данные наглядно представлены в следующей таблице:

Таблица 7. Уровень школьной мотивации после экспериментального обучения

Школьная мотивация	Высокая	Хорошая	Положительная	Низкая	Негативная
Март 2020 года	Экспериментальная группа				
(после применения комплекса медиаматериалов)	8	4	2	2	0

Мотивационный показатель медиакомпетентности вырос в отношении активного использования медиаматериалов в обучении, с 12,5% до 75 процентов, и ориентировании в жанрах медиатекстов, с 25% до 50 процентов, остальные данные остались прежними.

Таблица 8. Мотивационный показатель сформированности медиакомпетентности после экспериментального обучения

Критерий	Процент
Разбираюсь в различных жанрах	25%

медиа т екстов	
В основном использую медиа м атериалы для развлечения	87,5%
В основном использую медиа м атериалы для учёбы	12,5%
Активно общаюсь в сети	100%
Провожу много свободного времени на медиа х ранилищах, сервисах	75%

Контактный показатель также значительно вырос: после обучения с применением медиа комплекса 75% учащихся начали часто привлекать к решению учебных задач медиаресурсы (до экспериментального обучения – 43,75%), 25% периодически к ним обращаются (против 43,75% до), показатель «никогда не использую медиа в обучении» снизился до нуля.

Данные отражены на следующем графике:

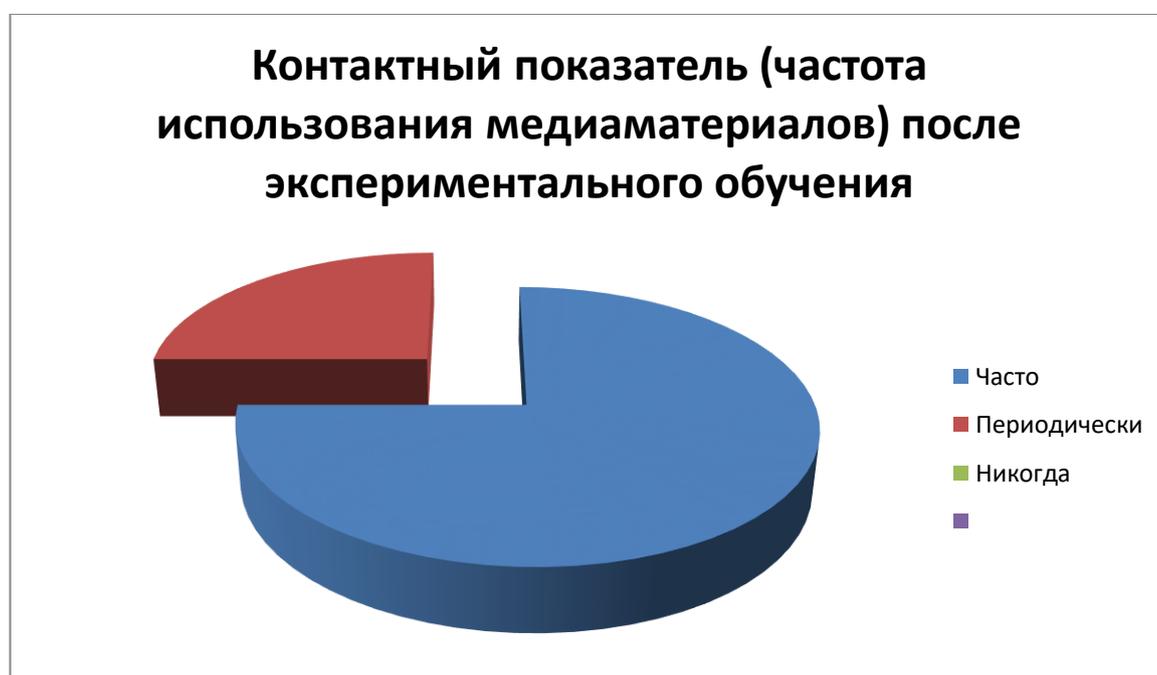


Рисунок 9. Контактный показатель после экспериментального обучения

Безусловно, учащиеся приобрели перечень ресурсов в изучении иностранного языка. В отношении использования иностранного языка при работе на ресурсах для решения практических учебных задач показатели также выросли:

Таблица 9. Использование ресурсов с Иностранным языком (оценка деятельностного показателя после экспериментального обучения)

Контактный показатель медиакомпетентности в отношении Иностранного языка	%
В обучении использую печатные ресурсы на иностранном языке	0
В обучении использую интернет-ресурсы (веб-сайты) на иностранном языке	75%
В обучении использую электронный словарь на иностранном языке	62,5%
В обучении использую медиохранилища (YouTube, Puzzle English...), смотрю ролики на иностранном языке	87,5%
В обучении использую сервисы для хранения медиа файлов (Google диск...), создаю собственные продукты на иностранном языке	68,75%
В обучении использую блоги на иностранном языке (видео, аудио)	43,75%
В обучении использую подкасты на иностранном языке (видео, аудио)	43,75%
В обучении использую сервисы «wiki» на иностранном языке	75%
В обучении использую «другое» на иностранном языке (указать ресурс)	31,25%

Перцептивный показатель развивался средствами перечисленных упражнений прошлой главы, удалось вывести его на средний уровень с низкого, в процентном соотношении:

- высокий уровень – 37,5% (6 человек);
- средний уровень – 50% (8 человек);
- низкий уровень – 18,75% (3 человека).

Оценочный, деятельностный и креативный показатели у группы после активного применения комплекса медиаматериалов получили некоторый положительный прирост. Деятельностный и креативный показатель оценивались по параметрам правильности, полноценности отражения материалов, презентации, количестве привлекаемых ресурсов.

Таким образом, после активного применения медиа комплекса в обучении иностранному языку в 9 классе уровень сформированности медиакомпетентности учащихся по критериям А.В. Федорова повысился со среднего (8 человек до) и низкого (8 человек до), до высокого (6) и среднего (8) после экспериментального обучения. На низком уровне сформированности медиакомпетентности остались лишь 2 человека.

Таблица 10. Уровень сформированности медиакомпетентности учащихся после проведения экспериментального обучения

Учащийся	Мотивационный	Контактный	Информационный	Перцептивный	Оценочный	Деятельностный	Креативный
Павел А.	С	С	В	С	С	С	С
Кристина Б.	В	В	В	В	С	В	В
Александр Б.	С	Н	Н	Н	С	С	Н
Светлана	В	В	В	В	В	С	В

а В.							
Егор Г.	В	В	С	С	Н	С	С
Стефан ия Г.	В	В	В	С	С	В	В
Виктори я Д.	В	В	В	В	В	С	С
Антон З.	В	В	В	В	С	С	С
Андрей И.	В	В	В	С	В	С	С
Дмитри й К.	В	В	С	С	С	Н	Н
Егор К.	С	Н	В	Н	С	Н	Н
Виктори я Л.	В	В	В	В	В	С	В
Кирилл М.	В	С	В	С	С	С	С
Алина Т.	В	С	С	Н	С	Н	Н
Катя Ф.	В	В	В	С	С	С	С
Юлия Ч.	В	В	В	В	С	В	С

Следовательно, в сводной таблице заключительного анализа проведения обучения иностранному языку с применением медиа комплекса уровень сформированности медиакомпетентности, напрямую связанной с медиатекстами и образовательными сервисами, выглядит следующим образом:

Таблица 11. Уровень сформированности медиакомпетентности после экспериментального обучения

Количество учащихся	высокий	средний	низкий
16	37,5% (6 человек)	50% (8 человек)	12,5% (2 человека)

Сравнение уровней сформированности медиакомпетентности до и после экспериментального обучения отражены на следующем рисунке:

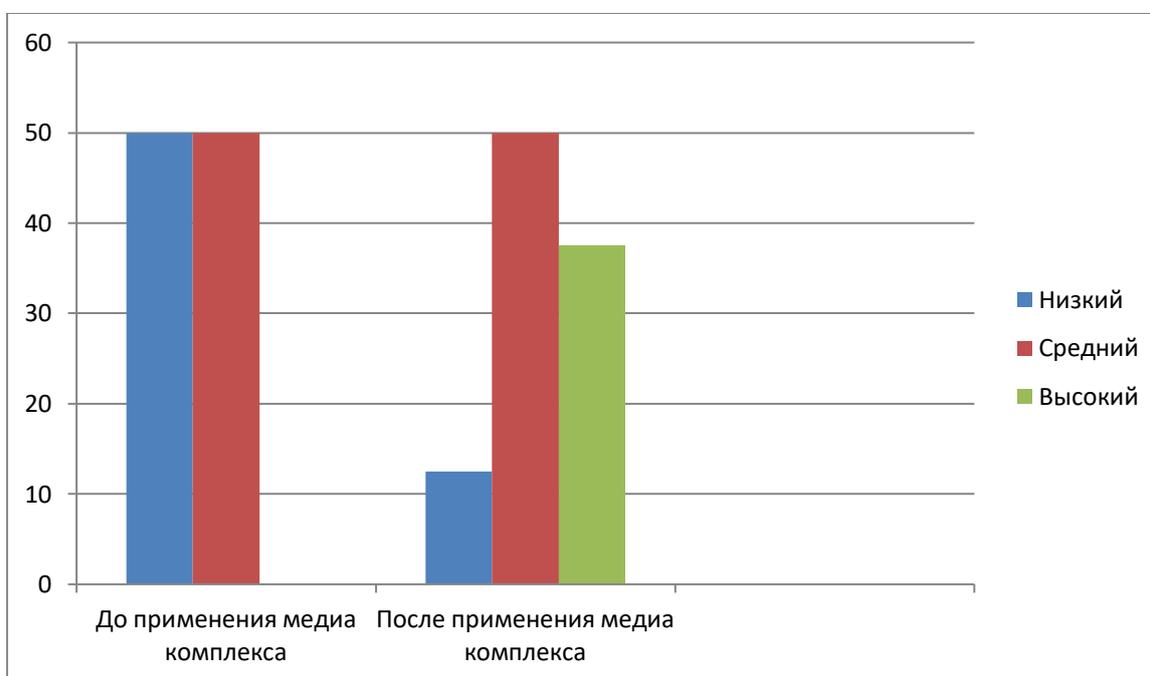


Рисунок 10. Сравнение уровня сформированности медиакомпетентности до и после экспериментального обучения

В условиях средней школы, безусловно, широкоформатное формирование полноценно медиакомпетентности, проявляющей себя в практической деятельности, ограничено возрастными, психологическими и языковыми (в отношении применения медиа комплекса в изучении иностранного языка) особенностями.

Тем не менее, по результатам экспериментального обучения 6 человек научились свободно и часто работать с медиатекстами и веб-сервисами разных

уровней, осмысленно получать информацию из немалого перечня источников, качественно достигать поставленных целей обучения средствами и инструментами медиа.

Также 8 человек вышли на средний уровень, открыли для себя некоторые развлекательные, но полезные платформы, в основном достигали результата, научились применять медиаматериалы в учёбе.

На низком уровне остались 2 человека, у которых не сформировались умение и навыки привлечения медиаматериалов в решении задач обучения, не выработалось понимание важности их использования, не стали более медиаизбирательными.

С помощью экспериментального обучения удалось достичь следующих результатов:

- активное формирование медиакомпетентности;
- получаемые предметные знания реализовывались в практической деятельности средствами образовательных медиаресурсов и сервисов, создана «личная зона пользователя»;
- более конкретное и мотивированное медиапотребление;
- повышение познавательного интереса к дисциплине «Иностранный язык»;
- создание иноязычной медиасреды средствами медиа на иностранном языке;
- формирование более стойкой мотивации к изучению иностранного языка благодаря выбору технических вспомогательных средств обучения и внесения мультимедийного компонента;
- развитие аналитического восприятия информации через слуховой, зрительный каналы, а также интерпретации конкретного коммуникативного события;
- создан медиа комплекс для обучения английскому языку для формирования медиакомпетентности, описаны конкретные платформы и источники, приведены формы и методы работы с медиаматериалами;

– формируются основы медиаграмотности, медиакультуры в открытом образовательном пространстве.

Выводы по Главе III

В третьей главе работы представлены этапы, методы, содержание и результаты экспериментального обучения с применением медиа комплекса как средства реализации компетентного подхода в учебной группе из 16 человек в 9 «А» классе «Лицея №17» г. Владимира, в изучении третьего раздела учебника по теме «Наука и технология».

На констатирующем этапе были определены цели и задачи экспериментального обучения, выделены методы и условия определения медиакомпетентности, выявлен низкий и средний уровень её сформированности в экспериментальной группе. После анализа учебной ситуации и УМК сформирован медиа комплекс, состоящий из электронных словарей, медиохранилищ, обучающих сервисов и веб-сайтов, применяющийся на протяжении экспериментального обучения.

На формирующем этапе применён разработанный медиа комплекс, в который вошли словари, блоги, медиохранилища, «Google.Формы», описаны форматы и виды работы с отобранными ресурсами. Медиа комплекс применялся в четыре этапа:

1. Знакомство с источниками комплекса медиаматериалов;
2. Постепенное погружение в создаваемую медиасреду;
3. Информационный обмен при активном взаимодействии с медиасредой;
4. Конструирование знаниевой среды и «личной зоны пользователя», управляемой учащимися.

На контрольном этапе проведены повторные измерения уровня сформированности медиакомпетентности, обработаны и проанализированы результаты экспериментальной работы.

После активного применения медиа комплекса вырос уровень школьной мотивации, что является одним из определяющих факторов успешности учебной деятельности:

Таблица 12. Уровень школьной мотивации после экспериментального обучения

Школьная мотивация	Высокая	Хорошая	Положительная	Низкая	Негативная
Декабрь 2019 года (до применения комплекса медиаматериалов)	4	5	1	4	2
Март 2020 года (после применения комплекса медиаматериалов)	8	4	2	2	0

Качественно выросли показатели сформированности медиакомпетентности согласно критериям А.В. Федорова:

Таблица 13. Сравнение уровней сформированности медиакомпетентности до и после экспериментального обучения

Количество учащихся – 16	высокий	средний	низкий
До экспериментального обучения	0% (0 человек)	50% (8 человек)	50% (8 человек)
После экспериментального обучения	37,5% (6 человек)	50% (8 человек)	12,5% (2 человека)

Безусловно, в широком рассмотрении всех компонентов медиакомпетентности полный охват всех показателей реален при частотном и

долгосрочном применении медиа комплекса, поэтому на первых этапах погружения в цифровую информационную среду акцент был сделан на мотивационном и контактном показателях с постепенным включением остальных аспектов, формирование которых будет происходить в долгосрочной перспективе.

В результате экспериментального обучения удалось добиться следующих результатов:

- активное формирование медиакомпетентности;
- получаемые предметные знания реализовывались в практической деятельности средствами образовательных медиаресурсов и сервисов, создана «личная зона пользователя»;
- более конкретное и мотивированное медиапотребление;
- повышение познавательного интереса к дисциплине «Иностранный язык»;
- создание иноязычной медиасреды средствами медиа на иностранном языке;
- формирование более стойкой мотивации к изучению иностранного языка благодаря выбору технических вспомогательных средств обучения и внесения мультимедийного компонента;
- развитие аналитического восприятия информации через слуховой, зрительный каналы, а также интерпретации конкретного коммуникативного события;
- создан медиа комплекс для обучения английскому языку для формирования медиакомпетентности, описаны конкретные платформы и источники, приведены формы и методы работы с медиаматериалами;
- формируются основы медиаграмотности, медиакультуры в открытом образовательном пространстве.

Таким образом, подтвердилась эффективность использования медиа комплекса в обучении иностранному языку как средства реализации компетентностного подхода, целей исследования удалось достичь.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Компетентностный подход продолжает преобразовывать цели и содержание образования, важность приобретения практического опыта деятельности и возможность реального использования усваиваемых знаний, умений и навыков является логичным ответом на запросы современной самостоятельной, ответственной, непрерывно развивающейся личности, так как компетентный человек действует эффективно. Компетенции являются общечеловеческими, ментальными, функциональными, универсальными способами, методами, средствами овладения неким содержанием, применения его в различных условиях и достижения целей, которые тесно вплетены в суть жизнедеятельности постоянно развивающейся и самоценной личности.

Предмет «Иностранный язык» в школе становится более практико-ориентированным благодаря инновационным формам и средствам обучения, появилась реальная возможность применения изучаемого предметного содержания с помощью постоянно обновляемых образовательных ресурсов и сервисов сети интернет, позволяющих участвовать в коммуникации в медиатизированном мире. Для их качественного использования и личностного роста учащегося следует понимать сущность медиаобразования и развивать медиакомпетентность ученика уже в школе.

По отношению к обучению иностранному языку с использованием медиа комплекса, компетентностный подход может реализовываться через компетентность с ними напрямую связанную, то есть медиакомпетентность, которая является обширным пластом знаний, умений и навыков по работе, передаче, созданию медиаинформации в различных видах и из разных источников.

В данной работе подробно рассмотрена сущность медиакомпетентности, являющейся обширным пластом знаний, умений и навыков по работе, передаче, созданию медиаинформации в различных видах (изображение, аудио, видео, текст, гиперссылка) и из разных источников (веб-сайт, медиохранилище,

информационный сервис, социальная сеть и т.д.), которые способны создавать особую информационную среду. Высокая степень интегративности медиакомпетентности связана с постепенными изменениями в культуре и способах коммуникации, которые проникают в быт и образование, следовательно, раскрываются в разных контекстах с помощью различных каналов восприятия.

Среди ключевых дидактических преимуществ применения медиа комплекса в обучении иностранному языку в школе определены:

- усиленная аудио-визуальной составляющей учебного процесса, наглядности;
- выросла скорость получения информации;
- органичная организация внимания;
- интенсификация и управляемость учебного процесса;
- восприятие материала направляется более естественно, что обусловлено спецификой подачи информации с использованием технических средств обучения (ТСО);
- создание эмоционального отношения к материалу (в зависимости от используемого медиа контента);
- повышение мотивации за счёт привлечения (в за частую кажущуюся «консервативной») учебную среду современных, повседневных технических средств;
- оригинальность представления учебного материала;
- доступность материала вне рамок урока;
- развитие мышления и сознательности (благодаря преодолению предвзятости отношения к обучению «как к рутине»);
- появляются различные формы наблюдения за учащимися при усвоении материала (что важно для психолого-сопроводительной диагностики учебного процесса);
- более быстрый темп обновления содержания образования и учебных инструментов;

- упрощение поиска и обработки информации;
- возможное упрощение работы учителя (лишь при достаточной подготовленности и гибкости)
- предоставляются другие учебные инструменты, не вступающие в противоречие со стандартными и являющиеся вспомогательными учебными средствами;
- дружелюбность и адаптивность.

При подробном рассмотрении современных средств обучения и развития медиакомпетентности были разработаны точечные критерии их отбора:

- ограниченность и логическая незавершённость представленного учебно-методического комплекса (УМК), при которых появляется необходимость в использовании дополнительных средств обучения;
- соответствие содержанию образования по предмету, отсутствие противоречий между используемым УМК и используемыми аутентичными материалами;
- адекватность требованиям государственного образовательного стандарта в обучении иностранному языку;
- представление учащимся примерного алгоритма работы и наполняемости отобранных сервисов и платформ, содержащих медиаматериалы;
- соответствие возрастным, психологическим особенностям обучающихся, их интересам, возможностям и потребностям;
- длительность работы с медиаматериалами, согласно СанПиН (не более 15 минут в начальной школе, не более 20 минут в средней школе, не более 50 минут в старшей школе);
- пропорциональность развития языковых, речевых и социокультурных умений и навыков языковому уровню обучающихся;
- беспрепятственный доступ ко всем материалам как для ученика, так и для учителя;

- учёт формирования информационно-коммуникационной компетенции, медиакомпетентности и коммуникативной компетентности;
- отсутствие искажений информации, ложных культурных стереотипов, подмены понятий, резких и провокационных позиций, чрезмерной акцентизации внимания на негативных исторических или культурных фактах;
- доступность, стабильность работы медиаресурсов;
- функция воспитывающего воздействия.

Предпринята эффективная попытка проведения трёхэтапного экспериментального обучения в реальных условиях учебно-воспитательного процесса на базе МБОУ «Лицей №17» г. Владимира в учебной группе 9 класса, экспериментальная группа составила 16 человек. Согласно психолого-педагогическим и возрастным условиям, а также учебной ситуации разработан медиа комплекс, включающий конкретные дополнительные обучающие средства – медиохранилища, блоги, обучающие сервисы, словари и специальные учебные веб-сайты. Первичная диагностика уровня школьной мотивации и медиакомпетентности выявил низкие и средние показатели их сформированности.

После апробации экспериментального обучения уровень школьной мотивации значительно изменился, у учащихся с высокой (8 человек), хорошей (4 человека) и положительной (2 человека) мотивацией в экспериментальной группе (16 человек) наблюдаются успехи в освоении предметного содержания.

Исходя из трёх возможных уровней сформированности медиакомпетентности при обучении в школе (низкий, средний, высокий) и в соответствии с измеряемыми показателями (информационный, мотивационный, перцептивный, контактный, креативный, деятельностный, оценочный) выявлено следующее соотношение:

Количество учащихся – 16	высокий	средний	низкий
До	0%	50%	50%

экспериментального обучения	(0 человек)	(8 человек)	(8 человек)
После экспериментального обучения	37,5% (6 человек)	50% (8 человек)	12,5% (2 человека)

Безусловно, в широком рассмотрении всех компонентов медиакомпетентности, полный охват всех показателей реален при частотном и долгосрочном применении медиа комплекса, поэтому на первых этапах погружения в цифровую информационную среду акцент был сделан на мотивационном и контактном показателях с постепенным включением остальных аспектов, формирование которых будет происходить в долгосрочной перспективе.

В результате экспериментального обучения удалось добиться следующих результатов:

- активное формирование медиакомпетентности;
- получаемые предметные знания реализовывались в практической деятельности средствами образовательных медиаресурсов и сервисов, создана «личная зона пользователя»;
- более конкретное и мотивированное медиапотребление;
- повышение познавательного интереса к дисциплине «Иностранный язык»;
- создание иноязычной медиасреды средствами медиа на иностранном языке;
- формирование более стойкой мотивации к изучению иностранного языка благодаря выбору технических вспомогательных средств обучения и внесения мультимедийного компонента;
- развитие аналитического восприятия информации через слуховой, зрительный каналы, а также интерпретации конкретного коммуникативного события;

– создан медиа комплекс для обучения английскому языку для формирования медиакомпетентности, описаны конкретные платформы и источники, приведены формы и методы работы с медиаматериалами;

– формируются основы медиаграмотности, медиакультуры в открытом образовательном пространстве.

Полученные положительные результаты проведённого экспериментального обучения свидетельствуют об эффективности применения медиа комплекса в обучении иностранному языку как средства реализации компетентностного подхода. Таким образом, проведенная работа позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза является доказанной, а поставленная цель достигнутой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверкиева, Л.Г. Методика формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на основе использования междисциплинарных проектов и интернет-технологий, Томск, диссерт., – 2019, – 243 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукина // – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с. – ISBN 978-5-7974-0207-7
3. Афанасьева, О.В. Английский язык: 9 класс. В 2 ч. Ч. 2: учебник / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова. – 5-е изд., стереоти. – М. : Дрофа, 2018. – 149 [3] с. : ил.: – (Rainbow English). –ISBN 978–5–358–19583–7
4. Байденко, В.И. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с. с.426. – ISBN 978-5-7563-0385-8
5. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. [Электронный ресурс] – URL:<http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (Дата обращения: 25.05.2020)
6. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / Л.И. Бим // Иностранные Языки в Школе, 2002. – №2 – С. 11-15
7. Воробьева, Е.И. Информатизация иноязычного образования: основные направления и перспективы: монография / Е.И. Воробьева // – Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова.– Архангельск: Поморский университет, 2011. – 123 с. ISBN 978-5-88086-952-7
8. Гендина, Н.И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований)/ Н.И. Гендина // – Школьная библиотека, 2005. – № 3. – С.18- 24.

9. ГОСТ Р 53620-2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ Общие положения. [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200082196> . – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения 25.05.2020)

10. Добросклонская, Т.Г. Медиатексты: теория и методы изучения. – Вестн. Моск. ун-та. сер. 10: Журналистика, 2005. – №2. – С. 28-34. с.

11. Ефремова, Н.Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ ВУЗов. Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов / Н.Ф. Ефремова // – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2010. – 132 с.

12. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. с. 3

13. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М.: Высшее образование сегодня. – №5, 2003. – С. 34-42 с. 37-39

14. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

15. Иванова Л.А. Медиаобразование в обучении иностранным языкам – веление времени // Magister Dixit., 2013. – №2 (06).– С. 104-114 .

16. Иванова Л. А. Медиаобразование: поиск исследовательских векторов // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2012. – Т. 67. – № 6. С. 277 –284. с.

17. Кутькина О.П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2006. – 24 с.

18. Лебедева, М.Б., Шилова, О.Н. Что такое икт-компетентность студентов педагогического университета и как её сформировать / М.Б.

Лебедева, О.Н. Шилова // Информатика и образование. – №3. – 2004. – С. 95-100 с. 96

19. Лобачев, С.Л. Основы разработки электронных образовательных ресурсов / Лобачев С.Л.— Электрон. текстовые данные.— Москва: Интернет-Университет Информационных Технологий (ИНТУИТ), Ай Пи Эр Медиа, 2019.— 188 с.

20. Лусканова Н.Г. Пути психологической коррекции аномалий развития личности. В сб.: *Здоровье, развитие, личность*. – М.: Медицина, 1990. – 23 с.

21. Моглан Д.В. Методические аспекты использования сервисов Веб 2.0 в процессе смешанного обучения. – Открытое образование. 2018. – Т. 22 – №1. – С. 4-12.

22. Моисеева М.А., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Интернет в образовании: специализированный учебный курс / М.А. Моисеева, Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина // – М.: Изд. дом «Обучение–Сервис», 2006. – 248 с.

23. Немирич, А.А. Медиаобразование в России: на пути к медиаменталитету / А.А. Немирич // – Знак: Проблемное поле медиаобразование. – Научный журнал. – 2011. – №2 (8). – С 21-27

24. Петрусевич, А. А., Лоренц, В.В. Практика современного образования: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / А. А. Петрусевич, В.В. Лоренц // – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – 300 с.

25. Прилипко, Е.В. Оценивание при компетентностном подходе к обучению иностранному языку / Е.В. Прилипко // – Иностранные языки в школе. 2014. – № 5. – С. 47-52 с.

26. Рамазанов, Р.Г, Гришкун, В.В. Влияние сетевых сообществ и переход к WEB 3.0 на смену подходов к получению образования / Р.Г. Рамазанов, В.В. Гришкун // – Вестник Российского ун-та Дружбы Народов. – т. 15, №1. – 2018. С. 89-101

27. Растянников, А.В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве [Текст] / А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. // – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 320 с. – ISBN 5-9292-0066-1. с. 28

28. Роберт, И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова // – М. : Дрофа, 2008. – 312 с. ISBN 978-5-358-02633-9

29. Розов, Н.С.. Философия гуманитарного образования: Ценностные основы и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Н.С. Розов //– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 193 с.

30. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: Современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях (монография) / В.В. Сафонова // – М. : Еврошкола, 2004. – 233 с.

31. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения / В.В. Сафонова / Иностранные Языки в Школе, 2014. – №11. – С. 2-13

32. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138-144 с.

33. Сергеев, А.Г. Компетентность и компетенции: монография / А.Г. Сергеев // – Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 107 с. ISBN 978-5-9984-0049-0

34. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. - Пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.

35. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство: учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов / Т.А. Стефановская // М.: Совершенство, 1998. – 368 с.

36. Сысоев, П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет технологий: учеб.-метод. пособие / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // – М: Глосса-Пресс., 2009. – 182 с.

37. Сысоев, П.В., Евстигнеев М.Н. Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку // П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Язык и культура, 2008. – №4. – С. 96-109

38. Сысоев, П.В., Ежигов, Д.А. Обучение студентов речевому общению на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации. / В.П. Сысоев, Д.А. Ежигов // Язык и культура. – 2015. – № 2. – С. 129-140

39. Сысоев, П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции / П.В. Сысоев // Язык и культура, 2012. – № 1. –С. 120-133

40. Фатеев, В.Н. О соотношении понятий «медиакомпетентность» и «медиакомпетенция» в контексте концепции массового медиаобразования в ВУЗЕ / В.Н. Фатеев // – Знак: проблемное поле медиаобразования, 2012. –№2 (8) – С. 18-23

41. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП Юнеско «Информация для всех». – 2007. – 616 с. – ISBN 978-5-98517-064-1

42. Федоров, А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2014. – 64 с. ISBN 987-5-87976-640-0

43. Хлызова, Н. Ю. Педагогические принципы формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности / Н.Ю. Хлызова // – Вестник Томского государственного университета, 2012. – № 362. – С. 156-159

44. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского.— М.: ИОСО РАО, 2002. –С.135-157

45. Хуторской, А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А.

Орлова. Тула: Изд/во Тул. гос. пед. ун-та. им Л.Н. Толстого, 208. – №1. – 229 с.
– С. 117-137

46. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

47. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебное пособие. 2-е издание, перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с. с. 110

48. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 12 декабря. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. (Дата обращения: 9.12.2019).]

49. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: «Мир книги», 2001. – 104 с.

50. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная // – Томск-Москва, 1997. –370 с. – ISBN 5-86237-025-0

51. Щукина, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студ. / А. Н. Щукин. - 4-е изд. - М. : Филоматис: Омега-Л, 2010. - 476 с.

52. Яшина Т.Н. Принципы дистанционного обучения иностранному языку на основе информационных и коммуникационных технологий / Т.Н. Яшина // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке, 2008. – № 4. – С. 54-57.

53. Kubey R. Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997. p.

54. McGee P., Diaz V. (2007). Wikis and podcasts and blogs! Oh my! What is a faculty member to do? EDUCAUSE Review. URL: <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0751.pdf> (дата обращения: 20.05.2020)

55. Salmon G. E-tivities. The key to active online learning. London: Routledge Falmer, 2002. – 212 p. с. 10-21

56. Silverblatt A. and Enright Eliceiri, E.M. Dictionary of Media Literacy. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 1997, 234 p.

57. Новый Большой Англо-Русский Словарь под общим руководством акад. Ю. Д. Апресяна – [Электронный ресурс]. – URL: <https://classes.ru/dictionary-english-russian-Apresyan.htm> (Дата обращения: 25.05.2020)

58. Babla. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.babla.ru> (Дата обращения: 25.05.2020)

59. BBC Learning English. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/lower-intermediate/unit-28/session-1/activity-3> (Дата обращения: 25.05.2020)

60. oiandtheteam. Blogger. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://oiandtheteam.blogspot.com> (Дата обращения: 25.05.2020)

61. Engblog. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://engblog.ru/> (Дата обращения: 25.05.2020)

62. Englex. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://englex.ru> (Дата обращения: 25.05.2020)

Google. Диск. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://drive.google.com> (Дата обращения: 25.05.2020)

63. iSLcollective. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/search/technology> (Дата обращения: 25.05.2020)

64. Grammarway. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://grammarway.com/ru> (Дата обращения: 25.05.2020)

65. Liveworksheets . – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.liveworksheets.com> (Дата обращения: 25.05.2020)

66. Native English. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.native-english.ru/grammar> (Дата обращения: 25.05.2020)

67. Mindomo. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mindomo.com/ru/> (Дата обращения: 25.05.2020)

68. Museum of science and industry in Chicago. Thought.co. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.thoughtco.com/museum-of-science-and-industry-in-chicago-4071318> , <https://www.thoughtco.com/easy-science-projects-604176> (Дата обращения: 25.05.2020)

69. MyEnglishTeacher.eu. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.myenglishteacher.eu/blog/best-apps-for-ios> (Дата обращения: 25.05.2020)

70. Puzzle English. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://puzzle-english.com/videopuzzles> (Дата обращения: 25.05.2020)

71. TED-Ed. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://ed.ted.com> (Дата обращения: 25.05.2020)

72. YourDictionary. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.yourdictionary.com/technology> (Дата обращения: 25.05.2020)

Приложение А

Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой

1. Тебе нравится в школе?
 - не очень
 - нравится
 - не нравится
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?
 - чаще хочется остаться дома
 - бывает по-разному
 - иду с радостью
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, что желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома?
 - не знаю
 - остался бы дома
 - пошел бы в школу
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
 - не нравится
 - бывает по-разному
 - нравится
5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?
 - хотел бы
 - не хотел бы
 - не знаю
6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?
 - не знаю
 - не хотел бы
 - хотел бы

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?
- часто
 - редко
 - не рассказываю
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
- точно не знаю
 - хотел бы
 - не хотел бы
9. У тебя в классе много друзей?
- мало
 - много
 - нет друзей
10. Тебе нравятся твои одноклассники?
- нравятся
 - не очень
 - не нравятся

Ключ

Количество баллов, которые можно получить за каждый из трех ответов на вопросы анкеты.

№ вопроса	оценка за 1-й ответ	оценка за 2-й ответ	оценка за 3-й ответ
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1

6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Первый уровень. 25-30 баллов – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

Второй уровень. 20-24 балла – хорошая школьная мотивация.

Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Третий уровень. 15-19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью.

Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие ученики изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

Четвертый уровень. 10-14 баллов – низкая школьная мотивация.

Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой.

Пятый уровень. Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Маленькие дети (5-6 лет) часто плачут, просятся домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка.