

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. ЛОМОНОСОВА
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И РЕГИОНОВЕДЕНИЯ

На правах рукописи

Матвеева Ольга Юрьевна

**Методика развития стратегий устной интеракции с использованием
технологии дополненной реальности
(французский язык; уровень профессионального образования)**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент А.П. Авраменко

Москва – 2022

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ СТРАТЕГИЙ УСТНОЙ ИНТЕРАКЦИИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	16
1.1. Коммуникативные стратегии в контексте обучения иностранному языку. Стратегии интеракции в системе коммуникативных стратегий	16
1.2. Принципы развития стратегий устной интеракции в системе обучения иностранному языку	39
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.....	58
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	61
2.1. Дидактический потенциал технологии дополненной реальности в обучении иностранному языку	61
2.2. Реализация принципов обучения стратегиям интеракции посредством использования технологии дополненной реальности	83
2.3. Критерии отбора приложений дополненной реальности для развития стратегий устной интеракции	88
2.4. Система заданий с использованием технологии дополненной реальности для развития стратегий устной интеракции в курсе французского языка как второго иностранного.....	99
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	120
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО АПРОБАЦИИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЙ УСТНОЙ ИНТЕРАКЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ.....	125
3.1. Цель, этапы, участники опытно-экспериментальной работы	125
3.2. Диагностическое исследование уровня владения стратегиями устной интеракции магистрантами, изучающими французский язык как второй иностраннный	128

3.3. Программа экспериментального обучения по развитию стратегий устной интеракции для общения на французском языке.....	135
3.4. Основной этап опытно-экспериментальной работы. Анализ полученных результатов.....	149
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III	161
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	164
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	169
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.	189
Результаты предварительного опроса (до проведения экспериментального обучения с использованием технологии дополненной реальности)	189
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.	191
Результаты статистической обработки данных входного и итогового контроля экспериментальной группы с помощью теста Уилкоксона для связанных выборок	191
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.	192
Результаты статистической обработки данных входного и итогового контроля экспериментальной и контрольной групп с помощью U- критерия Манна-Уитни	192
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.	193
Отзывы студентов, принявших участие в экспериментальном обучении, об использовании приложений дополненной реальности на занятиях по французскому языку	193
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.	198
Примеры заданий, выполняемых студентами в приложениях дополненной реальности в ходе экспериментального обучения.....	198

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена потребностью в совершенствовании методики преподавания иностранных языков в высшей школе с учетом новых требований к содержанию, средствам и технологиям обучения. Особую значимость данная проблема представляет для сферы преподавания второго иностранного языка на ступени магистратуры, где второй язык изучения выступает средством фундаментализации образования, существенной составляющей профессиональной компетенции выпускника, значимым фактором его самореализации. В то же время овладение вторым иностранным языком в условиях магистратуры сопряжено с рядом объективных трудностей, обусловленных как особенностями организации учебного процесса в ограниченной сетке аудиторных часов, так и методическими проблемами, связанными с недостаточным учетом тенденций современного иноязычного образования, которое претерпевает значительную трансформацию под влиянием цифровых технологий и порождаемых ими новых коммуникативных практик.

ФГОС ВО последнего поколения содержат требования к применению современных коммуникативных технологий в академическом и профессиональном общении на иностранном языке. Помимо требований ФГОС важным ориентиром в организации процесса обучения иностранному языку в вузе является обновленный документ Совета Европы «CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment»¹, в соответствии с которым неотъемлемыми составляющими иноязычной коммуникативной компетенции становятся опосредованные речью общекогнитивные умения и стратегии рецепции, продукции,

¹ CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe. – Strasbourg, 2018. – С. 126 – 129.

медиации и интеракции. Ведущая роль отводится стратегиям устной интеракции, которая в современных коммуникативных условиях во многом опосредована цифровыми технологиями.

Необходимость обновления содержательного, процессуального и технологического компонентов методики преподавания французского языка, являющегося одним из основных в системе преподавания второго языка в российском вузе, определяет востребованность методик развития стратегий устной интеракции с привлечением цифровых технологий, в том числе технологии дополненной реальности, позволяющей в реальном времени расширять окружающее видимое пространство цифровыми данными, представленными в текстовом, графическом, аудио-, видео- и 3D-форматах. Ключевое значение данной технологии для повышения уровня «взаимодействия человека с цифровым миром, который играет всё большую роль в глобальной экономике, политике, социальных отношениях», отмечено в федеральном проекте «Цифровые технологии» (2018 – 2024 гг.)². Использование приложений дополненной реальности даёт возможность моделировать в учебных целях аутентичную коммуникативную среду, способствуя созданию благоприятных условий для развития у обучающихся умений устной интеракции в иноязычном общении.

В то же время анализ практического опыта, учебной и методической литературы, данных проведенного диагностического исследования, наблюдения за речевым поведением обучающихся свидетельствуют о том, что в образовательной практике уделяется недостаточное внимание формированию у студентов магистратуры готовности к использованию стратегий интеракции в устном общении на французском языке, что значительно снижает коэффициент эффективности существующих методик и технологий обучения.

² Дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии «Технологии виртуальной и дополненной реальности» Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://digital.gov.ru/uploaded/files/07102019vrrar.pdf>.

Степень научной разработанности проблемы. В контексте обучения иностранному языку внимание к вопросам интеракции возрастает в конце 70-х – 80-е годы XX века (С. Kramsch, М.Н. Long, М. Sato). Оно во многом обусловлено изданием в 1978 г. труда Л.С. Выготского «Mind in society», где автор высказывает мысль о том, что развитие ребёнка происходит через взаимодействие (interaction) с окружающими его взрослыми и сверстниками. И. А. Зимняя рассматривает интеракцию в рамках общественно-коммуникативной деятельности; А.А. Леонтьев отмечает, что интеракция опосредована общением, которое, в свою очередь, является одним из проявлений интеракции. С. Норрис рассматривает данное понятие в более узком смысле как обмен опытом, мыслями и чувствами, выражаемыми, интерпретируемыми и воспринимаемыми его участниками, подчеркивая мультимодальность интеракции, использование в процессе взаимодействия как вербальных, так и невербальных каналов.

Термин «стратегия» применительно к коммуникации на иностранном языке впервые был предложен в 1972 г. американским лингвистом L. Selinker. Проблемам изучения коммуникативных стратегий посвящено значительное число работ (Н.В. Барышников, О.С. Иссерс, Н.И. Цветкова, Z. Dornyei, J. Defays, S. Deltour, P. Skehan, L. Bachman, A. M. Palmer, J. M. O'Malley, A. U. Chamot, R. L. Oxford, S. Savignon, C. Sabatier Bullock, E. Tarone и др.), в том числе отдельным вопросам развития стратегий устной интеракции в обучении французскому языку как первому (Е.Г. Тарева, Е.В. Лучина, J. Defays, S. Deltour, R. Kucharczyk, N. Christoforou, F. Kakoysianni-Doa и др.) и как второму иностранному (А.В. Щепилова). Повышение эффективности обучения иноязычному общению, как устному, так и письменному, во многих исследованиях определяется фактором использования информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий (А.П. Авраменко, Е.В. Бурина, С.М. Кащук, А.Л. Назаренко, П.В. Сысоев, С.В. Титова, R. T. Azuma, A. W. Bates, E. Bonner, N. Hockly, D. Hoffelt, M. Milrad, D. Parsons и др.).

Несмотря на значительный интерес исследователей к анализируемой проблематике, вопросы развития стратегий устной интеракции в системе обучения французскому языку до настоящего времени изучены фрагментарно, а применительно к проблемам их развития средствами цифровых технологий не становились предметом отдельного рассмотрения. Таким образом, имеются все основания считать проблему разработки методики развития стратегий устной интеракции, основанной на использовании технологии дополненной реальности, требующей изучения как на уровне теоретического осмысления, так и в области принятия практических решений.

Объектом исследования является процесс обучения французскому языку как второму иностранному в высшей школе.

В качестве **предмета** исследования выступает методика развития стратегий устной интеракции на базе технологии дополненной реальности у магистрантов разных направлений подготовки, изучающих французский язык как второй иностранный.

Цель исследования – разработать теоретически обоснованную и экспериментально апробированную методику развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности для обучающихся, изучающих французский язык как второй иностранный на ступени магистратуры.

Гипотезой исследования служит предположение о том, что продуктивность развития у магистрантов стратегий устной интеракции в системе обучения французскому языку как второму иностранному повысится, если:

– конкретизирован компонент устной интеракции в составе иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и на этой основе сформулированы цели и содержание обучения, направленного на развитие стратегий устной интеракции;

– определен состав умений, необходимых для владения стратегиями устной интеракции в общении на французском языке, и выработана система их оценивания;

– изучены дидактические возможности технологии дополненной реальности в процессе формирования у обучающихся умений, необходимых для владения стратегиями устной интеракции, установлены и описаны пути и способы интеграции данной технологии в систему обучения французскому языку как второму иностранному;

– экспериментально доказана эффективность организации образовательного процесса по развитию стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности.

Указанная выше цель исследования и сформулированная гипотеза обусловили необходимость постановки и решения следующих исследовательских **задач**:

- 1) на основе анализа психолого-педагогической и лингводидактической литературы изучить коммуникативные стратегии в контексте обучения иностранному языку для выявления роли стратегий устной интеракции в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся;
- 2) выделить состав умений, обеспечивающих применение стратегий интеракции в устной речи, для категории магистрантов, изучающих французский язык как второй иностранный, определить критерии оценивания уровней владения данными умениями;
- 3) выявить перечень дидактических свойств и функций технологии дополненной реальности, способствующих развитию стратегий устной интеракции; определить пути и способы интеграции данной технологии в систему обучения французскому языку как второму иностранному;
- 4) сформулировать и обосновать принципы развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности в обучение французскому языку как второму иностранному;

- 5) разработать систему заданий, направленных на развитие стратегий устной интеракции на основе технологии дополненной реальности;
- 6) проверить эффективность разработанной методики в ходе опытно-экспериментальной работы.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач в работе использованы следующие **методы**:

– **теоретические**: изучение и анализ лингвистической, методической и психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме; обобщение российского и зарубежного опыта; методы теоретического моделирования и проектирования;

– **эмпирические**: педагогическое наблюдение; прогнозирование результатов, планирование этапов и проведение опытно-экспериментальной работы с целью проверки эффективности разработанной методики; анкетирование; экспертный анализ полученных данных;

– **статистические** методы обработки данных проведенного эксперимента (критерии Манна-Уитни и Уилкоксона).

Методологическую основу исследования составляют научные труды, освещающие проблемы:

– теории и методики обучения иностранным языкам (Г.И. Бубнова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.А. Корнев, А.А. Леонтьев, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин, J. Defays, S. Deltour, R. Ellis, J. M. O'Malley, A. U. Chamot, R. L. Oxford);

– иноязычной коммуникативной компетенции, места и роли коммуникативных стратегий в её составе (О.С. Иссерс, В.В. Сафонова, Т.И. Тимофеева, L. Bachman, E. Bialystok, M. Canale, M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei, S. Douglas, L. Ghout-Khenoune, W. Lin, M. Rosvold, S. Ospina Garcia, A. M. Palmer, M. Swain, S. Savignon);

– взаимодействия и интеракции в общении (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Н.В. Сасина, R. Adams, A. Cekaite, H. Choi, A. Fernández-Dobao, E. D.

Galaczi, S. M. Gass, N. Iwashita, C. Kramersch, S. Loewen, M. H. Long, A. Mackey, S. Norris, V. Piccoli, P. Porter, C. Sabatier Bullock, M. Sato);

– развития коммуникативных стратегий в обучении межкультурному иноязычному общению (Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, О.Н. Михайлина, Г.Г. Молчанова, Е.Г. Тарева, Н.И. Цветкова, E. Bialystok, Defays, S. Deltour, Z. Dornyei, C. Faerch, G. Kasper, R. Kucharczyk, D. Little, M. Scott, E. Tarone);

– интеграции в процесс обучения иностранному языку информационно-коммуникационных технологий (А.П. Авраменко, Е.В. Бурина, С.М. Кащук, А.Л. Назаренко, П.В. Сысоев, С.В. Титова, N.M. Alzahrani, R.T. Azuma, A.W. Bates, J. Carmigniani, S. N. Gamage, T. Tanwar, N. Hockly, M. Milrad), в том числе технологии дополненной реальности (В.К. Девярых, А.М. Лозинская, Г. В. Семенова, M. Bing, E. Bonner, H. Reinders, D. Hosfelt, R. Cakir, T. Hsu, L.A. Huisinga, G-J. Hwang, K. Mac Callum, B. Khoshnevisan, J. Nyhan, S. Park, D. Parsons, J. Salmon, Y. Shuxia, E. Solak).

Научная новизна исследования состоит в разработке теоретически обоснованной и экспериментально проверенной методики развития коммуникативных стратегий устной интеракции на базе технологии дополненной реальности в условиях обучения французскому языку как второму иностранному на ступени магистратуры. Выявлен и описан компонент устной интеракции в составе иноязычной коммуникативной компетенции на уровне владения языком В1; рассмотрен процесс формирования стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности, установлены и обоснованы ее дидактические свойства и функции; предложены принципы организации обучения по развитию стратегий устной интеракции на основе данной технологии с учетом специфики обучения французскому языку как второму иностранному в условиях вуза; разработаны критерии отбора в учебных целях приложений дополненной реальности и система заданий с их

использованием, направленная на развитие умений применения стратегий интеракции в устном иноязычном общении.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней:

– раскрыта и конкретизирована сущность и взаимосвязь основных понятий исследования «стратегии устной интеракции» и «технология дополненной реальности»;

– разработана теоретическая база методики развития стратегий устной интеракции, основанная на использовании технологии дополненной реальности;

– теория коммуникативного обучения устной иноязычной речи дополнена научным обоснованием состава умений, необходимых для владения стратегиями устной интеракции в общении на французском языке на уровне В1, параметрами и критериями их оценивания;

– разработаны и теоретически обоснованы содержательная, процессуальная и технологическая составляющие методики развития стратегий устной интеракции в системе обучения французскому языку как второму иностранному в условиях вуза на ступени магистратуры.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

– созданы учебно-методические материалы для развития стратегий устной интеракции у магистрантов, изучающих французский язык как второй иностранный;

– разработана и внедрена в практику преподавания программа экспериментального обучения, содержащая образцы заданий, форму и порядок их выполнения, оценочные средства для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля;

– на платформе Google Sites размещен курс «Стратегии устной интеракции в общении на французском языке» с заданиями и учебными материалами для аудиторной и самостоятельной работы магистрантов, изучающих французский язык как второй иностранный на факультетах МГУ

имени М.В. Ломоносова: механико-математическом, вычислительной математики и кибернетики, иностранных языков и регионоведения³.

Предложенная автором методика может быть экстраполирована на преподавание других иностранных языков для других категорий учащихся разных профилей подготовки, а также на развитие других типов коммуникативных стратегий: рецепции, продукции, медиации.

Материалом исследования послужили

– психолого-педагогическая и научно-методическая литература по проблемам теории и методики обучения французскому языку как иностранному, исследования отечественных и зарубежных лингвистов, посвящённые вопросам использования в общении коммуникативных стратегий, научно-методическая литература по интеграции цифровых технологий в обучение иностранному языку;

– аутентичные аудиовизуальные материалы, с образцами употребления франкофонами стратегий устной интеракции, представленные на сайтах французских радиостанций, телеканалов, на интернет-платформе YouTube, а также учебно-методические комплексы по французскому языку зарубежных изданий;

– данные, полученные в ходе диагностического исследования, проведённого эксперимента и опросов магистрантов, изучающих французский язык как второй иностранный в МГУ имени М.В. Ломоносова.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается аргументированностью исходных теоретических положений, применением методов исследования, адекватных поставленным целям и задачам, успешной апробацией предложенной методики развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности у магистрантов, изучающих французский язык как второй иностранный.

³ <https://sites.google.com/view/le-franais-sans-frontieres/cours-2-joindre-une-discussion>

Апробация работы. Основные положения исследования нашли отражение в 7 публикациях, 4 из которых входят в список рецензируемых журналов, рекомендованных для защиты в диссертационном совете МГУ по специальности 13.00.02. Результаты исследования были представлены на V Международной научно-практической конференции «Магия ИННО: Лингвистика и лингводидактика в меняющейся системе координат» (Москва, МГИМО МИД России, 2021), XXVIII Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2021), на Международной научно-практической конференции «Языковая картина мира в условиях мультилингвизма и мультикультурализма: переводческий, лингвистический и дидактический аспекты» (Воронеж, ВГУ, 2020), XXVII Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2020), на III Международной междисциплинарной научно-практической конференции «Язык. Культура. Перевод. Коммуникация» (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2020), а также на XXVI Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2019) и IV Международной научно-практической конференции «Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике» (Москва, МГИМО МИД России, 2019).

Экспериментальная база исследования. Представленная в исследовании методика развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности была апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы в 2019 – 2021 гг. в МГУ имени М.В. Ломоносова в группах магистрантов первого года обучения, изучающих французский язык как второй иностранный на факультетах: механико-математическом, вычислительной математики и кибернетики, иностранных языков и регионоведения. В общей сложности в ней приняли участие 52 человека.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Эффективность устного общения на иностранном языке зависит от степени владения коммуникантами стратегиями интеракции, обеспечивающими их совместную деятельность по обмену опытом, мыслями, чувствами, информацией, их взаимодействие и взаимовлияние в достижении максимально возможного взаимопонимания. Развитию стратегий устной интеракции способствует погружение обучающихся в аутентичную коммуникативную среду для решения реальных задач общения в различных ситуативных и социокультурных контекстах.

2. Такие свойства технологии дополненной реальности, как тесная интеграция реальных и цифровых объектов, высокий уровень визуализации, чувствительность к контексту, поддержка онлайн-взаимодействия, мультимедийность, интерактивность, мобильность, элементы геймификации, позволяют рассматривать ее в качестве основы для конструирования учебной коммуникативной среды, приближенной по своим характеристикам к аутентичной.

3. Использование комплекса приложений дополненной реальности, отобранных на основе психолого-педагогических, дидактических и методических критериев, создает условия для развития у обучающихся устно-речевых умений и стратегий устной интеракции посредством моделирования коммуникативных ситуаций, спонтанного неподготовленного иноязычного общения. Приложения дополненной реальности предоставляют возможности доступа к большим массивам разноформатных мультимедийных материалов, преобразования текстовой, звуковой, графической и видеоинформации, её содержательного расширения и персонализации, виртуальной трансформации и «обогащения» объектов окружающей действительности за счёт добавления к ним цифровой информации, отображаемой на экране мобильного устройства, поддерживая эффект присутствия в культурно-языковом пространстве страны изучаемого языка.

4. Методика развития стратегий устной интеракции у студентов, изучающих французский язык как второй иностранный на уровне магистратуры, разработана в контексте когнитивно-коммуникативного, компетентностного и социокультурного подходов на основе дидактических и методических принципов сознательности, активности, визуализации, коммуникативности, ситуативно-тематической организации обучения, учёта специальности, уровня владения языком и социокультурного контекста, реализация которых обеспечивается совокупностью организационных условий: аудиторная работа проводится в парах или мини-группах, составленных из студентов с разным уровнем владения языком; на репродуктивном и продуктивном этапах первоочередное внимание уделяется способности достигать поставленной коммуникативной цели, верно донести до собеседника желаемый смысл; непосредственными участниками общения выступают обучающиеся, преподавателю отводится роль наблюдателя и консультанта.

5. Система заданий с использованием технологии дополненной реальности, направленная на развитие стратегий устной интеракции в процессе решения познавательных-поисковых задач, ролевого проигрывания ситуаций межкультурного общения, рефлексивных обсуждений и коммуникативно-ролевых игр, включает четыре этапа: ознакомительно-аналитический, репродуктивный, продуктивный, контрольный. Система заданий на основе предложенной методики алгоритмизирует учебные действия обучающихся, активизирует и интенсифицирует устную интеракцию в спонтанных неподготовленных ситуациях общения.

Цель и задачи исследования определили **структуру работы**. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ СТРАТЕГИЙ УСТНОЙ ИНТЕРАКЦИИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1.1. Коммуникативные стратегии в контексте обучения иностранному языку. Стратегии интеракции в системе коммуникативных стратегий

Термин «стратегия», относящийся к военному делу, в настоящее время широко используется в гуманитарных науках. Проанализировав определения данного понятия, представленные в толковых словарях по экономике [Финансы. Толковый англо-русский словарь 2000], политологии [Политика. Толковый англо-русский словарь 2001], психологии [Немов 2007], можно сказать, что *стратегия* – это план поведения или действий, которые зависят от определённых условий или обстоятельств и направлены на решение проблемы или достижение цели.

В контексте овладения иностранным языком термин «стратегия» впервые был употреблён в 1972 году американским лингвистом Л. Селинкером в работе «Interlanguage» [Selinker 1972: 216 – 217]. Отечественные исследователи обратились к данной теме в 1980-е годы. Последние десятилетия она остаётся популярной и актуальной в гуманитарных науках. По мнению О.С. Иссерс, повышенное внимание учёных «к вопросам взаимосвязи языка и коммуникативного поведения человека» объясняется принятием современными лингвистами антропоцентрической парадигмы [Иссерс 2020: 244].

Следует отметить, что в контексте обучения иностранным языкам не выработано единой точки зрения относительно типологии стратегий. Наиболее очевидным представляется разделение на стратегии овладения

языком (учебные) и общения на нём (коммуникативные) [Гальскова, Гез 2006: 63; Цветкова 2019: 58; Щепилова 2003: 26; Ellis 1987: 165]. Э. Тарон подчёркивает, что в отличие от коммуникативных, цель учебных стратегий – не общение, а стремление научиться (например, использовать в речи грамматическую конструкцию). Тем не менее, между этими видами стратегий существует тесная взаимосвязь: например, результатом применения коммуникативных стратегий может стать усвоение новой грамматической структуры или лексической единицы [Tarone 1980: 421].

З. Дёрней и П. Скехан, объединив классификации, разработанные Дж. О'Мейли, А. Шамо [O'Malley, Chamot 1990] и Р. Оксфорд [Oxford 1990], предлагают выделить следующие типы *учебных стратегий*:

- *когнитивные* стратегии направлены на преобразование учебного материала, к ним относятся, например, повторение, обобщение, работа с иллюстрациями;

- *метакогнитивные* стратегии: их цель – анализ, мониторинг, оценка, планирование и организация собственного обучения;

- *социальные* стратегии направлены на увеличение объема общения на изучаемом языке, например, поиск возможностей взаимодействия с носителями языка, стремление практиковать язык с одноклассниками;

- *аффективные* стратегии отвечают за управление эмоциональным опытом, определяющим субъективную вовлеченность человека в процесс обучения [Dornyei, Skehan 2003: 609].

Представляется важным отметить, что в приведённой выше типологии учитывается не только когнитивная составляющая стратегий, направленных на оптимизацию процесса обучения, но также социальный и эмоциональный аспекты.

В исследованиях, посвящённых вопросам обучения иностранным языкам, часто встречается термин «*стратегическая компетенция*» [Canale, Swain 1980; Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell 1995; Savignon 2002]. Он тесно связан с понятием «коммуникативная компетенция», зародившимся в

1960-е годы и обозначившим окончание периода преобладания бихевиоризма и структурализма в обучении иностранным языкам. С. Ospina Гарсиа подробно анализирует, как в работах учёных Европы и Северной Америки в рамках предложенных ими моделей коммуникативной компетенции эволюционировало понятие «стратегическая компетенция» [Ospina García 2018].

Необходимость владения стратегической компетенцией была признана научным сообществом после её включения в модель коммуникативной компетенции М. Канале и М. Суэйн в 1980 году. Авторы данной модели полагают, что коммуникативная компетенция включает грамматический, социолингвистический, дискурсивный и стратегический компоненты. Стратегическая компетенция позволяет преодолеть проблемы, возникающие в ходе коммуникации, а также способствует достижению коммуникативных целей [Canale, Swain 1980: 30].

С. Савиньон разделяет точку зрения М. Канале и М. Суэйн относительно компонентов коммуникативной компетенции, однако, обращает внимание на связь между ними. По её мнению, социокультурный, стратегический, дискурсивный и грамматический компоненты не могут ни развиваться, ни оцениваться отдельно друг от друга. Улучшение качества владения одним из компонентов отражается на всех остальных и способствует росту коммуникативной компетенции в целом [Savignon 2002: 10].

В модели, предложенной Л. Бахманом и А. Палмером, стратегическая компетенция рассматривается как составная часть лингвистической. Тем не менее, стратегической компетенции отводится особая роль, так как с её помощью адресант определяется с выбором необходимых языковых средств. Л. Бахман и А. Палмер определяют стратегическую компетенцию как совокупность метакогнитивных элементов (стратегий) высшего порядка, выполняющих функцию когнитивного управления в использовании языка, а также в других видах когнитивной деятельности. Данные стратегии

задействованы в процессах планирования, контроля и оценивания при решении проблем индивида, возникающих не только в языковой сфере, но и практически в любой когнитивной деятельности [Bachman, Palmer 1996: 70 – 71].

Л. Бахман и А. Палмер в основе метакогнитивного использования языка выделяют следующие составляющие (они же лежат в основе стратегической компетенции):

- 1) формулировка целей (решить, какое действие совершить):
 - определить тип задачи,
 - выбрать задачу из нескольких возможных (иногда такого выбора нет),
 - принять решение, браться ли за осуществление выбранной задачи;
- 2) оценивание (осознать, что требуется, с чем предстоит работать, оценить свой вклад в коммуникацию):
 - оценить особенности задачи, чтобы определить порядок её выполнения;
 - понять, что известно о задаче и её содержании (лингвистическом и тематическом), чтобы надлежащим образом подойти к её решению;
 - определить успешность выполнения задачи;
 - решить, как использовать доступные данные для решения задачи (планирование);
 - отобрать сведения, необходимые для решения задачи, исходя из того, что о ней известно;
 - разработать план (несколько планов) использования этих сведений;
 - выбрать план действий [Bachman, Palmer 1996: 71 – 73].

Л. Бахман и А. Палмер представляют стратегическую компетенцию как метакогнитивную способность определения коммуникативных целей, анализа ситуации общения, подготовки плана действий, его выполнения и

оценивания коммуникативной эффективности выполненных действий. Под проблемами, о которых Л. Бахман и А. Палмер говорят в своём определении стратегической компетенции, авторы не имеют в виду только лингвистические проблемы. Это могут быть вопросы, связанные с контекстом, ситуацией общения, ролями коммуникантов, их фоновыми знаниями. Коммуникативных стратегий, направленных на решение лингвистических задач, недостаточно для полноценной передачи сообщения, это и приводит к использованию метакогнитивных стратегий в коммуникации. Их применение характерно для общения как на родном, так и на иностранном языке.

Таким образом, Л. Бахман и А. Палмер расширяют понимание стратегической компетенции, не ограничивая её как средство преодоления трудностей коммуникации. В рамках модели коммуникативной компетенции стратегическая компетенция приобретает особый статус, так как она выступает в роли посредника между намерениями (целями коммуникации), всеми компонентами коммуникативной компетенции, фоновыми знаниями и контекстом.

По мнению С. Ospina Гарсиа, Л. Бахман и А. Палмер строят свою модель стратегической компетенции, выбрав для её основания процессы, свойственные носителям языка. Они не учитывают тот факт, что коммуникативные стратегии при общении на иностранном языке не всегда совпадают с коммуникативными стратегиями, применяемыми при общении носителей друг с другом. В рассматриваемой модели стратегической компетенции нет указаний на то, какие из её компонентов являются наиболее значимыми, не учтена роль таких факторов, как тип коммуникативной задачи, степень её сложности, уровень языка и индивидуальные особенности участников коммуникации. [Ospina Garcia 2018: 24].

В модели, предложенной М. Селси-Марсиа и ее коллегами [Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell 1995: 5–35], стратегическая компетенция объединяет все составляющие коммуникативной компетенции:

дискурсивную (она является основной, центральной в данной модели), лингвистическую, социокультурную и деятельностную компетенции. Под стратегической компетенцией исследователи подразумевают знание и использование коммуникативных стратегий, не отрицая при этом существования других типов стратегий, задействованных в процессах изучения и употребления языка. Тем не менее, в своей работе они предпочитают ограничиться только рассмотрением коммуникативных стратегий, которые представляются им наиболее важными в рамках коммуникативного подхода.

М. Селси-Марсия и её соавторы рассматривают стратегическую компетенцию только с точки зрения ее компенсаторной функции [Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell 1995: 5–35; Kellerman, 1991: 142 – 161]. Многие отечественные исследователи также трактуют владение коммуникативными стратегиями прежде всего, как способность восполнять языковые пробелы и компенсировать отсутствие достаточного опыта иноязычного общения [Гальскова, Гез 2006: 99; Азимов, Щукин 2009: 295]. П. Скехан, напротив, подчёркивает, что на выбор коммуникативных стратегий в ходе высказывания влияет широкий спектр различных факторов и задач [Skehan 1998: 166 – 169]. Несомненно, способность компенсировать дефицит лингвистических средств и опыта общения в иноязычной среде является важным качеством участника межкультурной коммуникации [Тарева, Лучина, Сергеева 2019: 166]. Тем не менее, в современной методике обучения иностранному языку функции коммуникативных стратегий не ограничиваются восполнением дефицита языковых средств: к стратегиям также прибегают на этапе планирования высказывания, при оценивании качества коммуникации; для каждого из видов речевой деятельности характерны определённые виды коммуникативных стратегий [CEFR 2018: 54 – 129].

Н.В. Барышников рассматривает стратегическую компетенцию в более широком смысле: её функции не ограничиваются компенсацией

недостающих ресурсов, планированием, контролем и оценкой качества достижения коммуникативной цели. Стратегическая компетенция позволяет тому, кто ей владеет, следить за состоянием межкультурного диалога и оперативно, своевременно прибегать к нужным стратегиям, когда они требуются. При этом необходимым условием развития стратегической компетенции становится не просто освоение определённого набора стратегий, но креативность специалиста по межкультурной коммуникации [Барышников 2021: 17 – 18].

Т.И. Тимофеева, проанализировав значения понятий «стратегия» и «компетенция», изучив классификации стратегий, предлагаемые отечественными и зарубежными авторами, отмечает, что стратегическая компетенция «является не только качеством личности, но и профессиональным новообразованием, благодаря которому специалист эффективно подбирает и реализует коммуникативные стратегии согласно поставленным задачам и сложившейся ситуации» [Тимофеева 2011: 24].

В 2006 году испанские исследователи Е. Узо Хуан и А. Мартинез Флор предлагают модель коммуникативной компетенции, включающую лингвистический, дискурсивный, прагматический, межкультурный и стратегический компоненты. Последний включает учебные и коммуникативные стратегии [Usó Juan, Martínez Flor 2006: 3 – 25]. Таким образом, авторы не ограничивают понимание стратегической компетенции только способностью использовать компенсаторные стратегии.

В работе М. Селси-Марсия стратегическая компетенция представлена как совокупность коммуникативных, когнитивных и метакогнитивных стратегий, позволяющих уточнять смысл, устранять неточность и двусмысленность, компенсировать пробелы в других компонентах коммуникативной компетенции. Ключевой составляющей коммуникативной компетенции, по мнению М. Селси-Марсия, является дискурсивная компетенция [Celce-Murcia 2007: 41 – 57].

Следует отметить определённую связь между дискурсивной и стратегической компетенциями, которая прослеживается во многих исследованиях. Понятие «дискурс» позволяет отметить разносторонний характер речевого произведения и трактовать его «на основе определённого контекста» [Александрова 2017: 17]. Л.О. Геливера в своей работе акцентирует внимание на дискурсивно-стратегической компетенции, считая, что невозможно полноценно владеть дискурсивной компетенцией, не умея использовать коммуникативные стратегии [Геливера 2010: 3]. А.Г. Горбунов выделяет внутри дискурсивной иноязычной компетенции стратегический, тактический и прагматический компоненты, которые, по его мнению, «способствуют идеальному виду коммуникации» [Горбунов 2014: 170].

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком...» [CEFR 2018: 100] также отмечена связь дискурсивной компетенции и коммуникативных стратегий. Умение вступить в общение входит не только в шкалу оценивания уровня владения стратегиями интеракции, но и в состав дискурсивной компетенции, владение которой подразумевает способность выстраивать связный, целостный текст в соответствии с заданной темой. В ходе интеракции владение дискурсивной компетенцией способствует выстраиванию общения на принципах сотрудничества. Именно в том, что касается интеракции, дискурсивная компетенция частично совпадает с функциями коммуникативных стратегий.

Существует большое разнообразие мнений относительно компонентов коммуникативной компетенции; с развитием методики обучения иностранным языкам, меняются взгляды учёных касательно её состава. На наш взгляд, ключевыми в структуре коммуникативной компетенции являются лингвистический, социокультурный и дискурсивный компоненты. Коммуникативные стратегии сопровождают, пронизывают каждый из данных компонентов.

Для целей данного исследования важно отметить, что многие специалисты, занимающиеся вопросами обучения иностранным языкам,

включают стратегии в состав коммуникативной компетенции [Canale, Swain 1980; Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell 1995; Usó Juan, Martínez Flor 2006; Тимофеева 2011]. Остановимся подробнее на трактовке понятия «коммуникативные стратегии».

Согласно Э. Тарон, предметом изучения которой являются социолингвистические факторы, влияющие на овладение иностранным языком, *коммуникативные стратегии* – это совместная попытка двух собеседников прийти к согласию касательно смысла высказывания, когда требуемые смысловые структуры у них различаются. Под смысловыми структурами она подразумевает как лингвистическую, так и социолингвистическую составляющие [Tarone 1980: 419]. К. Фаерх и Г. Каспер определяют *коммуникативные стратегии* как потенциально осознанные планы, направленные на преодоление трудностей, возникающих у индивида в ходе достижения определённой коммуникативной цели [Faerch, Kasper 1981: 81].

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком...» подчёркивается, что роль стратегий не ограничивается восполнением недостающих языковых средств или решением проблемы непонимания. К коммуникативным стратегиям прибегают не только при общении на иностранном, но и родном языке при подготовке высказывания, в процессе воспроизведения речи, контроля за результатом и исправления допущенных ошибок или неточностей. Цель использования стратегий в речи – максимально успешное решение поставленных задач с минимальными временными затратами и в соответствии с имеющимися ресурсами [CEFR 2001: 57]. Следует отметить, что многие исследователи выделяют в качестве основной функции стратегий именно достижение коммуникативной цели [Faerch, Kasper 1981: 81; Михайлина 2017: 104; Редько 2017: 110].

Для коммуникативных стратегий характерны:

- 1) осознанность и спланированность;

- 2) проблемность (к ним прибегают при возникновении затруднений в общении);
- 3) ситуативная обусловленность;
- 4) типизированность или стандартизованность [Михайлина 2017: 104].

Единая типология коммуникативных стратегий не выработана. Так в классификации, предлагаемой Э. Тарон, подчёркнута социальная составляющая: применение коммуникативных стратегий возможно, когда собеседники настроены на достижение взаимопонимания, взаимодействие друг с другом. Автор выделяет следующие *типы коммуникативных стратегий* [Tarone 1983: 125]:

- 1) *уклонение*: изучающий иностранный язык в разговоре избегает тем, которые представляются ему сложными для обсуждения или прерывает высказывание, не имея достаточно лингвистических ресурсов, чтобы разъяснить свою мысль;
- 2) *перефразирование*: через использование обобщённых понятий или описание признаков, свойств предмета или явления;
- 3) *заимствование*: дословный перевод или использование слов родного языка в разговоре на иностранном;
- 4) *обращение за помощью* к собеседнику в поиске нужного слова;
- 5) *использование мимики* в случае возникновения трудностей в передаче своей мысли.

К. Фаерх и Г. Каспер рассматривают коммуникативные стратегии с точки зрения психолингвистических процессов, лежащих в основе коммуникации. Предлагаемая ими классификация строится на двух типах поведения, направленных на решение проблем, возникающих на этапах планирования и реализации высказывания: избегание и достижение (avoidance and achievement). Авторы выделяют *следующие типы коммуникативных стратегий*:

1) *формальные стратегии избегания*: обучающийся предпочитает во время общения на иностранном языке использовать только те лингвистические средства, навыки употребления которых у него автоматизированы и не вызывают трудностей или сомнений; стратегии данного типа направлены на недопущение ошибок или увеличение беглости речи;

2) *функциональные стратегии избегания* используются, когда на этапе планирования высказывания обучающийся осознаёт, что при его реализации могут возникнуть проблемы, и, чтобы этого избежать, видоизменяет, минимизирует свою коммуникативную цель;

3) *стратегии достижения* позволяют решить проблему в общении путём использования имеющихся коммуникативных ресурсов. К ним относятся, например, перефразирование, переключение на родной или другие иностранные языки [Faerch, Kasper 1981: 83 – 98].

Исследователи З. Дёрней и М.Л. Скот выделяют следующие *группы коммуникативных стратегий*: прямые, косвенные и стратегии взаимодействия [Dornyei, Scott 1997: 197 – 199].

Прямые стратегии носят компенсационный характер и направлены на восполнение недостающих языковых ресурсов. Это, например, перефразирование, дословный перевод, аппроксимация.

Косвенные стратегии позволяют поддерживать общение даже в случае неполного (частичного) понимания собеседника, способствуя продолжению беседы несмотря на возникающие трудности. К ним относятся использование в речи повторов, слов-заполнителей пауз, симуляция понимания.

Стратегии взаимодействия предполагают совместное решение проблем, возникающих в ходе коммуникации. Это обращение за помощью, разъяснениями, просьбы повторить сказанное, сообщить о непонимании.

Другие исследователи [Lewandowska 2019: 27 – 52] предлагают выделять коммуникативные стратегии:

1) *уклонения*: они позволяют избегать в разговоре тем, которые могут вызвать трудности из-за недостатка языковых средств;

2) *компенсации*: к ним относятся перефразирование, использование слов, близких по значению к искомому, жестикуляция, попытки калькирования слов родного языка, «изобретение» новых;

3) *заполнения пауз* с целью выиграть время, дать себе возможность продумать ответ.

О.Н. Михайлина классифицирует *коммуникативные стратегии по типам возможных затруднений в общении* и выделяет стратегии:

- установления контакта;
- указания цели общения: побуждение, запрос информации, сообщение;
- восполнения недостающей информации;
- проявления эмоций;
- обращения с просьбой и ответа на неё;
- уточнения;
- устранения сложностей, связанных с нехваткой словарного запаса;
- реакции на высказывание собеседника соответственно ситуации (согласие / несогласие, интерес, нейтральность, безразличие);
- выражения своей точки зрения;
- завершения общения;
- ухода от общения;
- урегулирования конфликта [Михайлина 2017: 105].

В методической литературе многие авторы традиционно делят коммуникативные стратегии по типам в соответствии с четырьмя видами речевой деятельности: применяемые при аудировании, чтении, письме, говорении [Defays, Deltour 2003: 205 – 214; Гальскова, Гез 2006: 137 – 252].

По мнению Ж. Дефе и С. Дельтур, для освоения *стратегий аудирования* необходимо развитие следующих умений:

1) принятие ситуации неопределённости: непонимание отдельных деталей не должно быть препятствием для восприятия основного смысла сообщения;

2) максимально полное использование контекста;

3) учёт дополнительной информации, получаемой через паравербальные средства общения: темп и ритм речи, громкость, интонации (не забывая о возможных культурных различиях);

4) предвосхищение сказанного, выдвижение гипотез.

Для овладения *стратегиями чтения* следует развивать такие умения, как

1) опора на уже имеющиеся знания по теме, затрагиваемой в тексте, что позволяет предугадывать его содержание;

2) понимание общего смысла текста несмотря на наличие в нём незнакомых слов;

3) выделение ключевой информации при быстром знакомстве с текстом;

4) анализ текста с точки зрения жанра, стиля, точности и достоверности излагаемых в нём фактов;

5) учёт информации, которую можно почерпнуть из контекста;

6) чтение «между строк», понимание подразумеваемого, невысказанного явно [Defays, Deltour 2003: 205 – 214];

7) интерпретация прочитанного;

8) «осмысление прочитанного с точки зрения его объективности, новизны, полезности, оригинальности, значимости, ангажированности и пр.» [Бубнова 2019: 96].

К умениям, способствующим развитию *стратегий говорения* на иностранном языке, относят:

1) внимательное отношение к репликам собеседника, позволяющее своевременно и уместно вступить в разговор и высказать своё мнение;

2) соблюдение очередности обмена репликами при общении;

3) умение обратиться за помощью в случае непонимания или необходимости подобрать слово, выражение, чтобы завершить своё высказывание;

4) способность компенсировать недостаток языковых средств и выразить желаемое, несмотря на возникшие трудности, используя, например, перефразирование, звукоподражательные слова, жесты.

Для развития *стратегий письма* необходимы:

1) умение пишущего сформулировать задачу: кто, кому, в каких обстоятельствах и с какой целью пишет;

2) умение собрать информацию по теме и составить план;

3) соблюдение предложенной в задании структуры текста [Defays, Deltour 2003: 205 – 214].

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком...» 2001 года [CEFR 2001: 57 – 88], а также в новом издании 2018 года коммуникативные стратегии также разделены на четыре группы, однако, за основу в данной типологии берутся не виды речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо и говорение), но опосредованные речью общекогнитивные умения: *рецепция, продукция, интеракция и медиация*. Вслед за Л. Бахманом и А. Палмером, в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком...» принята во внимание метакогнитивная функция стратегий, которая включает постановку целей общения, оценивание коммуникативной ситуации, разработку плана действий, его осуществление, определение эффективности выполненных действий [Bachman, Palmer 1996: 71 – 73], и отмечено, что каждый из типов коммуникативных стратегий применяется в процессе общения на *этапах планирования, реализации, оценивания результата и исправления допущенных ошибок и неточностей*. Далее на основе «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком...» приведены умения, необходимые для овладения каждым из типов коммуникативных стратегий [CEFR 2018: 126 – 129].

Стратегии рецепции включают умения прогнозировать тематику текста (устного или письменного), основываясь на информации из заголовков, рисунков, контекста, умения определять смысл незнакомых слов, прибегая к языковой догадке. На этапе планирования происходит подготовка к восприятию текста, формируются ожидания, выстраивается гипотеза о предполагаемом смысле; в процессе чтения или восприятия на слух выявляются и используются средства-подсказки; на этапе оценивания результата проверяется соответствие средств-подсказок первоначальной гипотезе; на этапе исправления гипотеза пересматривается, если это необходимо.

К стратегиям продукции относят планирование высказывания, формулирование, предвосхищение реакций собеседника. Важную роль в речи играют компенсаторные умения, необходимые для поддержания общения при дефиците языковых средств, а также отслеживание и исправление допущенных ошибок. На первом этапе необходимы умения запланировать собственное высказывание, максимально чётко сформулировать мысли, предвидеть реакции собеседника и подготовить ответные реплики. На этапе выполнения задействованы компенсаторные стратегии: использование языка жестов в затруднительной ситуации, обращение к собеседнику за помощью в подборе нужного слова, умения перефразировать, подбирать близкие по значению слова. На этапах оценивания результата и исправления необходимо владение умениями самоконтроля и коррекции собственных высказываний.

Стратегии интеракции включают умения начать, поддержать и закончить разговор, вежливо вступить в беседу, соблюдать смену коммуникативных ролей, знать и применять выражения, позволяющие выиграть время и обдумать ответ. Кроме того, необходимо умение поддерживать общение, демонстрируя собеседникам понимание, дополняя сказанное ими, резюмируя их высказывания, умение пригласить в беседу новых участников, подвести итоги обсуждения. К данному типу стратегий также относятся умения обратиться за разъяснениями, убедиться в правильной интерпретации слов собеседника, уточнить смысл сказанного.

На этапе планирования готовится сценарий обмена репликами в предстоящей коммуникации, предвосхищаются возможные разногласия. На этапе реализации интеракции её участники задействуют умения проявлять инициативу в ходе общения и получать возможность высказать своё мнение, умения сотрудничать, способствуя достижению взаимопонимания и решению коммуникативных задач. На этапе оценивания происходит сравнение запланированного сценария обмена репликами с реальным процессом общения, его эффективностью. В случае возникновения двусмысленности или непонимания задействуется умение обратиться за разъяснениями – это этап коррекции, восстановления коммуникации.

Стратегии медиации служат для объяснения понятия или явления, а также для упрощения текста. Они позволяют прояснить смысл сказанного или написанного, способствуют взаимопониманию в процессе общения. Применение данного типа стратегий требует умений работать с примерами, давать дефиниции, перефразировать, разъяснять, упрощать, выделять ключевую информацию.

В «Общеввропейских компетенциях...» стратегии медиации разделены на две группы: 1) предназначенные для разъяснения нового концепта и 2) для упрощения текста. Стратегии, направленные на разъяснения нового концепта, требуют владения тремя видами умений: а) связывать новое знание с ранее усвоенным (с помощью наводящих вопросов, иллюстрирования примерами, формулирования определений рассматриваемых понятий и явлений); б) умения адаптировать высказывания в зависимости от собеседника и поставленных задач (посредством изменения стиля и регистра, перефразирования, синонимов, сравнений, разъяснения специальной лексики); в) умения делить на части сложную для восприятия информацию. Для овладения стратегиями медиации, цель использования которых – передача содержания текста, необходимы умения расширить сжатый по содержанию текст, дополнив его примерами и комментариями, или, напротив, сократить его, выделив

основную информацию. При использовании стратегий медиации на этапе планирования медиатор расширяет фоновые знания по теме, готовит глоссарий, изучает потребности собеседника. В процессе медиации необходимо стараться предугадать следующее высказывание, одновременно передавая смысл уже сказанного; оценивание происходит как с точки зрения соответствия смысла, так и лингвистической формы. Этап коррекции требует привлечения экспертного мнения, а также работы со справочными материалами и словарями [CEFR 2018: 126 – 129].

Сопоставляя типологию коммуникативных стратегий, в основе которой – виды речевой деятельности и типологию, представленную в «Общевропейских компетенциях владения иностранным языком...», отметим, что умения, которые включают в состав стратегий аудирования и чтения, соответствуют умениям, формирующим стратегии рецепции в «Общевропейских компетенциях...»; вместе с тем умения, необходимые для развития стратегий говорения и письма, можно соотнести с умениями, представленными экспертами Совета Европы в качестве компонентов стратегий продукции. Кроме того, отдельные умения, предназначенные, по мнению Ж. Дефе и С. Дельтур [Defays, Deltour 2003: 205 – 214] для развития стратегий говорения, в «Общевропейских компетенциях...» входят в состав стратегий интеракции: это умения своевременно вступить в беседу, обратиться за разъяснениями к собеседнику, соблюдать очерёдность при обмене репликами. Тем не менее, ряд умений, относящихся к стратегиям интеракции, не учитывается при делении коммуникативных стратегий на типы в соответствии с видами речевой деятельности. Это умения выиграть время и обдумать ответ, продемонстрировать собеседнику внимание и понимание высказываемых им идей, пригласить в беседу нового участника, подвести итоги разговора и завершить его. Умения, рассматриваемые экспертами Совета Европы в составе стратегий медиации, не включены в состав коммуникативных стратегий в традиционной типологии, включающей стратегии аудирования, чтения, письма и говорения.

Включение в состав коммуникативных стратегий умений интеракции и медиации указывает на то, что иностранный язык рассматривается не столько как учебный предмет, но как инструмент межличностного общения, получения информации, решения практических задач.

В.В. Сафонова отмечает, что эффективность общения на иностранном языке зависит, во-первых, от уровня овладения иноязычными знаниями, навыками и умениями, позволяющими «использовать язык как инструмент познания и общения», во-вторых, от способностей, «наличие которых помогает человеку ориентироваться в культурно-языковой среде...» и, в-третьих, от уровня владения речевыми стратегиями, благодаря использованию которых индивид «реально достигает своих конкретных коммуникативных целей...» [Сафонова 2004: 4].

Многие исследователи уделяют в своих работах внимание вопросам необходимости обучения коммуникативным стратегиям и влияния такого обучения на результаты овладения иностранным языком. Однако, на первых этапах изучения коммуникативных стратегий некоторые авторы отрицательно относятся к идее обучения им [Kellerman 1991: 158]. Это связано с тем, что коммуникативным стратегиям отводилась только компенсаторная функция, с их помощью можно избежать трудностей, вызванных дефицитом языковых средств у обучающихся, что, с точки зрения некоторых специалистов, могло стать препятствием на пути развития лингвистической компетенции [Ellis 1994: 403]. Постепенно взгляды менялись. Результаты многих исследований, посвящённых этой теме, указывают на то, что выполнение заданий, направленных на овладение коммуникативными стратегиями, не только способствует более частому и уместному употреблению стратегий, но и положительно сказывается на развитии умений устной речи [Dörnyei 1995: 73 – 79; Lai Kuen et al. 2017: 62 – 68; Rabab'ah 2015: 636 – 644], а также значительно усиливает готовность студентов общаться на иностранном языке [Mirsane, Khabiri 2016: 406].

По мнению З. Дёрнеи, владение коммуникативными стратегиями позволяет студентам чувствовать себя увереннее при общении на иностранном языке, готовит их к реальной, а не учебной коммуникации, даёт возможность убедиться в том, что несмотря на возможные трудности, связанные с нехваткой языковых средств, социокультурными различиями, они смогут поддержать беседу и решить стоящие перед ними коммуникативные задачи [Dörnyei 1995: 80]. Исследователь предлагает развивать умения по употреблению коммуникативных стратегий, придерживаясь следующих принципов [Dörnyei 1995: 63 – 64]:

1. Необходимость информирования студентов о природе и функциях коммуникативных стратегий, о ситуациях, в которых они могут быть полезны для улучшения качества общения. Следует обратить внимание обучающихся на то, что они уже владеют коммуникативными стратегиями на родном языке, что облегчает овладение ими на иностранном.

Отметим также, что, если речь идёт об обучении применению стратегий при общении на втором иностранном языке, необходимо обратить внимание студентов на особенности их использования по сравнению не только с родным, но и с другим иностранным языком. Так, например, для французской культуры характерны особые проявления вежливости, отличные от русской или английской традиций, которые необходимо учитывать при общении с франкофонами.

2. Побуждение студентов максимально использовать уже имеющийся языковой репертуар и не бояться делать ошибки, что приведёт к более частому применению коммуникативных стратегий в речи.

3. При прослушивании / просмотре аутентичных материалов разбирать примеры употребления стратегий носителями, определяя, в каких ситуациях они применяются, какими лексическими единицами выражены.

4. Выявление межкультурных различий в использовании коммуникативных стратегий.

5. Выполнение заданий, направленных непосредственно на использование коммуникативных стратегий в речи и совершенствование данного умения.

Умение применять коммуникативные стратегии в общении является одним из необходимых условий овладения иностранным языком [CEFR 2018: 30], их развитию следует уделять внимание в процессе обучения: это придаёт обучающимся уверенность в своих силах и делает их коммуникацию на изучаемом языке более продуктивной [Rabab'ah 2015: 630], значительно сокращает ситуации, в которых общение полностью прерывается, когда студент не может донести свою мысль на изучаемом языке [Christoforou, Kakozianni-Doa 2017: 63 – 64]. Отдельные исследователи полагают, что необходимо обучать не только использованию стратегий на практике, но также информировать студентов о разных типах стратегий и их роли в общении, что способствует более активному и эффективному применению в речи коммуникативных стратегий [Dörnyei 1995: 63].

Итак, с момента обращения науки к вопросу стратегий в иноязычном обучении, понятие «коммуникативные стратегии» постепенно расширяется и уточняется исследователями, рассматриваются различные функции и характеристики коммуникативных стратегий. Важная роль коммуникативных стратегий в иноязычном общении широко признаётся в европейском научном сообществе после того, как в 1980 году М. Канале и М. Суэйн выделяют стратегическую компетенцию в качестве одного из компонентов коммуникативной компетенции [Canale, Swain 1980: 30 – 31]. Владение стратегической компетенцией позволяет достигать коммуникативных целей через преодоление проблем в общении, предотвращение разрывов коммуникации, выбор необходимых для конкретной ситуации лингвистических средств. Её роль не ограничивается компенсаторной функцией: стратегическая компетенция объединяет все компоненты коммуникативной компетенции, позволяет использовать лингвистические средства, социокультурные знания, контекст для

адекватного и эффективного общения. Она используется как в коммуникации на иностранном, так и на родном языке.

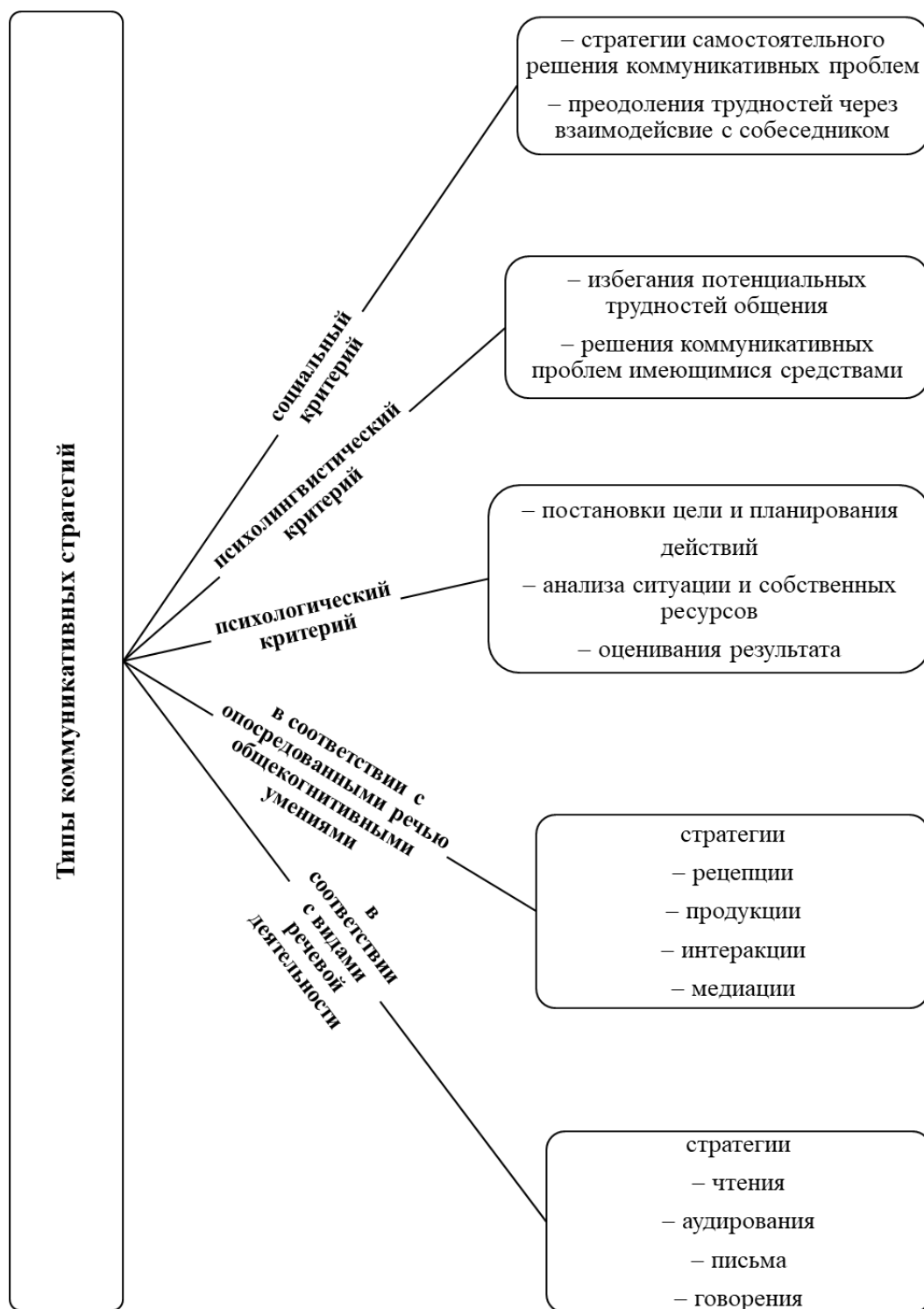
Трактование термина, классификация коммуникативных стратегий на протяжении многих лет вызывали споры и рождали противоречивые взгляды. Коммуникативные стратегии направлены на достижение целей общения через компенсацию недостающих языковых средств, взаимодействие с собеседниками, планирование своего высказывания и предвосхищение потенциальных трудностей.

Стратегии, применяемые при освоении иностранных языков, принято делить на учебные и коммуникативные. Первые направлены на приобретение обучающимися новых знаний, овладение новыми навыками и умениями. Стратегии могут выражаться как вербальными, так и невербальными средствами [Цветкова 2019: 58; Lin 2011: 6, 15; Ghout-Khenoune 2012: 773 – 774].

Обобщение классификаций, предлагаемых разными авторами (Bachman, Palmer 1996: 71 – 73; Dornyei, Scott 1997: 197 – 199; Faerch, Kasper 1981: 83 – 98; Lewandowska 2019: 27 – 52; Tarone 1983: 125), позволяет выделить несколько типологий коммуникативных стратегий в соответствии с психологическим, психолингвистическим и социальным критериями. В литературе по методике обучения иностранным языкам наиболее распространённым является деление коммуникативных стратегий на четыре типа в соответствии с видами речевой деятельности: стратегии аудирования, чтения, письма и говорения [Гальскова, Гез 2006: 137 – 252; Defays, Deltour 2003: 205 – 214]. В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком...» наряду с умениями использования стратегий рецепции (аудирования и чтения в традиционной классификации) и продукции (говорения и письма), подчёркивается необходимость формирования умений применять в общении стратегии интеракции и медиации. Типология коммуникативных стратегий по психологическому критерию также находит отражение в «Общеввропейских компетенциях...»: авторы данного

документа подчёркивают, что применение стратегий в речи проходит поэтапно через планирование высказывания, его реализацию, оценивание результата и его коррекцию. Критерии деления коммуникативных стратегий на типы представлены на Схеме 1.

Схема 1. Типологии коммуникативных стратегий



В данной работе мы ориентируемся в первую очередь на классификацию коммуникативных стратегий, предложенную в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком...», так как в ней отражена интерактивная природа языка, учтено его использование в повседневном и профессиональном общении.

Основываясь на характеристиках и функциях коммуникативных стратегий в речи, представленных в работах специалистов по прикладной лингвистике, а также по методике обучения иностранным языкам [Bachman, Palmer 1996: 70 – 73; Faerch, Kasper 1981: 81; Tarone 1980: 419], мы предлагаем следующее определение: **коммуникативные стратегии** – *это вербальные и невербальные приёмы и техники, направленные на достижение взаимопонимания, преодоление трудностей в случае дефицита лингвистических ресурсов, предотвращение нарушений коммуникации, а также на планирование, контроль и оценивание высказываний с учётом контекста, ролей участников общения и их фоновых знаний.*

На сегодняшний день владение коммуникативными стратегиями признано одной из ключевых составляющих коммуникативной компетенции, без которой невозможно полноценное функционирование других её компонентов.

Обучение коммуникативным стратегиям требует осознанности: студенты должны знать, какие приёмы они могут применить в разных коммуникативных ситуациях; при работе с аутентичными устными и письменными текстами необходимо обращать внимание на использование в них коммуникативных стратегий. При проектировании упражнений и заданий, направленных на развитие коммуникативных стратегий в речи, следует опираться на уже изученный и закреплённый языковой материал.

Ключевые умения, необходимые для овладения стратегиями рецепции, продукции, интеракции и медиации в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком...» [CEFR 2001: 57 – 88; CEFR 2018: 54 – 129] представлены на Схеме 2.

Схема 2. Умения, необходимые для овладения коммуникативными стратегиями



В «Общеввропейских компетенциях...» [CEFR 2018: 30] в качестве одного из необходимых условий успешного овладения языком называют интеракцию и стратегии интеракции. Рассмотрим, как решаются вопросы обучения стратегиям интеракции в современной методической литературе.

1.2. Принципы развития стратегий устной интеракции в системе обучения иностранному языку

Прежде чем обратиться к умениям, необходимым для использования стратегий интеракции (interaction strategies) в общении на иностранном языке, рассмотрим, как учёными трактуются понятия «коммуникация», «интеракция», «взаимодействие». Все они являются предметом интереса целого ряда наук: философии, психологии, социологии, лингвистики, педагогики. Для каждого из них существует множество определений, кроме того, некоторые термины дублируются и используются для обозначения одних и тех же понятий: коммуникация и общение, интеракция и взаимодействие.

В контексте обучения иностранным языкам внимание к вопросам интеракции возрастает в конце 70-х – 80-е годы XX века [Kramsch 1986; Long 1981; Porter, 1986] и во многом обусловлено изданием в 1978 г. отдельных трудов Л.С. Выготского "Mind in society", где автор высказывает мысль о том, что развитие ребёнка происходит через взаимодействие (в английском переводе – interaction) с окружающими его взрослыми и сверстниками [Vygotsky 1978: 90].

И. А. Зимняя, А.А. Леонтьев трактуют понятие «взаимодействие» как свойственную человеку деятельность. Так, И. А. Зимняя рассматривает взаимодействие в рамках общественно-коммуникативной деятельности, которая, в свою очередь, является одним из компонентов общей структуры деятельности человека. Общественно-коммуникативная деятельность реализуется посредством взаимодействия между людьми через язык и проявляется в речевой деятельности участников общения [Зимняя 2001: 34 – 35].

Взаимодействие, или интеракция, по мнению А.А. Леонтьева, это «коллективная деятельность», в которой на первый план выходит не её продукт или содержание, а социальная организация. Интеракция опосредована общением, которое, в свою очередь, является «одним из факторов интеракции» [Леонтьев 1997: 29].

С. Норрис рассматривает интеракцию (взаимодействие) как обмен опытом, мыслями и чувствами, выражаемыми, интерпретируемыми и воспринимаемыми его участниками. Для неё характерна мультимодальность: главным каналом передачи информации принято считать язык, но кроме него, подчёркивает С. Норрис, в процессе взаимодействия используются и невербальные каналы: жесты, положение тела, просодия [Norris 2004: 1 – 4].

А.А. Леонтьев использует термины «коммуникация» и «общение» как равнозначные, трактуя общение как один из видов деятельности (самостоятельный или являющийся компонентом другой, некоммуникативной деятельности). Основными характеристиками общения (коммуникации) как деятельности является наличие цели, результативность и нормативность (социальный контроль над процессом и результатами общения) [Леонтьев 1997: 27].

С.Н. Курбакова определяет коммуникацию как «процесс речевого взаимодействия людей», в котором можно выделить информативную, интерактивную и перцептивную составляющие [Курбакова 2008: 270 – 271].

В данной работе относительно толкования терминов «интеракция», «взаимодействие» «коммуникация» и «общение» мы будем придерживаться следующей точки зрения: взаимодействие, или социальная интеракция – наиболее широкое понятие, это совместная деятельность по обмену опытом, мыслями, чувствами, информацией, свойственная человеку. Одним из факторов проявления взаимодействия (социальной интеракции) является общение, в ходе которого между его участниками происходит коммуникативная интеракция. Далее в работе термин «интеракция» будет использоваться в значении коммуникативной интеракции.

Устная интеракция – одна из составляющих устного общения, это процесс непрерывного взаимодействия и взаимовлияния коммуникантов, выражаемого вербальными и невербальными средствами, следствием которого является корректировка в планировании и реализации

высказываний каждым из коммуникантов. Результаты процесса интеракции отражаются на содержании и ходе общения.

Термины «коммуникация» и «общение» мы, вслед за А.А. Леонтьевым, будем употреблять как равнозначные. Общение – это «система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей... и использующих специфические средства, прежде всего язык» [Леонтьев 1997: 240].

Следует отметить, что в рамках данного исследования мы рассматриваем интеракцию только в рамках вербальной коммуникации. Вопросы невербальной коммуникации в данной работе не затрагиваются, в связи с тем, что это отдельная большая тема для изучения, а также по причине сложности организации оценивания уровня владения невербальной интеракцией обучающихся.

В 1980-е годы, проанализировав исследования, посвящённые общению носителей языка с изучающими данный язык как иностранный, М. Лонг выдвигает гипотезу, что интеракция, направленная на уточнение значения сказанного (*negotiation of meaning*), способствует усвоению иностранного языка. Участники общения прибегают к инструментам уточнения значения (дополнительные вопросы, повторы, контроль понимания, уточнения), когда испытывают сложности в коммуникации [Long 1981: 268; 273 – 275]. М. Лонга принято считать автором гипотезы об интеракции (*interaction hypothesis*); его идеи о необходимости предоставления обучающимся доступного для понимания языкового материала, а также о высоком значении речевого взаимодействия для успешного овладения иностранным языком получают развитие в работах Э. Макки, С.М. Гасс, Р. Эллис [Ellis 2001; Gass 2011; Gass et al. 2011; Mackey 1999].

Некоторые авторы в качестве одной из составляющих коммуникативной компетенции выделяют интерактивную компетенцию [Сасина 2019; Sekaite 2017; Douglas, Rosvold 2018; Sabatier Bullock 2019].

Термин «интерактивная компетенция» в контексте обучения иностранным языкам впервые используется К. Крамш в 1986 г. Она отмечает, что помимо изучения языковой структуры, а также стремления грамотно писать и говорить на иностранном языке, следует развивать у студентов умения адаптироваться к новым собеседникам, новым культурным контекстам, новым ситуациям [Kramsch 1986: 370].

На основе дефиниций, представленных в исследованиях Л. Ванга и С. Сабатье Баллок, интерактивная компетенция может быть определена как способность участников коммуникации совместно строить общение, направленное на достижение коммуникативных целей. Данная компетенция включает умения поддерживать разговор, подбирать аргументы, вести связную беседу, оказывать поддержку собеседнику в случае возникновения трудностей в коммуникации, а также учитывать контекст и социокультурные особенности среды, в которой происходит общение [Wang 2015: 4, 121; Sabatier Bullock 2019: 3].

В. Пикколи отмечает, что интерактивная компетенция необходима обучающимся для общения на иностранном языке, при этом может быть сформирована и развита только в процессе интеракции. Вопрос оценивания уровня владения студентом данной компетенцией остаётся на сегодняшний день нерешённым в теории и методике обучения иностранным языкам [Piccoli 2018: 3 – 4].

Интерактивная компетенция тесно связана с развитием речевых навыков и умений: по мере того, как обучающиеся начинают успешнее справляться с аудированием и говорением благодаря автоматизации когнитивных процессов и освобождению рабочей памяти, они получают возможность более эффективно участвовать в коммуникации и демонстрировать успешное владение интерактивной компетенцией [Galaczi 2014: 572].

Отметим, что умения учитывать при общении социокультурные особенности собеседников, а также выстраивать связный разговор с учётом

контекста, которые Л. Ванг и С. Сабатье Баллок [Wang 2015: 121; Sabatier Bullock 2019: 3] выделяют в рамках интерактивной компетенции, могут быть также отнесены к социокультурной и дискурсивной компетенциям. В связи с этим, на наш взгляд, в контексте обучения иностранному языку рассматривать интеракцию как отдельную компетенцию, не вполне правомерно. В данной работе вслед за авторами обновлённого издания «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» [CEFR 2018: 30] мы будем трактовать интеракцию как одно из опосредованных речью общекогнитивных умений наряду с рецепцией, продукцией и медиацией, а не как отдельную компетенцию.

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» выделено три вида интеракции: устная, письменная и онлайн. В ходе интеракции её участники попеременно выступают в качестве говорящего и слушающего, выстраивая в ходе обсуждения совместный дискурс. При этом в процессе устной интеракции рецепция и продукция речи следуют не попеременно, но накладываются друг на друга: пока говорит один из собеседников, другой, предвосхищая смысл его высказывания, уже планирует своё собственное; направление беседы и её результат зависят от инициативы и высказываний каждого из участников [CEFR 2001: 73, 82, 92, 125].

Интеракция в устной речи определяется контекстом, который охватывает не только участников общения, но и включает пространственно-временные рамки, а также общие и частные цели. Участники коммуникации наделены определённым статусом, личностными особенностями, системой ценностей, оказывающих влияние на процесс интеракции; каждый придерживается выбранной роли, которая в ходе общения может меняться [Kucharczyk 2011: 62 – 63].

В акте коммуникации при выборе лингвистических средств прежде всего должна учитываться ситуация общения: в случае установки на официальное общение используется кодифицированный литературный

язык, если отношения между участниками коммуникации дружественные или нейтральные и общение происходит в неофициальной, непринуждённой обстановке, говорящие пользуются разговорным литературным языком. В разговорной речи следует учитывать следующие факторы:

- 2) контактные или дистантные условия коммуникации;
- 3) учёт внеязыковой ситуации, или конситуации;
- 4) апперцепционная база участников общения: их опыт, знания, представления;
- 5) выбор жанра разговорной речи в зависимости от количества участников общения: монолог, диалог или полилог [Земская 2021: 5 – 8].

Очевидно, что интеракция между собеседниками происходит в ходе диалогического общения, в котором участвуют двое и более собеседников и обсуждаются от одной до нескольких тем. Но и для монолога в разговорной речи характерна интерактивность: высказывание говорящего обращено к слушающим, монолог может перейти в диалог, в случае, если у слушающих возникнут вопросы, возражения, комментарии. При обучении интеракции на иностранном языке все вышеуказанные факторы следует учитывать.

Основной целью использования языка, родного или иностранного, является общение. Полноценное общение невозможно без интеракции между собеседниками. Результаты многих исследований подтверждают, что развитие умений интеракции способствует успешному овладению иностранным языком [Loewen, Sato 2018: 286; Sippel 2017: 132 – 133].

В ходе общения участниками применяются *стратегии интеракции*. Это вербальные и невербальные средства, используемые для полного, последовательного, однозначного выражения своих мыслей, достижения максимально возможного взаимопонимания между собеседниками, а также для организации и развития общения с соблюдением принципов равноправия и сотрудничества.

Среди учёных нет единого мнения относительно классификации стратегий интеракции, они варьируются в зависимости от целей конкретного исследования, а также взятого за основу принципа типологизации.

Так И. Бежарано и его коллеги [Bejarano et al. 1997: 205 – 206] выделяют два вида стратегий интеракции:

1. Стратегии преобразования (modified-interaction strategies), к которым прибегают участники коммуникации, испытывающие трудности в достижении коммуникативной цели при использовании изучаемого языка. В рамках стратегий данного типа авторы выделяют следующие умения:

а) убедиться, что говорящий был верно понят собеседником, уточнить, верно ли интерпретировано его высказывание;

б) обратиться к партнёрам по общению за помощью при возникновении проблем в формулировании своих высказываний на изучаемом языке,

в) оказать собеседнику поддержку, если он обратился с запросом о помощи в связи с трудностями в выражении своих мыслей на иностранном языке,

г) исправить ошибки, допущенные другими участниками, при общении на иностранном языке.

2. Социальные стратегии «не привязаны» к конкретному языку, они необходимы для более эффективной интеракции участников общения, позволяют сделать беседу на иностранном языке между студентами последовательной и согласованной. Они включают умения:

а) развивать идеи, высказанные другими участниками коммуникации, с помощью примеров или дополнительной информации;

б) поддерживать разговор;

в) отвечать именно на те вопросы, которые заданы собеседником;

г) запрашивать у других участников дополнительную информацию, а также уметь уточнить их мнение по обсуждаемой проблеме;

д) перефразировать высказывания собеседника, чтобы уточнить смысл сказанного.

И. Бежарано и его соавторы полагают, что употребление стратегий, которые они относят к разряду социальных в приведённой выше классификации, не связано непосредственно с определённым языком, но зависит от способности участников общения сотрудничать друг с другом, от их умения взаимодействовать [Bejarano et al. 1997: 205]. Тем не менее, студент может владеть стратегиями интеракции на родном языке, но быть неспособным применить их на иностранном из-за нехватки лингвистических знаний, так как зачастую их применение требует употребления конкретных лексических единиц. Так, например, для того чтобы уточнить смысл сказанного собеседником, нужно, во-первых, уметь перефразировать, а во-вторых, знать, как на изучаемом языке сказать: «верно ли я понимаю, что...», «ты хочешь сказать, что...» и т.д. Лингвистические средства, которые будут использованы собеседниками при необходимости прибегнуть к той или иной стратегии, будут значительно отличаться в ситуациях формального и неформального общения на французском языке. Таким образом, стратегии интеракции тесно связаны с языком, на котором они употребляются, а также зависят от социокультурного контекста.

З. Дёрнеи и М. Л. Скот предлагают следующую типологию стратегий интеракции [Dornyei, Scott 1997: 197]:

1) *стратегии, связанные с дефицитом лингвистических средств* (умение обратиться за помощью к собеседникам);

2) *стратегии, связанные с собственным высказыванием* (умение уточнить, правильно ли был понят, умение следить за правильностью собственной речи);

3) *стратегии, связанные с высказываниями других участников коммуникации* (попросить повторить, разъяснить, подтвердить правильность понимания, предугадать ход мыслей собеседника, сообщить о непонимании, резюмировать сказанное).

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком...» уровень владения стратегиями интеракции оценивается по трём параметрам [CEFR 2018: 100 – 102]:

1. Управление беседой:

а) умения инициировать, поддержать и завершить разговор;

б) умение вступить в общение, которое уже ведётся другими участниками.

2. Готовность к сотрудничеству. По данной шкале оценивается владение когнитивными стратегиями, отвечающими за планирование и организацию идейного наполнения беседы, а также стратегиями, направленными непосредственно на сотрудничество, взаимодействие, регулируемыми межличностные взаимоотношения. Умения, свидетельствующие о владении данными стратегиями:

а) подтвердить собеседнику своё понимание;

б) высказать своё мнение, дать обратную связь, дополнить ответы других участников;

в) резюмировать сказанное, чтобы подвести итоги;

г) передать слово новым участникам беседы.

3. Контроль уровня взаимопонимания, который включает умения:

а) продемонстрировать собеседнику, что он понял или, напротив, сообщить о проблемах в коммуникации;

б) попросить повторить сказанное;

в) задать дополнительные вопросы, уточнить подробности с целью более полного понимания.

Г.Г. Молчанова отмечает, что основной задачей вербальной коммуникации является понимание, достигаемое посредством употребления стратегий, направленных «на уменьшение препятствий, затрудняющих осуществление этой своего рода “сделки” — достижения адекватного понимания, ведущего к успешному общению с партнером по коммуникации» [Молчанова 2012:10].

Продуктивное общение невозможно без интеракции между его участниками, без стремления понять друг друга и дать возможность собеседникам представить свою точку зрения, без умения адаптировать, изменять свои высказывания в зависимости от коммуникативной ситуации, особенностей других участников общения. Для решения этих задач используются стратегии интеракции.

В данной работе в качестве рабочего определения мы будем использовать следующее: *стратегии устной интеракции* — это приёмы, направленные на построение связного согласованного общения и достижение максимально возможного взаимопонимания с целью решения коммуникативных задач с соблюдением принципов вежливости и взаимоуважения. Они могут быть использованы как в вербальной, так и невербальной формах.

На основе параметров оценивания стратегий интеракции, представленных в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком...» [CEFR 2018: 100 – 102], а также с учётом типологий стратегий интеракции, представленных в работах З. Дёрнеи, М. Л. Скот, И. Бежарано и его соавторов [Dornyei, Scott 1997: 197; Bejarano et al. 1997: 205], предлагаем рассматривать две группы стратегий устной интеракции в соответствии с целью их применения: 1) стратегии, направленные на построение связного последовательного общения и 2) стратегии, направленные на достижение взаимопонимания. Умения, необходимые для развития стратегий каждой группы, а также примеры лингвистических средств выражения стратегий устной интеракции во французском языке представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Стратегии устной интеракции и средства их выражения во французском языке

Умения	Примеры использования
Стратегии построения связного последовательного общения	

<p>инициировать, поддержать и завершить разговор</p>	<p>– Je voudrais vous parler d'un sujet (d'une question) qui me tient vraiment à cœur... – Quel est votre avis sur ? Que pensez-vous de ... ? – Plus tôt, vous avez dit que... – A propos de ce que vous avez dit auparavant... – Pour changer de sujet, j'aimerais savoir ce que tu penses de... – Vraiment ? Et ensuite ? – Ah bon ? Je ne le savais pas. – Merci beaucoup de m'avoir consacré du temps ! – Je suis désolé(e), mais il faut que j'y aille... – J'ai beaucoup apprécié notre conversation ! – C'était un plaisir/ça a été un plaisir! – Eh bien, c'était sympa de discuter avec vous</p>
<p>вежливо и своевременно вступить в беседу, которая уже ведётся собеседниками</p>	<p>– Si vous me permettez je pense que ... – Excusez-moi, je vous ai entendu parler de... – Excusez-moi, puis-je me joindre à vous? – Pardon de vous couper (la parole) ... – Excusez-moi mais vous savez... – Pourrait-on revenir au sujet initial, s'il vous plait</p>
<p>пригласить в разговор нового участника</p>	<p>– Et vous, qu'en pensez-vous ? – Je peux avoir votre / ton avis ? – Et toi, qu'est-ce que tu en dis ?</p>
<p>вернуть разговор к обсуждению основной темы и избежать отвлечения на вопросы, несущественные для решения коммуникативной задачи</p>	<p>– Pourrait-on revenir au sujet initial, s'il vous plait – J'aimerais revenir au sujet que j'ai abordé – Revenons à nos moutons, s'il vous plait ! – Revenons à notre sujet – Désolé(é) de changer de conversation, mais...</p>
<p>использовать полученную информацию для развития разговора</p>	<p>– Il est vrai que ..., mais ... – Bien entendu ... mais il faut tenir compte du fait que ... – Oui, d'une part ..., pourtant d'autre part ...</p>
<p>Стратегии достижения взаимопонимания</p>	
<p>перефразировать, повторить сказанное</p>	<p>– Est-ce que vous avez- dit que...</p>

собеседниками, чтобы убедиться в правильном понимании	<ul style="list-style-type: none"> – Si je comprends bien, vous trouvez que – Donc tu penses que – Alors à ton avis... – C'est-à-dire que...
сообщить собеседнику о непонимании и попросить разъяснений	<ul style="list-style-type: none"> – Excusez-moi, pouvez-vous répéter, s'il vous plaît ? – Désolé(e)! Je ne comprends pas/ Je n'ai pas compris... – Pardon, avez-vous dit « ... » ? – Comment ? – Ça veut dire quoi « ... » ? – Quoi ? Hein ?
резюмировать высказанные в ходе обсуждения идеи	<ul style="list-style-type: none"> – En somme, on peut constater ... – Pour conclure, je dirais que ... – Finalement ... – Alors, faisons le bilan
запросить дополнительные детали, получить более развёрнутый ответ	<ul style="list-style-type: none"> – Pourriez-vous préciser, s'il vous plaît... – Vous venez de dire que ... pourriez-vous clarifier ce point, s'il vous plaît ? – Peux-tu expliquer plus en détail, s'il te plaît ?

В социальной психологии выделяют понятие «активное (рефлексивное) слушание», которое является проявлением обратной связи и позволяет определить точность восприятия услышанного. Средствами проявления активного слушания являются выяснение, перефразирование и резюмирование. Через выяснение осуществляется запрос дополнительной информации или её уточнение, перефразирование позволяет не только убедиться в правильном понимании услышанного, но также дает возможность говорящему понять, что его слушают и верно понимают; резюмирование служит для объединения значимых фрагментов разговора в единое целое [Куницына, Казаринова, Погольша 2001: 59 – 60]. Как мы видим, инструменты активного слушания (выяснение, перефразирование и резюмирование) отчасти совпадают с приведёнными выше умениями, которые по мнению авторов «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком...», необходимы для овладения стратегиями интеракции (шкалы «Готовность к сотрудничеству» и «Способность

запросить разъяснения»). Таким образом, овладение стратегиями интеракции способствует развитию навыков активного слушания, обеспечивающего обратную связь в процессе межличностного общения и выступающего в качестве одного из факторов эффективной коммуникации.

В ряде работ, посвящённых вопросам обучения иностранным языкам, приведены результаты исследований, направленных на выявление *условий, положительно влияющих на качество интеракции*. Данные условия следует учитывать при организации обучения, направленного на развитие интеракции как вида коммуникативной деятельности, а также стратегий данного типа:

1. Проведение обсуждений в мини-группах или парах даёт больше возможностей для развития интеракции [Sabatier Bullock 2019: 2].

2. Приоритет за содержанием, а не формой: в заданиях, предлагаемых обучающимся, основной акцент должен быть на достижении поставленной коммуникативной цели, внимание уделяется в первую очередь смыслу, содержанию, а не лингвистическим формам. Однако, пренебрегать соблюдением грамматических, лексических, стилистических норм изучаемого языка всё же не следует [Ellis et al. 2001: 412].

3. Понимание значения и пользы интеракции для овладения иностранным языком увеличивает эффективность такого обучения.

4. Мини-группы для совместной работы предпочтительнее составлять из студентов с разным уровнем владения языком. Здесь следует отметить, что эксперименты, проводимые с целью определить, как уровень владения языком участников коммуникации влияет на качество их общения, продемонстрировали неоднозначные результаты. Некоторые исследования указывают на то, что пары, в которых уровень языка участников различается, чаще прибегают к уточнениям, обращаются за разъяснениями, в других работах это объясняется скорее вовлечённостью каждого из участников в коммуникативный процесс и их умением сотрудничать [Loewen, Sato 2018: 287 – 317].

5. При подготовке работы в мини-группах важно настроить студентов на взаимодействие, готовность воспринимать каждого из участников как равноправных партнёров в достижении совместных результатов [Choi, Iwashita 2016: 130].

6. Обучение интеракции может быть эффективным, как при организации общения с участием носителя, так и без него, так как у каждой из форм работы есть свои преимущества. С одной стороны, отмечено, что интеракция с носителем языка более продуктивна: он чаще даёт обратную связь, может помочь более точно и грамотно сформулировать высказывание [Adams 2007; Oliver 2002]. С другой стороны, установлено, что при общении на иностранном языке с другими обучающимися студенты чаще сообщают о непонимании и обращаются за разъяснениями, также они более склонны к самокоррекции, чем при работе с носителем [Loewen, Sato 2018: 293 – 294], в общении с одноклассниками они более многословны [Sato 2015: 307 – 329].

7. При выполнении заданий, направленных на обучение интеракции, педагог занимает позицию наблюдателя, поясняет задачу, но не принимает активное участие в обсуждениях, которые ведут студенты. При сравнении качества интеракции, организованной с участием преподавателя и без него, в последнем случае исследователями отмечается снижение уровня тревожности обучающихся [Philp, Adams, Iwashita 2014: 198]. Благодаря умеренному темпу общения в беседах, организованных между студентами, они чаще стремятся применить на практике вновь изученные лексические единицы или синтаксические конструкции. Работа в мини-группах положительно влияет на социализацию обучающихся [Adams 2018: 5 – 7]. Интеракция между студентами, организованная в небольших группах, положительно сказывается на развитии лексических навыков и умений [Fernández-Dobao 2016: 33 – 61], а также на беглости речи на иностранном языке [Sato, Lyster 2012: 591 – 626].

Приведённые выше сведения о функциях стратегий интеракции, их характеристиках, типах, компонентном составе, а также педагогических

условиях, необходимых для их развития, позволяют выделить принципы, на которых строится обучение стратегиям данного типа. А.Н. Щукин выделяет четыре типа принципов: дидактические, лингвистические, психологические и методические [Щукин 2017: 150]. Рассмотрим те из них, которые являются основополагающими для развития стратегий устной интеракции.

Дидактические принципы:

– *принцип сознательности*: овладение стратегиями устной интеракции будет происходить быстрее и эффективнее, если обучающиеся получат представление о роли стратегий в общении на иностранном языке, о том, каково их назначение и функции, в каких ситуациях их следует применять.

– *принцип активности*: осуществляется путём интенсивного участия обучающихся в речемыслительной деятельности, что может быть достигнуто благодаря стремлению преподавателя предоставить студентам полную инициативу в общении и минимизировать своё участие в обсуждениях и дискуссиях, направленных на формирование и развитие стратегий интеракции. Данный принцип реализуется также посредством выполнения заданий проблемного характера и ролевых игр.

– *принцип визуализации* реализуется посредством изучения аудиовизуальных образцов использования стратегий интеракции в реальном общении, выявления при ознакомлении с аутентичными материалами на французском языке ситуаций, в которых применяются коммуникативные стратегии, анализа лингвистических средств, которыми они выражены.

Лингвистические принципы:

– *принцип функциональности*: при обучении использованию стратегий интеракции в устной речи следует не просто представлять студентам лингвистические средства, которые используются при употреблении данного типа стратегий, но необходимо заострить внимание на том, в каких ситуациях они могут быть задействованы, для решения каких коммуникативных задач могут быть применены.

– *принцип стилистической дифференциации*: учёт особенностей применения стратегий интеракции для разных функциональных стилей речи, например, разговорного и официально-делового. Французский язык очень богат стилистическими особенностями, на которые необходимо обращать внимание студентов в процессе развития стратегий устной интеракции.

Психологические принципы:

– *принцип мотивации*: следует поддерживать мотивацию обучающихся, указывая на необходимость освоения коммуникативных стратегий для повышения уровня владения иностранным языком, для улучшения качества общения на нём, для развития умений интеракции, как на изучаемом, так и на родном языке.

– *принцип индивидуализации*: при выборе тематики обсуждений, аутентичных материалов, иллюстрирующих стратегии интеракции в речи, необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности обучающихся: их интересы, возраст, особенности познавательной деятельности.

Методические принципы:

– *принцип коммуникативности*: развитие стратегий интеракции осуществляется через выполнение условно-речевых и речевых заданий в ситуациях, максимально приближенных к реальной коммуникации. Задания носят проблемный, творческий характер, имеют чётко сформулированную цель; обучающиеся получают возможность выразить свою точку зрения, отношение к обсуждаемым вопросам. Высказывания обучающихся должны быть спонтанными, что позволит подготовить студентов к преодолению сложностей и решению проблем, которые возникают в реальном общении на иностранном языке.

– *принцип учёта специальности*: при отборе тем для обсуждения, а также материалов, предназначенных для развития стратегий, должны учитываться профессиональные интересы студентов, направление подготовки.

– *принцип ситуативно-тематической организации обучения*: важно, чтобы предлагаемые обучающимся ситуации для обсуждения в парах или мини-группах были максимально приближены к общению в реальных условиях.

– *принцип учёта уровня владения языком*: разрабатывая задания по развитию стратегий интеракции, необходимо учитывать уровень подготовки студентов.

– *принцип учёта социокультурного контекста*: обучающиеся должны быть осведомлены о правилах общения и правилах вежливости, принятых во французской культуре, принимать во внимание социокультурные особенности собеседников, уметь выявлять межкультурные различия в использовании стратегий интеракции.

А.В. Щепилова отмечает, что при обучении французскому языку как второму иностранному следует также учитывать сопоставительный принцип, в основе которого сравнение лингвистических явлений первого и второго иностранных языков. Данный принцип позволяет оптимизировать процесс обучения, сделать его более осознанным [Щепилова 2003: 38]. Применение сопоставительного принципа будет оправданным на этапе ознакомления с функциями стратегий интеракции в устном общении, при изучении особенностей социального и речевого поведения, свойственных культуре франкофонных стран.

Итак, интеракция является неотъемлемой частью общения. Способность взаимодействовать в общении отдельные исследователи (Н.В. Сасина, А. Сekaite, Н. Choi, E.D. Galaczi, V. Piccoli, С. Sabatier Bullock) относят к интерактивной компетенции и рассматривают её как один из компонентов коммуникативной компетенции. Для формирования интерактивной компетенции необходимы умения принимать во внимание все детали коммуникативной ситуации: цели, индивидуальные и социокультурные особенности участников общения, их ролевые отношения. Развитие интерактивной компетенции тесно связано с уровнем владения

лингвистической компетенцией: чем выше последний, тем больше возможностей для развития интеракции.

В ходе общения его участники прибегают к стратегиям интеракции. Они могут быть условно разделены на две группы:

1) направленные на достижение понимания значения высказываний друг друга и

2) позволяющие выстраивать общение как целостный последовательный процесс, в основе которого – стремление к сотрудничеству и уважение мнения собеседников.

Для овладения стратегиями первой группы необходимы умения сообщить о непонимании, запросить дополнительные детали, обратиться с просьбой повторить или пояснить, делать выводы и резюмировать сказанное, перефразировать сказанное собеседником, чтобы уточнить, верно ли он был понят. Стратегии второй группы требуют владения коммуникативными умениями вести беседу, инициировать, поддерживать и завершать обсуждение, привлекать к обсуждению других участников, соблюдать правила вежливости, давать собеседникам обратную связь, строить коммуникацию на основе принципов содействия и взаимопомощи.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Понятие «стратегия» по-разному трактуется учёными. Обобщение ряда дефиниций позволяет определить *стратегии как действия, направленные на достижение поставленной цели в кратчайший срок наименьшими усилиями и ресурсами.*

В источниках по методике обучения иностранному языку различают *стратегии обучения*, направленные на освоение навыков и умений, и *коммуникативные стратегии*, применяемые непосредственно при общении на иностранном языке.

Единой, общепризнанной типологии коммуникативных стратегий не предложено. Анализ классификаций, разработанных разными исследователями, позволяет выделить психологический, психолингвистический и социальный критерии, на основе которых учёные делят коммуникативные стратегии на типы.

В соответствии с психолингвистическим критерием коммуникативные стратегии можно разделить на два типа: *стратегии уклонения*, направленные на то, чтобы минимизировать общение на темы, которые могут привести к затруднениям, сократить высказывание, чтобы избежать использования лексических единиц или грамматических конструкций, которые недостаточно усвоены, и *стратегии достижения*, цель которых – решение поставленных коммуникативных задач, поддержание общения с помощью имеющихся на данный момент лингвистических ресурсов через использование перефразирования, описание предмета или явления, через мимику и жесты. Коммуникативные стратегии могут применяться говорящим *самостоятельно или через обращение за помощью к собеседнику* (социальный критерий). В соответствии с психологическим критерием коммуникативные стратегии делятся на стратегии, используемые на этапе *планирования* высказывания, в ходе *осуществления* высказывания через

анализ коммуникативной ситуации и собственных ресурсов, а также на этапе *оценивания результата* для определения дальнейших действий.

В исследованиях по методике обучения иностранным языкам коммуникативные стратегии делятся на типы в соответствии с видами речевой деятельности: выделяют *стратегии аудирования, чтения, письма и говорения*. Авторы «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком...» [CEFR 2018: 30] предлагают рассматривать четыре типа стратегий в соответствии с опосредованными речью общекогнитивными умениями *рецепции, продукции, интеракции и медиации*. В данной работе за основу взята именно эта типология коммуникативных стратегий.

Изучив функции и характеристики коммуникативных стратегий в речи, умения, которые необходимы для овладения ими, типологии, предлагаемые разными исследователями, приходим к выводу, что *коммуникативные стратегии* могут быть определены как вербальные и невербальные действия, цель которых – обеспечить эффективное общение посредством планирования собственных высказываний с учётом контекста, особенностей собеседников и наличия ресурсов, контроля и оценивания коммуникации её участниками, обеспечения полного взаимопонимания, компенсации недостающих лингвистических средств.

Из четырёх видов коммуникативных стратегий, выделяемых в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком...», мы остановили выбор на стратегиях интеракции. Умение выстраивать интеракцию с собеседником является одним из условий плодотворной коммуникации. *Стратегии интеракции* направлены на выстраивание последовательного и согласованного общения с собеседниками, а также на достижение понимания между ними. Отметим, что в данном исследовании мы будем рассматривать только стратегии интеракции, выражаемые вербальными средствами.

Обучение стратегиям интеракции в устной речи следует организовывать с учётом следующих *принципов*: дидактических

(сознательности, активности, визуализации), лингвистических (функциональности, стилистической дифференциации), психологических (индивидуализации, мотивации) и методических (коммуникативности, учёта специальности и уровня владения языком, принципов ситуативно-тематической организации обучения и учёта социокультурного контекста).

Работа над развитием стратегий интеракции будет более эффективной при соблюдении определённых *организационно-педагогических условий*: обучение ведётся преимущественно в мини-группах или парах; внимание заостряется прежде всего на донесении до собеседника смысла сообщения, на достижении поставленной коммуникативной цели; интеракция между обучающимися проходит в атмосфере доверия и уважения точки зрения собеседников; участие преподавателя в проигрывании коммуникативных ситуаций сводится к роли наблюдателя и консультанта.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Дидактический потенциал технологии дополненной реальности в обучении иностранному языку

В государственной программе Российской Федерации "Развитие образования" в качестве одной из целей указана реализация федерального проекта «Цифровая образовательная среда», направленного на «формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся» [Государственная программа РФ "Развитие образования" 2017]. Задачами данного проекта является не только актуализация информационно-коммуникационной инфраструктуры учебных заведений, но и подготовка кадров, компетентных в использовании современных технологий.

В Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" в сфере образования ставится среди прочих задача создания «современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней». Кроме того, в этом документе подчёркивается необходимость реализации национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации", в рамках которой должна быть создана доступная для всех организаций и домохозяйств устойчивая и безопасная информационно-телекоммуникационная инфраструктура высокоскоростной передачи, обработки и хранения больших объемов данных, а также подлежат преобразованию приоритетные отрасли «экономики и социальной сферы, включая ... образование, ... посредством

внедрения цифровых технологий и платформенных решений» [Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года"]. Таким образом, в случае успешной реализации вышеуказанных программ к 2024 году и предоставления повсеместного высокоскоростного доступа к сети Интернет, образовательные учреждения страны смогут беспрепятственно осуществлять свою деятельность в рамках цифровой образовательной среды при условии наличия компетентных кадров.

Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" закрепляет право учебных заведений осуществлять электронное обучение с использованием «информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей» и применять дистанционные образовательные технологии при условии обеспечения «освоения обучающимися образовательных программ в полном объеме» [Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" 2012: ст. 16., п. 1 – 3.].

В рамках реализации проекта «Цифровые технологии» национальной программы «Цифровая экономика» Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации была разработана дорожная карта развития технологии виртуальной и дополненной реальности. В качестве одной из приоритетных отраслей применения технологий виртуальной и дополненной реальностей (VR/AR) авторы «Дорожной карты» называют образование и корпоративное обучение. По их мнению, внедрение данных технологий в образовательном сегменте «позволит обеспечить доступные инструменты для пользователей и дополнить обучающие программы интерактивным визуальным VR/AR-контентом в размере до 30% всех образовательных материалов (с приоритетом на предметные области невозпроизводимые в традиционных форматах)». Решение поставленных в данном документе задач,

направленных на развитие технологий виртуальной и дополненной реальности в образовании, должно привести к «повышению эффективности онлайн-обучения, обеспечению непрерывного профессионального образования... и доступности качественного образования в регионах». Среди факторов, ограничивающих развитие технологий виртуальной и дополненной реальности в России, разработчики «Дорожной карты» называют дефицит специалистов, способных применять их в работе или повседневной жизни, а также недостаточную цифровую грамотность населения и непонимание потенциала использования данных технологий в профессиональной сфере [Дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии «Технологии виртуальной и дополненной реальности» 2019: 5 – 8].

В коммюнике римской конференции 2020 года министров образования государств-членов Европейского пространства высшего образования, созданного в рамках Болонского процесса, отмечается, что цифровизация позволила системе образования продолжать функционировать во время периода самоизоляции. Тем не менее, интенсивное использование цифровых средств выявило некоторые ограничения, и представители высших учебных заведений должны взять на себя ведущую роль в поиске путей преодоления возникших трудностей. Одной из задач, которую ставят перед собой представители Европейского пространства высшего образования, является укрепление социальной интеграции и повышение качества образования посредством максимального использования новых возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями с соблюдением этических норм, конфиденциальности и безопасности пользователей [Rome Ministerial Communiqué 2020: 3, 5].

В программном документе проекта «Общеввропейская настройка образовательных структур в высшей школе», осуществляемого европейскими университетами в рамках реализации Болонского процесса, был предложен ряд универсальных компетенций, которые должны быть

освоены выпускниками высших учебных заведений. Они разделены на три типа: инструментальные, межличностные и системные. К инструментальным компетенциям относят не только познавательные, методологические и лингвистические навыки и умения, но также способность использовать информационно-коммуникационные технологии [Universities' contribution to the Bologna Process: an introduction. 2008: 17, 29].

В докладе 2020 года международной некоммерческой ассоциации «EDUCAUSE», деятельность которой направлена на развитие высшей школы с помощью технологических инноваций, определены три тенденции в сфере высшего образования: расширение разнообразия учащихся (по возрасту, национальности и др.), необходимость разработки альтернативных путей получения образования, а также развитие онлайн-обучения и создание высшими учебными заведениями условий для организации учебного процесса в традиционном, смешанном и онлайн-форматах в зависимости от потребностей студентов. Кроме того, авторы доклада отмечают высокий потенциал и широкое разнообразие возможностей использования технологий виртуальной и дополненной реальности в обучении [Brown et al. 2020: 11, 29].

Таким образом, российские и международные нормативные документы, социальные и экономические реалии и вызовы указывают на необходимость дальнейшего развития процессов цифровизации в образовании и совершенствования методик смешанного и онлайн-обучения с привлечением самых актуальных технологий.

В последние годы преподаватели всё более активно прибегают к использованию современных информационно-коммуникационных технологий при организации обучения в смешанном и онлайн-форматах. Многие подчёркивают необходимость включения в процесс обучения привычных для современных студентов средств цифровой коммуникации [Кащук 2021: 42] Смешанное обучение становится всё более популярным и распространённым, как в мире, так и в российских вузах. Модель

смешанного обучения позволяет при сохранении содержательных и организационных компонентов расширить формат традиционного обучения за счёт применения элементов онлайн-обучения [Назаренко 2018: 122]. В 2020 году в связи с введением режима самоизоляции учебные заведения были вынуждены ускоренно перейти к форме онлайн-образования. Анализ исследований, посвящённых вопросам обучения иностранным языкам в онлайн-формате, позволяет выделить трудности, с которыми сталкиваются его участники:

- технические проблемы (отсутствие необходимого оборудования, низкая скорость интернета),
- недостаточно развитая ИК-компетенция преподавателей и студентов,
- медленная адаптация обучающихся к занятиям в онлайн-формате,
- ограничения платформ, на которых проводится обучение,
- необходимость подбирать новые или адаптировать традиционные учебные материалы для онлайн-формата,
- отсутствие общепринятых форм проведения промежуточного и итогового контроля и оценивания результатов онлайн-обучения [Shahnama et al. 2021: 11],
- увеличение времени, проводимого за экраном,
- увеличение отвлекающих факторов онлайн-среды [Коренев 2021: 20],
- сложности с предоставлением индивидуальной обратной связи,
- снижение мотивации и пассивность студентов,
- трудности с установлением эмоционального контакта между педагогом и обучающимися [Atmojo, Nugroho 2020: 67 – 68].

Преподаватели иностранного языка отмечают также, что при проведении занятий в онлайн-формате могут возникнуть сложности с обучением говорению: при такой форме работы сложнее организовать

общение, так как взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем осложняется в связи с отсутствием визуального контакта, невозможностью полноценно задействовать язык тела, мимику, жесты [Montiel-Chamorro 2018: 59; Shahnama et al. 2021: 20]

Приведённые выше трудности указывают на невозможность сохранить эффективность процесса обучения путём переноса традиционных заданий в онлайн-формат. Такой переход требует адаптации учебных материалов, поиска инструментов, позволяющих максимально полно использовать возможности онлайн-обучения и нивелировать его недостатки и ограничения. На наш взгляд, технология дополненной реальности позволяет решить ряд проблем, возникающих при проведении обучения в онлайн и смешанном форматах. Широкие возможности применения данной технологии в сфере образования отмечены в отечественных нормативных документах, а также в докладах представителей международных образовательных ассоциаций.

Термин "дополненная реальность" был впервые использован в 1992 году инженерами компании «Боинг» Т. Коделлом и Д. Мизеллом при описании разработанной ими гарнитуры, оснащённой цифровыми дисплеями, которая позволяла накладывать компьютерно-сгенерированные чертежи на объекты реального мира [Caudell, Mizell 1992]. В 1968 г. американским учёным А. Сазерлендом и его студентами был создан первый шлем с трёхмерным дисплеем [Sutherland 1968], который стал предвестником дальнейших разработок в данной сфере и послужил отправной точкой в развитии технологий дополненной и виртуальной реальности.

Выделяют два типа дополненной реальности: *с определением местоположения*, когда для функционирования приложения необходимы данные системы GPS навигации, встроенной в мобильное устройство, и *с привязкой к маркеру*, когда цифровая информация предоставляется

пользователю при направлении камеры мобильного устройства на определённый предмет (маркер), например, QR-код [Dabbagh et al. 2016: 27].

Приложения, которые предоставляют дополнительную цифровую информацию учебного характера при срабатывании триггера в определённой локации, могут быть использованы для организации обучающих квестов за пределами аудитории. В этом случае задания, указания дальнейшего маршрута, подсказки появляются на экране смартфона в определённых географических точках. В качестве примера подобного использования технологии дополненной реальности можно привести обучающую игру Mentira, опробованную впервые в США со студентами, изучающими испанский [Holden, Sykes 2011], а также квест-игру Explorez, предназначенную для обучения французскому языку [Perry 2015]. Данный тип приложений также может служить для проведения экскурсий, в ходе которых информация о конкретных объектах становится доступной пользователю мобильного устройства в непосредственной близости от конкретного объекта.

В приложениях на маркерной основе учебный контент становится доступным при считывании QR-кода или другого маркера камерой мобильного устройства, что позволяет установить связь между объектами окружающей действительности и учебным контекстом. Приложения данного типа часто используются при обучении лексике, а также для «обогащения» традиционных книг и учебников мультимедийными материалами.

Основу технологии дополненной реальности составляет наложение цифровой, виртуальной информации на объекты реального мира. Для неё характерны совмещение реальной и виртуальной реальностей, интерактивность в реальном времени и использование трёхмерной (3D) графики [Azuma 1997: 356].

Изучение функций дополненной реальности и различных видов организации работы приложений позволяет определить *дополненную*

реальность как технологию, расширяющую реальное пространство путём добавления компьютерно-сгенерированной информации, представленной в текстовом, графическом, аудио-, видео- и 3D-форматах. В отличие от виртуальной при взаимодействии с дополненной реальностью сохраняется связь с окружающей действительностью.

Изначально технология дополненной реальности была доступна только при использовании шлемов или очков со специальным дисплеем. Сегодня, благодаря усовершенствованию мобильных устройств, она стала доступной пользователю любого смартфона, оснащённого камерой. Это позволяет использовать технологию дополненной реальности в сфере образования, что способствует:

- 1) эффективной визуализации сложного для восприятия материала благодаря технологии 3D;
- 2) развитию пространственных способностей за счет взаимодействия реальных и виртуальных объектов;
- 3) повышению внимания и концентрации студентов;
- 4) улучшению учебных результатов;
- 5) повышению мотивации обучающихся и их вовлеченности [Alzahrani 2020: 13 – 15].

Широкие возможности визуализации, предоставляемые дополненной реальностью, активно используются прежде всего в обучении дисциплинам математического и естественно-научного цикла [Silva et al. 2019: 8], а также инженерным и строительным специальностям. Значительное распространение технология дополненной реальности получила в сфере культуры, искусства, музейного дела [Васса-Аcosta et al. 2014: 139].

Инструменты дополненной реальности функционируют как в устройствах на платформе Android, так и на iOS, могут использоваться во время очных занятий, в онлайн-обучении, а также для самостоятельной работы вне аудитории. Они позволяют:

1) дополнять учебные материалы аудио- и видеорекомендациями преподавателя, предоставлять студентам информацию по организационным вопросам [Девярых, Лозинская 2019: 40];

2) собирать ссылки на сайты с дополнительными материалами, онлайн-упражнениями в формате QR-кодов в порядке, предусмотренном планом занятия и получать быстрый удобный доступ к нужным заданиям;

3) осуществлять оценивание и самооценивание при выполнении тестовых и проектных заданий;

4) дополнять материалы учебника гиперссылками, аудио- и видеоматериалами, анимированными персонажами, трёхмерными изображениями, схемами, макетами, используя специальные приложения или QR-коды;

5) проводить виртуальные экскурсии в сервисах «Google Arts & Culture» или в режиме «полёт» в Apple Maps;

6) разрабатывать тестовые задания, «дополненные» панорамными фото или видео, 3D-графикой (приложение Metaverse);

7) организовывать учебные квесты с использованием приложений с определением местоположения (Apple ARKit, ARCore, Wikitude).

Технология дополненной реальности позволяет обогатить окружающую действительность учебно-справочной информацией, кроме того, применение приложений дополненной реальности способствует более активному сотрудничеству между преподавателями и студентами, а также между обучающимися посредством совместного решения задач. Использование дополненной реальности в сфере образования позволяет реализовывать принципы социального конструктивизма, направленного на развитие личности «в ходе ее активного взаимодействия с обществом и окружающей средой в течение всей жизни человека...» [Петрова, Свердловва 2017: 3].

Существуют многочисленные исследования, свидетельствующие об успешном применении технологии дополненной реальности в обучении

иностранным языкам. Благодаря высокоэффективной визуализации она может быть использована для развития лексических навыков и умений и способствует более долговременному сохранению в памяти новых слов за счёт прочных ассоциаций между лексическими единицами и объектами окружающей действительности [Santos et al. 2016: 15; Solak, Cakir 2016: 1074]. Преподаватели также прибегают к инструментам дополненной реальности при составлении заданий для работы над фонетикой [Nugraha et al. 2019], орфографией [Shuxia, Bing 2018], грамматикой [Draxler et al. 2020]. Ряд исследований указывает на возможность эффективного использования дополненной реальности при обучении письму [Vivien Lin et al. 2020], чтению [Park, Khoshnevisan 2019; Huisinga 2017], аудированию [Gündoğmuş et al. 2016] и говорению [Armada 2019]. Приложения дополненной реальности могут быть задействованы в работе с обучающимися разных возрастных категорий и разным уровнем владения иностранным языком [Zhang 2018: 127].

М. Милрад выделил несколько характеристик мобильных технологий, которые могут быть использованы в обучении: мобильность, социальная интерактивность, чувствительность к контексту, сетевое взаимодействие, мультимедийность, объединение реального и цифрового миров [Milrad 2003: 155 – 156]. Технология дополненной реальности, будучи доступной на мобильных устройствах, обладают всеми *дидактическими свойствами* мобильных технологий. Для неё характерны:

- мобильность: задания могут выполняться как во время занятия в учебной аудитории, так и за её пределами;
- социальная интерактивность: студенты могут взаимодействовать друг с другом посредством приложений дополненной реальности;
- чувствительность к контексту проявляется в возможности настраивать работу приложения в зависимости от потребностей пользователя. Так, выполняя задания в приложении дополненной реальности Metaverse, студент может обращаться к разделам с пояснениями в случае

возникновения затруднений или к страницам с дополнительной информацией, если тема его заинтересовала. Кроме того, в приложениях данного типа цифровая информация становится доступной только при считывании маркера (например, QR-кода) или в определённой локации. Таким образом, «дополнение» зависит от контекста (заданного местоположения или наличия триггера), а также от намерения пользователя получить дополнительную информацию, расширяющую его представление об объектах реального мира;

- сетевое взаимодействие: создание общего рабочего пространства. В качестве примера может служить функция «стена» (wall) в приложении Metaverse, на которую автоматически отправляются видеответы студентов, где они становятся доступны их одноклассникам и преподавателю;

- мультимедийность: возможность задействовать учебные материалы в текстовом, аудио- или видеоформатах, использовать гиперссылки на веб-сайты, 3D-анимацию, панорамные фото и видео;

- объединение реального и цифрового миров. Данный принцип мобильного обучения наиболее ярко проявляется именно в приложениях дополненной реальности, в основе которых лежит технология расширения окружающей действительности за счёт накладывания цифровых слоёв.

Кроме того, к дидактическим свойствам приложений дополненной реальности следует отнести свойственные ей элементы геймификации. Использование данной технологии в обучении позволяет вносить в него игровые компоненты и использовать такие преимущества геймификации, как более прочное закрепление изученного, снижение у студентов страха ошибиться, реализация творческих способностей обучающихся [Титова, Чикризова 2019: 137 – 139].

Дидактические свойства технологии дополненной реальности позволяют реализовать в процессе обучения иностранным языкам следующие *возможности*:

- организация групповой и индивидуальной работы;

- осуществление проектной деятельности;
- предоставление обратной связи;
- оценивание и самооценивание;
- развитие творческих способностей студентов при подготовке самостоятельных и совместных проектов;
- более глубокое понимание абстрактных понятий благодаря их визуализации или контекстуализации;
- активное взаимодействие с обучающимися материалами благодаря привлечению внимания к ним за счёт разнообразного мультимедийного контента [Zhang 2018: 127];
- повышение мотивации и увеличение привлекательности обучения для студентов [Семенова 2020: 132; Alzahrani 2020: 13 – 15];
- активизация познавательной деятельности обучающихся [Семенова 2020: 132];
- снижение тревожности [Scrivner et al. 2016: 395];
- создание эмоционально благоприятной атмосферы на занятии [Taşkıran 2018: 896];
- улучшение успеваемости студентов [Hsu, Hwang 2016: 1 – 19].

Обобщённая информация о дидактическом потенциале технологии дополненной реальности представлена в Таблице 2.

Таблица 2. Дидактические свойства и функции технологии дополненной реальности

Дидактические свойства	Дидактические функции
Мобильность	– доступ к обучающим материалам в любом месте; – эффективное расходование временных ресурсов; – снижение уровня тревожности у обучающихся при выполнении заданий за пределами учебной аудитории
Интерактивность	– возможность организации индивидуальной и групповой работы;

	<ul style="list-style-type: none"> – развитие умений действовать в команде, осуществлять проектную деятельность, анализировать и систематизировать информацию; – организация самостоятельной работы по развитию устно-речевых умений; – система проверки и предоставление обратной связи; – обеспечение взаимодействия обучающегося с учебными материалами, с преподавателем и другими студентами
Чувствительность к контексту	<ul style="list-style-type: none"> – учёт индивидуальных особенностей; – обеспечение прочной связи между окружающей действительностью и обучающим контентом
Поддержка онлайн-взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> – организация взаимооценивания; – проведение взаимообучения; – осуществление формирующего оценивания
Мультимедийность и визуализация	<ul style="list-style-type: none"> – повышение мотивации обучающихся; – улучшение качества усвоения материала; – более точное восприятие понятий и явлений посредством визуализации; – возможность проектирования заданий на развитие любого из видов речевой деятельности; – формирование умений отбора и обработки информации
Объединение реального и цифрового миров	<ul style="list-style-type: none"> – установление прочной связи между окружающей действительностью и обучающими материалами, их повышенная информативность; – улучшение качества усвоения материала, прочности запоминания
Элементы геймификации	<ul style="list-style-type: none"> – включение соревновательного элемента; – создание поощрительной системы; – эмоционально-комфортные условия на занятии; – более долговременное запоминание изученного; – творческое развитие студентов; – осуществление проблемного обучения.

Опрос, проведённый весной 2020 года среди 440 учителей иностранного языка, показал, что 95% педагогов не возражают против использования мобильных технологий в обучении и 2/3 опрошенных готовы тратить на развитие своей информационно-коммуникационной компетенции больше усилий, чем ранее. Среди наиболее перспективных цифровых

инструментов для использования в сфере обучения учителя назвали самостоятельно разработанные для решения конкретных педагогических задач мобильные приложения, а также применение технологии дополненной реальности [Авраменко 2020: 68 – 69].

На сегодняшний день существует довольно много готовых заданий для обучения иностранным языкам, разработанных с помощью приложений дополненной реальности [Bonner, Reinders 2018]. Для использования многих приложений студентам и преподавателям достаточно владеть информационно-коммуникационной компетенцией на уровне пользователя. Тем не менее разработка собственного эффективного учебного контента, который будет отвечать конкретным педагогическим целям, требует временных затрат и владения определёнными знаниями, умениями и опытом, поэтому чтобы обратиться к новой технологии, преподаватели прежде всего должны осознавать её дидактический потенциал, а также понимать, какие конкретные методические задачи приложения дополненной реальности позволяют решать лучше, чем освоенные ранее и доказавшие свою эффективность средства обучения.

Для продуктивного и безопасного использования новейших технологий в процессе обучения педагогу необходимо владеть информационно-коммуникационной компетенцией. Основываясь на рекомендациях ЮНЕСКО для преподавателей по применению информационно-коммуникационных технологий [UNESCO ICT Competency Framework for Teachers 2018], предлагаем рассмотреть, какие знания и умения необходимы преподавателю для применения технологии дополненной реальности в обучении (Таблица 3).

Таблица 3. Применение дополненной реальности в обучении как компонент ИК-компетенции преподавателей

Компетенции	Получение знаний	Освоение знаний	Создание знаний
--------------------	-------------------------	------------------------	------------------------

<p>Понимание роли ИКТ в образовательной политике</p>	<p>Владеть знаниями о возможностях и перспективах использования дополненной реальности в обучении на основе анализа образовательных стандартов.</p>	<p>Осознавать, в каких ситуациях и для достижения каких педагогических целей могут использоваться приложения дополненной реальности в обучении.</p>	<p>Регулярно актуализировать свои знания о потенциале приложений дополненной реальности в обучении.</p>
<p>Учебная программа и оценивание</p>	<p>Знать, для решения каких учебных задач могут эффективно применяться приложения дополненной реальности, каковы их возможности для осуществления оценивания и взаимооценивания.</p>	<p>Уметь использовать приложения дополненной реальности для реализации конкретных учебных целей, а также для оценивания и взаимооценивания, предоставления обратной связи.</p>	<p>При составлении рабочей программы предусматривать использование инструментов дополненной реальности, если они позволяют эффективно достигать намеченных целей.</p>
<p>Педагогические практики</p>	<p>Получение знаний о существующих актуальных приложениях дополненной реальности и о возможностях их применения в учебных целях.</p>	<p>Уметь на практике использовать приложения дополненной реальности для развития компетенций обучающихся.</p>	<p>Уметь модифицировать уже готовые задания, созданные с использованием дополненной реальности, создавать собственные.</p>
<p>Применение навыков работы с цифровыми технологиями</p>	<p>Понимать, на каких платформах могут функционировать конкретные приложения дополненной реальности, какие технические условия</p>	<p>Определять уместность и своевременность применения конкретных приложений дополненной реальности в учебном процессе.</p>	<p>Давать обучающимся возможность применять приложения дополненной реальности в учебных целях и разрабатывать свои собственные проекты</p>

	необходимы для их работы.		с помощью данной технологии.
Организация и управление образовательным процессом	Осознавать возможности, преимущества и недостатки использования приложений дополненной реальности в форматах традиционного, он-лайн- или смешанного обучения.	Разрабатывать и применять стратегии использования приложений дополненной реальности в разных формах организации обучения. Использовать инструменты дополненной реальности при разработке обучающимися совместных проектов.	Выявлять и использовать на практике возможности дополненной реальности для создания и накопления знаний, обмена информацией между обучающимися и преподавателями.
Профессиональное развитие педагогов	Использовать ресурсы, созданные с помощью дополненной реальности, для собственного профессионального развития. Владеть информацией относительно безопасности и соблюдения этических норм при работе с данными приложениями.	Участвовать в профессиональных сообществах педагогов, использующих дополненную реальность в своей практике, в обсуждениях для обмена опытом и саморазвития в области применения приложений дополненной реальности в обучении.	Создавать базы заданий и учебных материалов, разработанных с помощью приложений дополненной реальности, для обмена с коллегами, а также для обеспечения условий по созданию и накоплению знаний. Перенимать успешный опыт коллег по работе с приложениями дополненной реальности.

Важным аспектом в эффективном использовании приложений дополненной реальности в обучении являются вопросы конфиденциальности и безопасности. Преподавателям и студентам стоит

помнить о том, что многие приложения дополненной реальности запрашивают информацию о местонахождении владельца мобильного устройства или при использовании камеры могут «получить представление» о деталях быта, привычках пользователя. Недобросовестными разработчиками приложений эти данные могут быть переданы компаниям, заинтересованным в максимально полной информации о потенциальных клиентах [Hosfelt 2019: 2 – 3]. При отборе приложений дополненной реальности, которые будут использоваться в целях обучения, следует уделять внимание не только их дидактическим и методическим возможностям, но и благонадёжности, репутации компании-разработчика в области сохранения конфиденциальных данных пользователей. Преподавателю также следует заострить внимание обучающихся на вопросе регулирования настроек используемых приложений, чтобы по возможности ограничить объём передаваемой пользователем информации.

Использованию дополненной реальности в учебном процессе могут препятствовать опасения педагогов, что для проектирования собственных оригинальных заданий может понадобиться много времени и технические знания, которыми они не владеют. Важно, чтобы преподавателям предоставлялась возможность пройти соответствующие тренинги, обратиться за помощью к профессионалам в области информационных технологий или коллегам с опытом работы с дополненной реальностью. С.Н. Гамаж и Т. Танвар отмечают, что успешность интеграции той или иной технологии в работу учителей зависит от понимания педагогами её эффективности, предполагаемой простоты использования, от социальной среды и наличия благоприятных условий для использования технологии (обеспечение техническими средствами, возможность обратиться за помощью). При этом осознание педагогической целесообразности применения технологии является ключевым фактором при принятии решения относительно необходимости её включения в процесс обучения [Gamage, Tanwar 2018: 106, 111].

Преподаватели демонстрируют готовность интегрировать новые технологии в свою профессиональную деятельность при условии, что они понимают эффективность применения данных технологий. Так в Новой Зеландии для 28 педагогов был проведён тренинг, в ходе которого были представлены дидактические возможности приложения Metaverse, а также его участникам было предложено выполнить несколько практических заданий по работе с приложением. Проведённый после этого краткого курса опрос показал, что преподаватели готовы использовать данный инструмент в своей педагогической практике и во время проведения тренинга у них появились идеи, как можно применить данное приложение на занятиях. Кроме того, исследователи отмечают, что возраст педагогов не коррелируется с их готовностью применять технологию дополненной реальности. При этом рекомендуется проводить подобные курсы, организуя тренинг так, чтобы начинающие преподаватели имели возможность сотрудничать и общаться с более опытными коллегами, которые быстрее определяют, как полученная во время обучения информация и усвоенные навыки могут быть использованы в работе со студентами [Mac Callum, Parsons 2019: 24 – 27].

Необходимые знания и умения по использованию дополненной реальности в обучении можно получить, ознакомившись с видеолекциями «Обучение в эпоху цифровых технологий» Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании ⁴, обратившись к практическим рекомендациям по применению дополненной реальности в обучении иностранным языкам британского специалиста Н. Пичи⁵, освоив

⁴ Обучение в эпоху цифровых технологий: курс видеолекций на русском языке. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. [Электронный ресурс]. URL: <https://iite.unesco.org/ru/highlights/prepodavanie-v-epohu-tsifrovyyh-tehnologij-kurs-videolektsij-na-russkom-yazyke/> (дата обращения: 15.05.2021).

⁵ Nik Peachey. Tools for Teachers & Learners. Curated by Nik Peachey. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.scoop.it/topic/tools-for-learners?q=augmented+reality> (дата обращения: 15.05.2021).

программу профессиональной переподготовки МГУ имени М.В. Ломоносова «Преподаватель: современные подходы к обучению иностранным языкам». Отдельные лекции или модули данных курсов освещают вопросы применения дополненной реальности в обучении.

Педагоги, желающие более подробно ознакомиться с возможностями дополненной реальности, а также получить навыки программирования и разработки собственных приложений или 3D-моделей, могут пройти онлайн-обучение или обратиться к учебным материалам по данной теме на сайте проекта «The Augmented Reality in Formal European University Education», реализуемого при поддержке программы Европейского Союза Эразмус Плюс⁶.

Приложения дополненной реальности обладают высоким дидактическим потенциалом. Приведём несколько заданий, проектов, разработанных с помощью технологии дополненной реальности, которые преподаватели могут использовать на занятиях по иностранному языку для развития коммуникативной компетенции обучающихся (Таблица 4).

Таблица 4. Форматы заданий с использованием приложений дополненной реальности для обучения иностранному языку

Задание	Цель	Краткое описание	Приложения
Виртуальный словарь	Развитие лексических навыков и умений.	«Дополнение» окружающих предметов цифровой информацией: переводом на изучаемый язык, образцом произношения слова, элементами анимации [Santos et al. 2016: 9 – 13].	Apple ARKit, ARCore, Wikitude, онлайн-генераторы QR-кодов.

⁶ The Augmented Reality in Formal European University Education. Code reality: learn. [Электронный ресурс]. URL: <https://codereality.net/learn/> (дата обращения: 17.05.2021).

		Такие виртуальные словарные статьи могут быть подготовлены как педагогом, так и обучающимися.	
Дополненные тесты	Развитие умений аудирования, чтения, письма, говорения; употребления коммуникативных стратегий. Проведение формирующего оценивания, организация обратной связи, само- и взаимооценивание.	Тестовые задания могут сопровождаться аудио-, видеоматериалами, ссылками на веб-сайты, а также 3D-анимацией, панорамными фото и видео. Ответы могут быть представлены как в письменной форме, так и в устной (запись на камеру мобильного устройства).	Metaverse
Иммерсивный сторителлинг	Развитие умений устной и письменной речи. Возможность организовать совместную проектную работу. Развитие ИК-компетенции обучающихся.	Составление собственных историй, сопровождающихся аудио-комментариями, видео- или музыкальными фрагментами, опросами мнений, рассказами, проиллюстрированными элементами дополненной реальности: анимированными 3D-персонажами, панорамными фото и видео. Возможность выстраивать несколько линий повествования, в зависимости от реакции читателя, его	Metaverse, инструменты Art Selfie и Art Transfer в приложении Google Arts & Culture

		выбора дальнейшего развития сюжета.	
Дополненный квест	Обучение лексическим, грамматическим средствам общения, развитие умений аудирования, чтения. Развитие умений говорения, стратегий интеракции. Развитие навыков командной работы.	Организуется за пределами учебной аудитории. Задания и указания дальнейшего пути для участников появляются в определённой локации (при использовании приложений с определением местоположения) или при сканировании QR-кода	Apple ARKit, ARCore, Wikitude.
Дополненный тур по учебному заведению	Развитие умений устной и письменной иноязычной речи, работа в сотрудничестве, проявление творческих способностей обучающихся.	Тур может предназначаться для студентов-первокурсников или гостей вуза. При сканировании QR-кодов, размещённых у административных помещений, на экране мобильного устройства появляется информация об их назначении, часах работы и т.д. Подобными комментариями может быть также «дополнен» чертёж или модель здания учебного заведения [Bonner, Reinders 2018: 39 – 40].	Blippar, онлайн-генераторы QR-кодов.
Виртуальные экскурсии	Развитие умений устной и письменной речи. Возможность реализации	Проведение виртуального тура по музею или объекту	Google Arts & Culture, инструмент

	совместных проектов.	культуры, 3D-экскурсии по фотографическим интерактивным изображениям городов мира.	«Flyover» в Apple Maps
--	----------------------	--	------------------------

Следует отметить, что в Таблице 4 приведены лишь некоторые возможные способы использования приложений дополненной реальности для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Студентам может быть также предложено не только выполнить задания, но и создать собственный учебный контент с помощью приложений дополненной реальности, не требующих владения навыками программирования. Например, в приложении Metaverse они могут составлять небольшие квизы или опросы на иностранном языке для одноклассников, что будет способствовать не только формированию навыков и умений письменной речи, но также развитию информационно-коммуникационной компетенции обучающихся, позволит усилить их взаимодействие с учебными материалами. Создавая собственный контент, студенты становятся более вовлечёнными в процесс обучения, получают возможность выбора интересующей темы, ресурсов, инструментов для реализации поставленных задач.

Итак, технологические характеристики и дидактические свойства дополненной реальности позволяют разрабатывать с их помощью разноплановые задания, выполнять проекты, способствующие формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся.

При переходе к новой форме обучения (онлайн или смешанной) для организации эффективного учебного процесса требуется актуализация традиционных инструментов или поиск новых. Для успешной интеграции современных технологий необходимо осознание преподавателями их дидактического и методического потенциала, а также предоставление

педагогам поддержки в виде тренингов, курсов, образовательных материалов, позволяющих им приобрести нужные знания и умения для работы в новых условиях с применением современных информационно-коммуникационных инструментов.

2.2. Реализация принципов обучения стратегиям интеракции посредством использования технологии дополненной реальности

Дидактический потенциал дополненной реальности позволяет реализовать дидактические (сознательности, активности, визуализации), лингвистические (функциональности, стилистической дифференциации), психологические (индивидуализации, мотивации) и методические (коммуникативности, учёта специальности, ситуативно-тематической организации обучения, учёта уровня владения языком, учёта социокультурного контекста) принципы, соблюдение которых необходимо для эффективного обучения использованию стратегий интеракции в иноязычном общении. Рассмотрим, как именно технология дополненной реальности способствуют применению вышеуказанных принципов.

Принцип сознательности осуществляется через представление обучающимся информации о функциях стратегий устной интеракции в общении, их типах и способах лексико-грамматического оформления в познавательных и тестовых заданиях, созданных в приложениях дополненной реальности на основе аутентичных образцов речевого поведения носителей французского языка.

Принцип активности: благодаря доступности приложений дополненной реальности на мобильных устройствах (свойство мобильности), студенты получают дополнительные возможности для активной речемыслительной деятельности на французском языке и работы над развитием стратегий интеракции за стенами учебной аудитории. Интерактивность, элементы геймификации, свойственные технологии

дополненной реальности, позволяют задействовать игровые и проблемные задания, что стимулирует интерес обучающихся, снижает страх допустить ошибку и приводит к более активному участию в общении на иностранном языке.

Принцип визуализации: создание викторин и тестовых заданий в приложениях дополненной реальности, а также возможность задействовать аутентичные материалы с элементами дополненной реальности позволяют представить обучающимся примеры использования стратегий устной интеракции, отметить, какими средствами они передаются во французском языке. Высокий уровень визуализации и мультимедийность технологии дополненной реальности создают условия для активизации и интенсификации речевого общения.

Принцип функциональности: благодаря мультимедийности технологии дополненной реальности и возможности задействовать разноформатные аутентичные материалы, обучающиеся получают информацию о функциях стратегий интеракции в речи. Тесты и викторины, выполненные в приложениях дополненной реальности, позволяют закрепить эти знания.

Принцип стилистической дифференциации: мультимедийность, свойственная технологии дополненной реальности, даёт возможность представить обучающимся языковые средства, характерные для разных функциональных стилей современного французского языка, а также развить умения по применению данных языковых средств в речи.

Принцип мотивации: выполнение проблемных и игровых заданий, разработанных с использованием дополненной реальности, способствует усилению мотивации студентов.

Принцип индивидуализации направлен на учёт индивидуальных особенностей обучающихся. Следует принимать во внимание их мировоззрение, интересы (личностная индивидуализация), предлагать подходящие приёмы учебной деятельности (субъектная индивидуализация),

учитывать индивидуально-психологический тип обучающихся, их способности к запоминанию, восприятию (индивидуальный тип индивидуализации) [Азимов, Щукин 2009: 213]. Индивидуализация обучения реализуется посредством изменения содержания и объёма учебного материала, времени усвоения и выполнения заданий [Трофименко 2020: 566].

Приложения дополненной реальности позволяют преподавателю использовать широкий спектр аутентичных материалов и быстро менять блоки заданий в зависимости от интересов студентов, а также их будущей специальности. Обучающиеся могут самостоятельно определять тематику и объём сообщений при выполнении проектных заданий с использованием дополненной реальности, проявлять свои творческие способности (личностная индивидуализация). Возможность дополнять учебные материалы справочной информацией, разъяснениями, одноязычным переводом отдельных лексических единиц способствует реализации индивидуального типа индивидуализации. При работе в приложениях дополненной реальности студенты могут тратить на выполнение заданий столько времени, сколько требуется каждому из них, обращаясь при необходимости к интегрированным в задания разделам с пояснениями, получая мгновенную обратную связь.

Дидактические возможности технологии дополненной реальности способствуют построению индивидуальной образовательной траектории обучающихся. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» учащимся гарантируется помощь образовательных организаций в развитии их индивидуальных способностей, предоставляется право обучения по индивидуальному учебному плану [Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" 2012: ст. 34, п.3; ст.44, п.2]. Потенциал каждого обучающегося может быть развит благодаря реализации индивидуальной образовательной траектории. По мнению П.В. Сысоева, её включение в образовательный процесс способствует формированию

готовности к непрерывному обучению на протяжении всей жизни, овладению актуальными, постоянно обновляющимися знаниями и умениями в профессиональной сфере и области личностного развития. Необходимость построения индивидуальной образовательной траектории обусловлена социальным заказом, психологическими исследованиями, посвящёнными изучению когнитивных стилей обучающихся, а также тенденциями к гуманизации образования [Сысоев 2013: 121].

Индивидуальная образовательная траектория может быть определена как «процесс формирования индивидуального образовательного маршрута субъектом познания в соответствии с его целями и стилем обучения, где индивидуальный образовательный маршрут включает в себя применение набора методов и стратегий для отбора содержания (материалов, контента) и приемов обучения, контроля и рефлексии при индивидуальной и самостоятельной работе на неформальном и информальном уровнях системы непрерывного образования» [Авраменко А.П. 2021].

Реализация индивидуальной образовательной траектории осуществляется через выбор тематики учебных материалов в соответствии с интересами, потребностями и способностями студента, через выявление индивидуальных форм и методов обучения, предоставление обучающемуся возможности самостоятельно определять темп освоения материала, осуществлять контроль результатов [Сысоев 2013: 129].

Технология дополненной реальности может быть задействована на занятиях по французскому языку таким образом, чтобы позволить студентам самостоятельно определять тематику материалов в рамках учебной программы, дать им возможность регулировать время выполнения заданий, самостоятельно оценивать собственные результаты усвоения знаний или овладения навыками и умениями, намечая таким образом дальнейшие пути своего развития.

Использование технологии дополненной реальности позволяет также реализовать ряд методических принципов обучения иностранным языкам.

Принцип коммуникативности осуществляется посредством выполнения заданий творческого и проблемного характера в приложениях дополненной реальности, что позволяет создавать условия общения, приближенные к реальным, даёт возможность моделирования приближенной к естественной языковой среды, стимулирует речевое общение.

Принцип учёта специальности и уровня владения языком: вследствие широкого выбора приложений дополненной реальности, их разнообразной тематики (приложения по математике, геометрии, химии, биологии, истории и т.д.), возможностей создавать задания разных типов и быстро менять блоки с учебными материалами, использование дополненной реальности на занятиях может помочь преподавателю варьировать учебные материалы, учитывая будущую специальность, а также уровень подготовки обучающихся.

Принцип ситуативно-тематической организации обучения: благодаря встраиванию учебного контекста в реальную среду и привнесению аутентичного франкоязычного контекста в учебную аудиторию, инструменты дополненной реальности способствуют реализации принципов ситуативного обучения. Создание языковой среды, максимально приближенной к естественной, особенно важно при обучении устной речи и требует задействования актуальных мультимедийных ресурсов [Bourina, Dunaeva 2019: 64]. Дидактические свойства и функции технологии дополненной реальности позволяют обеспечить данные условия при организации обучения.

Принцип учёта социокультурного контекста: приложения дополненной реальности, посвящённые искусству и культуре, предоставляют широкие возможности для погружения в аутентичную социокультурную среду, знакомят обучающихся с национально-культурными особенностями носителей французского языка.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что дидактические свойства и функции технологии дополненной реальности способствуют реализации принципов обучения использованию стратегий устной интеракции и делают такое обучение более эффективным.

2.3. Критерии отбора приложений дополненной реальности для развития стратегий устной интеракции

Для оценивания обучающих мобильных приложений С.В. Титова предлагает использовать технические, организационно-финансовые, эргономические и психолого-педагогические критерии [Титова 2016: 11]. С их учётом, а также ориентируясь на принципы развития стратегий устной интеракции, при отборе приложений дополненной реальности во внимание были приняты следующие критерии (Таблица 5):

Таблица 5. Критерии отбора приложений дополненной реальности с целью развития стратегий устной интеракции

<p>Организационно-технические</p>	<ul style="list-style-type: none"> – бесплатный доступ; – доступность приложения для преподавателей и студентов с пользовательским уровнем ИК-компетенции; – функционирование на разных операционных системах (Google Android и Apple iOS); – наличие инструментов для создания интерактивных опросов, тестовых заданий и викторин; – возможность использования разноформатных мультимедийных материалов; – наличие инструментов для преобразования текстовой, звуковой, графической и видеоинформации с целью её содержательного расширения или персонализации; – возможность виртуальной трансформации или «обогащения» объектов окружающей действительности за счёт добавления к ним
--	--

	цифровой информации, отображаемой на экране мобильного устройства; – создание эффекта присутствия в культурно-языковом пространстве страны изучаемого языка
Психолого-педагогические	– повышение уровня мотивации обучающихся; – возможность индивидуализации обучения
Дидактические	– предоставление индивидуальной обратной связи; – быстрая замена блоков заданий для обеспечения индивидуализации обучения; – организация взаимодействия студентов в мини-группах и с преподавателем; – организация самооценивания и формирующего оценивания
Методические	возможности: – организации спонтанного неподготовленного общения; – моделирования коммуникативных ситуаций; – выявления межкультурных различий в использовании стратегий интеракции; – максимального вовлечения каждого из обучающихся в речемыслительную деятельность; – предоставления социокультурных знаний и выявления социокультурных особенностей

Для достижения целей исследования были рассмотрены несколько приложений дополненной реальности: Mondly AR, Rosetta Stone, BlippAr, ARCore, Metaverse, Google Expeditions, а также инструменты Virtual Gallery Tour, Art Selfie и Art Transfer, представленные в приложении Google Arts & Culture. *Mondly AR* предназначено для изучения иностранных языков, здесь пояснения представлены виртуальным анимированным тьютором, а новые лексические единицы визуализируются с помощью трёхмерных моделей. Бесплатными являются только несколько первых уроков в приложении, задания в них предназначены для начинающего уровня. В связи с этим представляется затруднительным применять его в работе со студентами. Приложение *Rosetta Stone* также разработано для изучения иностранных

языков, но значительная часть учебного контента является платной. Кроме того, инструменты дополненной реальности, представленные в данном приложении, доступны только на платформе iOS. Таким образом, приложения Rosetta Stone и Mondly AR сложно интегрировать в курс по изучению французского языка в связи с тем, что представленный в них учебный контент является платным. Подготовка заданий с помощью *BlippAr* и *ARCore* довольно трудозатратна для тех, кто не владеет базовыми навыками программирования и может занять много времени; для работы с приложением *Google Expeditions* необходимо подключение всех участников тура в дополненной реальности к единой сети Wi-Fi.

В связи с вышеизложенным для разработки заданий по развитию стратегий устной интеракции у студентов, изучающих французский язык как второй иностранный на уровне магистратуры, мы остановили выбор на приложениях *Metaverse*, а также инструментах *Virtual Gallery Tour*, *Art Selfie* и *Art Transfer*, представленных в приложении *Google Arts & Culture*, как наиболее доступных для преподавателей и студентов с пользовательским уровнем информационно-коммуникационной компетенции. В качестве вспомогательных были задействованы приложение дополненной реальности *Photomath*, предназначенное для решения уравнений (для студентов, чье направление подготовки связано с математикой) и *Google translate*, инструмент дополненной реальности для перевода с камеры мобильного устройства. Студентам было предложено воспользоваться данными приложениями, проанализировать их возможности, а затем представить и совместно обсудить свои выводы.

Дж. Салмон и Дж. Нихан полагают, что для эффективного использования новых технологий в обучении следует соблюдать следующие правила:

- 1) в центре процесса обучения должен оставаться ученик/ студент, а не новейшая технология;

2) технология должна быть динамичной, интерактивной и давать возможность представлять учебный материал порционно: благодаря этим качествам обучение становится более эффективным и возрастает вовлеченность студентов;

3) ведущая роль должна сохраняться за преподавателем, а не за технологией. Конструктивистский подход изменил роль учителя от простой передачи информации к роли гида или наставника, тем не менее, именно за педагогом остаётся выбор инструмента, наиболее подходящего для достижения целей обучения. Кроме того, при работе с мобильными приложениями преподавателю необходимо убедиться, что обучающиеся действительно поняли материал, даже если они демонстрируют высокие результаты при выполнении заданий, разработанных с помощью компьютерных технологий [Salmon, Nyhan 2013: 59 - 60].

Дж. Салмон и Дж. Нихан разработали шкалу оценивания для определения возможности использования приложений дополненной реальности в обучении иностранным языкам [Salmon, Nyhan 2013: 60], в соответствии с которой приложения должны:

- 1) служить достижению определённых педагогических целей;
- 2) развивать конкретные языковые навыки и умения и позволять применять их на практике;
- 3) предоставлять возможность ставить перед обучающимися коммуникативные задачи и предлагать им проблемно-ориентированные задания;
- 4) обеспечивать преемственность, позволяя обучающимся опираться на ранее полученные знания и развивать вновь приобретённые навыки и умения в дальнейшем;
- 5) предоставлять студентам корректирующую обратную связь;
- 6) давать возможности для интеракции на изучаемом языке;
- 7) отводить студенту центральное место в процессе обучения;
- 8) обеспечивать интерактивность и динамику;

- 9) быть интегрированными в процесс обучения;
- 10) представлять определённую ценность с методической точки зрения, т.е. позволять решать конкретные учебные задачи более эффективно, чем другие инструменты;
- 11) способствовать росту мотивации;
- 12) давать возможность максимально задействовать изучаемый иностранный язык.

Для того чтобы более полно представить выбранные нами для исследования инструменты дополненной реальности рассмотрим их технические, организационно-финансовые, эргономические и психолого-педагогические характеристики.

В Таблице 6 представлены характеристики приложения Metaverse, которое может быть использовано для разработки опросов, тестовых заданий, сторителлинга.

Таблица 6. Характеристики приложения Metaverse

Характеристики	Приложение Metaverse
Технические	Разрабатывать задания возможно только в браузере на платформе «Metaverse Studio». Выполняются же они, напротив, только в мобильной версии приложения: на устройстве, оборудованном камерой. Приложение доступно пользователям Android и iOS. Для работы необходимо подключение к сети Интернет.
Организационно-финансовые	Мобильная версия приложения бесплатна, тем не менее отдельные функции платформы «Metaverse Studio», на которой создаются задания, доступны только в платной версии. Студентам для выполнения заданий в приложении не требуется регистрация. Преподаватель может использовать учебные материалы, созданные коллегами, изменять их, при желании делиться своими.

<p>Эргономические</p>	<p>Интерфейс приложения оформлен в едином стиле, отличается лаконичностью. Тем не менее при разработке заданий требуется уделить время ознакомлению с инструкциями о возможностях приложения и способах использования предлагаемых инструментов. Студентам перед выполнением заданий в мобильном приложении также необходимо рассказать о принципах работы с ним.</p>
<p>Дидактические</p>	<p>Как задания, так и ответы к ним могут быть представлены в форме текста, изображения, фото, аудио, видео. В задании могут использоваться гиперссылки на сайт в Интернете, анимированный 3D-объект, панорамное фото или видео. Вопросы тестов могут быть закрытыми, с несколькими вариантами ответов, требующими самостоятельно набрать ответ на клавиатуре или записать его на видео.</p> <p>Metaverse может использоваться как для введения нового учебного материала, так и для его закрепления, повторения, а также для оценивания промежуточных результатов.</p> <p>Приложение позволяет преподавателю при составлении заданий оставлять комментарии, например, с краткими инструкциями, разъяснениями, одноязычным переводом отдельных слов. Обучающиеся могут тратить на выполнение тестов столько времени, сколько потребуется, если они выполняются в рамках самостоятельной работы вне учебной аудитории.</p> <p>Студент видит свой видеответ сразу после записи и может его исправить, перезаписать, если необходимо.</p> <p>Автоматическое сохранение видеответов обучающихся на «стене» Metaverse, доступной для просмотра одноклассниками и преподавателем, даёт возможность использовать их другим студентам в качестве образца, а также позволяет организовать процесс взаимооценивания. Преподаватель имеет доступ к ответам и может проверить правильность выполнения заданий и предоставить индивидуальную обратную связь; есть возможность следить за прогрессом студентов.</p>

	<p>Есть система авторизации, что позволяет преподавателю видеть, кем именно выполнен тест.</p> <p>Использование приложения обеспечивает динамичность, интерактивность обучения.</p> <p>Функция «leaderboard» позволяет задействовать соревновательный компонент: организовывать командный зачёт, начислять очки за каждый правильный ответ.</p> <p>Благодаря возможности быстро менять блоки заданий в тестах, преподаватель может учитывать индивидуальные особенности обучающихся.</p>
<p>Частнометодические</p>	<p>Приложение позволяет работать над развитием как рецептивных, так и продуктивных видов коммуникативной деятельности, а также коммуникативных стратегий. В зависимости от целей при проектировании заданий можно уделять внимание фонетическим, лексическим, грамматическим средствам общения. Это возможно благодаря мультимедийности приложения, «дополнению» разрабатываемых в нём тестовых заданий аудио-, видеофайлами, гиперссылками, трёхмерными объектами, панорамными фото и видео.</p> <p>При выполнении заданий студенты максимально задействуют изучаемый язык, используя ранее сформированные навыки и умения аудирования, чтения, письма, говорения.</p> <p>Благодаря функции записи видеоответов студентов, приложение может использоваться для развития устно-речевых умений в асинхронном дистанционном режиме.</p> <p>Приложение может быть интегрировано в процесс обучения в качестве инструмента, позволяющего ввести новый учебный материал, повторить изученное или проверить качество усвоения уже пройденного.</p> <p>Metaverse позволяет каждому из студентов индивидуально отработать применение в речи изученного на занятии материала, потратив на это столько времени и усилий, сколько ему необходимо. Преподаватель же получает возможность проверить уровень усвоения изученного материала не выборочно, а каждым из студентов и дать индивидуальную корректирующую обратную связь.</p>

	<p>Благодаря подбору аутентичных учебных материалов при выполнении заданий, где требуется вступить в обсуждение или отреагировать на прозвучавшие реплики, студенты получают возможность использовать изучаемый язык в спонтанных, незапланированных ситуациях, что готовит обучающихся к ситуациям реального общения.</p> <p>Функция снабжения учебных материалов инструкциями и комментариями, дает преподавателю возможность обратить внимание обучающихся на лингвистические особенности разных стилей речи и сфер общения.</p>
--	---

Далее в Таблице 7 представлены характеристики отдельных инструментов приложения Google Arts & Culture. Virtual Gallery Tour позволяет проводить виртуальные экскурсии по объектам мировой культуры. Платформа в частности даёт возможность провести туры по французским государственным учреждениям (например, Национальное собрание, мэрия Парижа), широко известным во всем мире достопримечательностям (Эйфелева башня, Версаль, Опера Гарнье) и менее популярным, но не менее интересным местам французской столицы (музей стрит-арта в XIII округе, Токийский дворец, где расположен самый большой в Европе центр современного искусства), а также посетить многочисленные музеи Франции. Инструмент дополненной реальности Art Transfer даёт возможность трансформировать сделанное на камеру мобильного устройства фото в изображение в стилистике одного из шедевров мировой живописи, Art Selfie позволяет найти в коллекциях музеев мира портреты людей, похожих на человека на селфи, и получить краткую информацию о картине и её авторе.

Таблица 7. Характеристики инструментов приложения Google Arts & Culture

	Virtual Gallery Tour	Art Selfie и Art Transfer
--	-----------------------------	----------------------------------

Технические	Данный инструмент доступен в мобильном приложении, а также через браузер на стационарном компьютере, ноутбуке или планшете. Нами использовалась версия с доступом через браузер, так как качество изображений в этой версии лучше благодаря более высокому разрешению экрана.	Доступны в мобильном приложении на платформах iOS и Android.
Организационно-финансовые	Приложения бесплатные.	
Эргономические	Интерфейс несколько перегружен большим количеством неоднородных изображений и описаниями предлагаемых инструментов. Тем не менее, оказавшись на странице интересующего раздела, разобраться с просмотром достопримечательностей в режиме 3D не составляет труда.	Art Selfie и Art Transfer просты в использовании, имеют удобный и понятный интерфейс, привлекательный дизайн, качественную графику. Их применение на занятиях или в самостоятельной работе не вызовет трудностей ни у преподавателей, ни у студентов.
Дидактические	Информация представлена в основном в визуальной форме. Есть краткие текстовые комментарии. Раздел виртуальных экскурсий может быть использован в учебных целях, но в нём отсутствует возможность проверки или самопроверки заданий, результаты могут быть представлены и оценены только при совместной работе онлайн или если будут записаны с помощью других сервисов.	В Art Selfie и Art Transfer информация представлена в визуальной форме. Система проверки или самопроверки не предусмотрена.

	<p>Выполнение заданий с помощью инструмента Virtual Gallery Tour способствует развитию навыков и умений работы с информацией: её отбору, систематизации, преобразованию.</p>	
<p>Частнометодические</p>	<p>Данный инструмент может использоваться для развития умений письменной и устной иноязычной речи, стратегий продукции, медиации, интеракции; может служить базой для разработки заданий различного типа в зависимости от поставленных задач обучения, а также способствует развитию социокультурной компетенции.</p> <p>Virtual Gallery Tour позволяет проводить виртуальные экскурсии на изучаемом языке по объектам мирового культурного наследия с последующей организацией обсуждений по материалам виртуального тура.</p> <p>Приложение даёт возможность ставить коммуникативные задачи и предлагать студентам проблемно-ориентированные и творческие задания.</p> <p>Виртуальные экскурсии могут быть интегрированы в процесс обучения в качестве инструмента для реализации индивидуальных и групповых проектов на иностранном языке, позволяющих осуществлять общения на изучаемом языке, стимулируя интерес и вовлеченность обучающихся благодаря высокому уровню интерактивности, динамичности и визуализации.</p>	<p>Art Selfie и Art Transfer не разрабатывались непосредственно для целей обучения иностранному языку, тем не менее они могут применяться в качестве дополнительных средств для развития умений устной и письменной иноязычной речи, коммуникативных стратегий, они также способствуют приобретению социокультурных знаний. Данные инструменты дополненной реальности дают возможность ставить перед обучающимися коммуникативные задачи и предлагать проблемно-ориентированные задания, могут выступать стиму-</p>

		лом для подготовки совместных или индивидуальных мини-проектов на изучаемом языке, содействовать более активной интеракции между студентами.
--	--	--

Metaverse является обучающим приложением дополненной реальности без специализации на конкретной учебной дисциплине; оно довольно активно используется в иноязычном образовании, о чём свидетельствуют многочисленные тесты и викторины, предлагаемые учителями иностранных языков на платформе «Metaverse Studio». Google Arts & Culture разрабатывалось с целью приобщения широкого круга пользователей к миру искусства и культуры, но по функционалу оно не является обучающим приложением, хотя и может эффективно использоваться для организации проектной деятельности, развития умений устной и письменной речи на занятиях по иностранному языку.

Для целей исследования было выбрано три инструмента, представленных в приложении Google Arts & Culture: Virtual Gallery Tour, Art Selfie и Art Transfer. Тем не менее, следует отметить, что данное приложение и одноимённый онлайн-сервис включают ещё несколько инструментов дополненной реальности (Pocket Gallery, Color Palette, Art Filter), а также многочисленные игры, викторины, онлайн-выставки, виртуальные коллекции музеев, образовательные панорамные видео, интервью с деятелями искусства. Материалы на английском, немецком, французском, испанском, итальянском и других языках посвящены объектам культуры и традициям 80 стран. Данное приложение имеет большой потенциал в сфере обучения иностранным языкам. Оно может быть

использовано для развития умений аудирования, чтения, письма и говорения. Google Arts & Culture способствует формированию профессионально-ориентированной лингвистической компетенции студентов, чьи будущие специальности связаны с искусствоведением и культурологией, пробуждая и поддерживая интерес к культуре стран изучаемого языка. Представленные в приложении разнообразные материалы могут использоваться для совместного обсуждения, а также для работы над проектами.

Итак, для развития стратегий интеракции мы остановили выбор на приложениях Metaverse и Google Arts & Culture, так как они являются бесплатными, доступны на платформах iOS и Android, позволяют разрабатывать на их базе задания для развития стратегий устной интеракции с учётом основных методических, дидактических и психологических принципов.

2.4. Система заданий с использованием технологии дополненной реальности для развития стратегий устной интеракции в курсе французского языка как второго иностранного

При работе над форматами заданий, направленными на развитие умений применения стратегий интеракции в устной речи, учитывалась возможность реализовать с их помощью дидактические, лингвистические, психологические и методические принципы обучения стратегиям устной интеракции, приведённые в главе II. В связи с тем, что обучение использованию коммуникативных стратегий неразрывно связано с развитием устно-речевых умений, при проектировании заданий следует учитывать необходимость выполнения определённых организационно-педагогических условий обучения говорению, среди которых Е.Н. Соловова выделяет:

- создание условий для максимальной речевой активности обучающихся;
- вовлечение в обсуждение всех обучающихся вне зависимости от их уровня владения языком и инициативности в общении;
- организация работы в парах и группах;
- создание игровых ситуаций;
- выстраивание обучения на основе уже сформированных лексико-грамматических навыков и умений, применение вербальных опор (например, таблиц с ключевыми лексическими единицами);
- использование различных источников создания мотивации [Соловова 2006: 166 – 170].

При интеграции приложений дополненной реальности в процесс обучения использованию стратегий интеракции за основу была взята модель SAMR (substitution, augmentation, modification, redefinition), в которой представлены возможности использования современных технологий в обучении [Puentedura 2013]. Н. Хокли предложила использовать данную модель для проектирования с помощью мобильных устройств заданий, направленных на освоение иностранного языка [Hockly 2013: 82 – 83]. В соответствии с моделью SAMR при создании заданий с использованием современных технологий могут быть задействованы 4 способа модификации традиционных заданий:

- 1) *замещение* (substitution): технология заменяет традиционные средства обучения, оставляя неизменными их дидактические функции;
- 2) *дополнение* (augmentation): происходит замещение традиционных средств обучения новейшей технологией с расширением их дидактических возможностей;
- 3) *трансформация* (modification): использование технологии приводит к существенному перепроектированию задания;

4) *обновление* (redefinition): создание благодаря дидактическим возможностям современных технологий качественно новых заданий, выполнение которых невозможно с помощью традиционных средств обучения.

Система заданий с использованием технологии дополненной реальности, направленная на развитие стратегий устной интеракции, охватывает 4 этапа: ознакомительно-аналитический, репродуктивный, продуктивный и контрольный. Она базируется на выполнении таких видов работ, как решение познавательно-поисковых задач, ролевое проигрывание ситуаций межкультурного общения, обсуждения-рефлексии и коммуникативно-ролевые игры.

Для развития стратегий устной интеракции с помощью приложений дополненной реальности Metaverse и Google Arts & Culture было разработано несколько форматов заданий: иммерсивный сторителлинг, дополненные тесты, виртуальные экскурсии. Задания проектировались для освоения стратегий интеракции на уровне B1. Он является пороговым, позволяет активно взаимодействовать на иностранном языке и полноценно работать над развитием стратегий интеракции.

Ознакомительно-аналитический этап предназначен для знакомства обучающихся с функциями стратегий устной интеракции в речи и лингвистическими средствами их выражения. Он строится на выполнении познавательно-поисковых заданий формата «дополненные тесты» в приложении Metaverse.

Дополненные тесты в приложении Metaverse (с заданиями закрытой формы).

- *Цель задания:* в рамках формирования коммуникативной компетенции: развитие стратегий интеракции через ознакомление с лингвистическими средствами, позволяющими использовать стратегии данного типа в соответствующих коммуникативных ситуациях на примере аудиовизуальных образцов речи носителей; развитие умений аудирования.

- *Уровень ИК-компетенции обучающихся:* пользовательский.

- *Технические условия:* мобильное устройство (Android или iPhone), оснащённое камерой, подключение к сети Интернет, установленное на мобильном устройстве приложение Metaverse.

- *Уровень владения языком:* В1.

- *Формулировка задания:* выполните задания теста в приложении Metaverse. Ознакомьтесь с аудио- или видеотреугольником, выберите правильный ответ из предложенных. В случае неверного ответа обратитесь к справочной информации и вновь выполните задание. Если вы ответили правильно, приложение автоматически перейдёт к следующему вопросу.

- *Этапы реализации задания:*

- 1) прослушать аудио / просмотреть видео с фрагментом на французском языке;

- 2) выбрать выражение, к которому участники беседы прибегают для решения поставленной коммуникативной задачи;

- 3) в случае неверного ответа или возникновения сложностей с пониманием, можно прослушать задание ещё раз или перейти на страницу со справочными материалами, а затем, выполнить задание повторно.

- *Планируемый результат:* ознакомление обучающихся с коммуникативными ситуациями, в которых участники общения прибегают к стратегиям интеракции, а также с лингвистическими средствами, которые используются в данных ситуациях.

- *Организация работы:* аудиторная или самостоятельная индивидуальная работа.

- *Время выполнения* варьируется в зависимости от количества заданий в тесте и занимает от 10 до 20 минут.

- *Критерии оценивания заданий:* оцениваются умения соотнести коммуникативную задачу и необходимую для её достижения стратегию интеракции, а также подобрать соответствующие лексические единицы. При выполнении данного типа заданий студент получает мгновенную обратную

связь о правильности выполнения каждого из представленных в тесте заданий.

- *Пример одного из тестовых заданий в приложении Metaverse:*

Imaginez: vous êtes invité(e) à une soirée. Vous entendez un groupe d'invités parler d'un sujet qui vous intéresse. Vous voulez prendre part à cette discussion et donner votre avis. Quelle expression utilisez-vous ?

A. Ravi(e) d'avoir discuté avec vous !

B. Cela me rappelle ce qui m'est arrivé un jour alors que...

C. Excusez-moi, je vous ai entendu parler de...

Цель **репродуктивного этапа** – в применении обучающимися каждого из видов стратегий устной интеракции в различных ситуациях общения, в усвоении лексико-грамматических конструкций, а также формул вежливости, которые позволяют применять стратегии во франкоязычном общении. На данном этапе основным видом работы становится ролевое проигрывание ситуаций межкультурного общения в формате дополненных тестов в приложении Metaverse с записью устных ответов, а также в формате иммерсивного сторителлинга (инструменты дополненной реальности Art Selfie и Art Transfer).

Дополненные тесты в приложении Metaverse (задания открытой формы с записью устных ответов.

- *Цель задания:*

1) В рамках развития стратегий интеракции: развитие умений присоединиться к обсуждению, сообщить о непонимании, обратиться за разъяснениями, освоение лингвистических средств, позволяющих применить данные умения в речи;

2) в рамках формирования социокультурной компетенции: освоение формул вежливости, позволяющих вступить в уже ведущуюся беседу или уточнить смысл сказанного.

- *Уровень ИК-компетенции обучающихся: пользовательский.*

- *Технические условия:* мобильное устройство (Android или iPhone), оснащённое камерой, подключение к сети Интернет, установленное на мобильном устройстве приложение Metaverse.

- *Уровень владения языком:* B1.

- *Формулировка задания:* выполните задания теста в приложении Metaverse. Прослушайте беседу, представленную в аудио- или видеофрагменте. Ваша задача – принять в ней участие и высказать своё мнение по обсуждаемому вопросу или уточнить у собеседников значение непонятого слова или фразы. Запишите ваши реплики на камеру, сохраните на «стене» приложения, перейдите к следующему заданию. Представленный фрагмент можно прослушать повторно, свои видеоответы также можно записывать несколько раз до достижения нужного результата.

- *Этапы реализации задания:*

- 1) в каждом задании теста необходимо прослушать аудио или просмотреть видео с фрагментом беседы на французском языке и принять в ней участие, записав свою реплику на видео, затем, перейти к следующему заданию;

- 2) в случае необходимости прослушать задание ещё раз или перейти на страницу со справочными материалами и повторно записать ответ, исправив допущенные ошибки;

- 3) преподаватель оценивает каждый из ответов, сохранённых на «стене» приложения и предоставляет обратную связь.

- *Планируемый результат:* развитие умений вступить в общение и обратиться за разъяснениями в рамках развития стратегий интеракции.

- *Организация работы:* самостоятельная индивидуальная работа.

- *Время выполнения* может варьироваться в зависимости от количества заданий в тесте, уровня подготовки обучающихся и занимать от 15 до 30 минут.

- *Критерии оценивания заданий:* за каждый из следующих параметров обучающийся получает 1 балл: выбор лексических единиц, соответствующих поставленной коммуникативной задаче, грамматическая правильность, соблюдение правил вежливости. Максимальный балл за задание – 3, максимальное количество баллов по тесту зависит от количества заданий, из которых он состоит.

- *Примеры тестовых заданий в приложении Metaverse с необходимостью записи видеоответа:*

A. Intervenez dans la conversation que vous allez entendre. Donnez votre conseil ou votre opinion.

Enregistrez vos répliques.

B. Regardez la vidéo. Vous n'êtes pas sur(e) d'avoir bien compris les dates de la participation au concours. Posez cette question à l'animatrice, demandez-lui de répéter cette info. Enregistrez vos répliques.

Задания формата «дополненные тесты» в приложении Metaverse, благодаря возможностям многократно записывать устные ответы до достижения необходимого результата и сохранять их на общую виртуальную «стену», где они доступны для одноклассников и преподавателя, позволяют расширить и изменить функции тестового задания, и, следовательно, относятся к третьему типу интеграции новейших технологий – трансформации.

Данный формат заданий может использоваться, во-первых, для выявления ситуаций, которые требуют употребления стратегий интеракции, а также ознакомления с лингвистическими средствами, позволяющими применять данный тип стратегий в речи, во-вторых, представленные в тестах условно-речевые ситуации и запись устных ответов позволяют обучающимся самостоятельно закрепить на практике умения по использованию стратегий интеракции. Они также способствуют развитию умений аудирования, освоению формул вежливости, позволяющих вступить в уже ведущуюся беседу или уточнить смысл сказанного в ситуациях социально-бытового,

профессионального и академического межкультурного общения на французском языке.

Иммерсивный сторителлинг. *Сторителлинг* – это изложение историй в устной или письменной формах, с привлечением изобразительных средств, музыки и т.д. Истории, представленные с помощью мультимедийных средств (аудио, видео, графика, анимация) относят к *цифровому сторителлингу*. Он может использоваться для обучения рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности, способствуя развитию эмоционального интеллекта и творческих способностей студентов [Багрецова 2020: 27, 31 – 32]. Дополненную реальность относят к иммерсивным технологиям, так как с её помощью окружающая действительность видоизменяется посредством накладывания цифровых слоёв, следовательно, составление историй с использованием приложений дополненной реальности можно назвать *иммерсивным сторителлингом*.

С.Г. Тер-Минасова отмечает, что «изучение иностранного языка психологически чрезвычайно трудный процесс», так как вызывает необходимость обращения к незнакомому миру, который находит отражение в чужом и непонятном языке [С.Г. Тер-Минасова 2019: 7]. Игровой элемент, возможность проявить свою индивидуальность и творческие способности при выполнении данного типа заданий способствуют снижению тревожности обучающихся и созданию позитивной атмосферы на занятии.

Формат заданий «иммерсивный сторителлинг» относится к первому типу интеграции технологий в обучение – замещение: вместо традиционных средств обучения в нём предлагается использовать инструменты дополненной реальности Art Selfie или Art Transfer, позволяющие установить связь между предметами окружающей студента действительности и учебными материалами. Далее представлены две разновидности заданий формата «иммерсивный сторителлинг».

История персонажа портрета, подобранного по селфи

- *Цель задания:*

1) в рамках формирования коммуникативной компетенции: развитие стратегий интеракции, а именно, развитие умения убедиться в правильном понимании собеседника через перефразирование или повторение сказанного, освоение лингвистических средств, позволяющих применить данное умение в речи, совершенствование устно-речевых умений, развитие умений диалогической речи;

2) в рамках формирования социокультурной компетенции: освоение формул вежливости, позволяющих прервать собеседника, чтобы уточнить смысл сказанного в ситуациях формального и неформального общения;

3) в рамках формирования универсальных компетенций: развитие умений активного слушания, творческого мышления и воображения.

- *Уровень ИК-компетенции обучающихся:* пользовательский.

- *Технические условия:* мобильное устройство (Android или iPhone), оснащённое камерой, с установленным на нём приложением Google Arts & Culture, подключение к сети Интернет.

- *Уровень владения языком:* В1.

- *Формулировка задания:* в приложении Google Arts & Culture выберите инструмент Art Selfie. Сделайте селфи. Приложение подберёт портреты разных художников и эпох с персонажами, похожими на вас. Подготовьте историю этого персонажа: кто он, его возраст, род занятий, чем он привлёк художника, что у него общего с вами, каковы отличия. Во время рассказа задача одноклассников – вежливо прервать и уточнить, верно ли был понят говорящий, частично перефразировав сказанное им.

- *Этапы реализации задания:*

- 1) открыть приложение, сделать селфи, выбрать один из портретов;

- 2) подготовить (устно) историю персонажа портрета;

- 3) представить свой рассказ группе;

- 4) перед одним из студентов преподаватель ставит задачу убедиться в том, что обучающийся верно понял говорящего, перефразировав его высказывание. В качестве вербальной опоры предоставляется список выражений,

которые могут быть использованы, чтобы вежливо прервать собеседника и убедиться, что его слова были верно интерпретированы.

- *Планируемый результат:* диалог между двумя студентами с элементами подготовленной и спонтанной речи, направленный на развитие устно-речевых умений, формирование умения убедиться в правильном понимании собеседника через перефразирование сказанного (в рамках овладения стратегиями интеракции).

- *Организация работы:* самостоятельная подготовка и работа в парах.

- *Время выполнения:* 10 минут.

- *Критерии оценивания задания:* выбор соответствующих коммуникативной задаче лексических единиц, грамматическая правильность, соблюдение правил вежливости при применении на практике умения уточнить смысл сказанного через перефразирование. Каждый из критериев оценивается в 1 балл, максимальное количество баллов за задание – 3.

Стилизация фото

- *Цель задания:*

- 1) в рамках формирования коммуникативной компетенции: развитие стратегий интеракции, а именно, развитие умения сообщить о непонимании, обратиться за разъяснениями и вернуть говорящего к обсуждению изначально заданной темы, когда он уклоняется от ответа; освоение лингвистических средств, позволяющих применить данные умения в устной речи, совершенствование устно-речевых умений, развитие умений общения в диалоге;

- 2) в рамках формирования социокультурной компетенции: освоение формул вежливости, позволяющих прервать собеседника, сообщить о непонимании и попросить разъяснить смысл сказанного в ситуациях формального и неформального общения;

- 3) в рамках формирования универсальных компетенций: развитие умений поиска и обработки информации на изучаемом языке.

- *Уровень ИК-компетенции обучающихся:* пользовательский.
- *Технические условия:* мобильное устройство (Android или iPhone), оснащённое камерой, с установленным на нём приложением Google Arts & Culture, подключение к сети Интернет.

- *Уровень владения языком:* В1.

- *Формулировка задания:* в приложении Google Arts & Culture выберите инструмент Art Transfer. Сделайте фото предметов, которые вас окружают. Выберите в приложении произведение живописи, стиль которого кажется вам наиболее привлекательным. Сделанное вами фото будет автоматически стилизовано под выбранную вами картину. Представьте получившуюся стилизацию, поясните, почему для её выполнения вы остановили выбор на данном произведении искусства, приведите несколько интересных фактов из жизни её автора, коротко опишите особенности его стиля. Во время рассказа задача одгруппников – а) вежливо сообщить о непонимании и обратиться с просьбой пояснить смысл незнакомых слов; б) попросить объяснить выбор стиля или художника и вернуть говорящего к обсуждению изначально поставленного вопроса, когда он уходит от ответа.

- *Этапы реализации задания:*

- 1) сделать фото в приложении Art Transfer, выбрать картину, в стиле которой фото будет преобразовано;

- 2) представить несколько фактов из биографии художника, написавшего картину, коротко охарактеризовать его стиль, пояснить, чем привлекло именно это произведение;

- 3) во время презентации стилизованного фото и краткого рассказа о художнике задача студентов – вежливо останавливать говорящего и просить пояснить значение непонятных слов и выражений. В случае необходимости они имеют возможность обратиться к вербальной опоре – списку выражений, с помощью которых можно вежливо прервать собеседника и попросить его объяснить смысл незнакомого слова.

- *Планируемый результат:* полилог с элементами подготовленной и спонтанной речи, направленный на развитие устно-речевых умений, закрепление умения сообщить о непонимании и обратиться к собеседнику за разъяснениями (в рамках развития стратегий интеракции).
- *Организация работы:* самостоятельная подготовка и работа в группе.
- *Время выполнения:* 15 минут.
- *Критерии оценивания задания:* выбор соответствующих коммуникативной задаче лексических единиц, грамматическая правильность, соблюдение правил вежливости при использовании на практике умений сообщить о непонимании и обратиться за разъяснениями. Каждый из критериев оценивается в 1 балл, максимальное количество баллов за задание – 3.

На репродуктивном этапе обучающиеся вынуждены прибегать к использованию вербальных опор: таблиц с ключевыми лексическими единицами, которые позволяют применять стратегии интеракции в устном общении на французском языке. Далее представлен список выражений, которые могут быть использованы обучающимися, чтобы вежливо прервать собеседника, переформулировать сказанное им и убедиться, что его слова были верно интерпретированы, чтобы принять участие в обсуждении, которое уже ведётся и высказать свою точку зрения, чтобы сообщить собеседнику о своём непонимании или вернуть его к интересующей теме.

Expressions pour préciser en reformulant

Situations formelles

- Est-ce que vous avez dit / Avez-vous dit que ...
- Est-ce que vous pensez que...
- Si je comprends bien, vous trouvez que ...

Situations informelles

- Est-ce que tu veux dire que...

- Si je comprends bien, tu trouves que...
- Donc tu penses que...
- Alors à ton avis...
- Tu crois donc que...
- C'est-à-dire que...

Expressions pour intervenir dans une discussion

Situations formelles

- Si vous me permettez je pense que ...
- Excusez-moi, je vous ai entendu parler de.../ Excusez-moi, parliez-vous de...
- Excusez-moi, puis-je me joindre à vous?
- Pardon de vous couper (la parole)...
- Permettez-moi de vous interrompre...

Situations informelles :

- Excusez-moi, mais vous savez...
- Moi, je pense que...
- Ecoutez...
- Franchement, je pense que...
- Mais attendez...

Expressions pour dire qu'on ne comprend pas

Situations formelles

- Excusez-moi de vous interrompre...
- Puis-je vous interrompre un moment ?
- Excusez-moi, pouvez-vous répéter, s'il vous plaît ?
- Pouvez-vous parler plus lentement, s'il vous plaît ?
- Désolé(e)! Je ne comprends pas/ Je n'ai pas compris...
- Excusez-moi, que veut dire/ que signifie) le mot « ... »?

- Pourriez-vous/ pouvez-vous m'expliquer le sens du mot... ?
- Pardon, avez-vous dit « ... » ?

Situations informelles

- Peux-tu répéter s'il te plaît ?
- Peux-tu parler plus lentement s'il te plaît ?
- Comment ?
- Ça veut dire quoi "..." ?
- Peux-tu m'expliquer ce que signifie le mot ... ?
- As-tu dit « samedi » ?
- Quoi ? Hein ? (familier)

Expressions pour revenir au sujet initial

Situations formelles

- Revenons au sujet dont nous parlions plus tôt
- Revenons au sujet qui nous occupe
- Revenons au sujet initial, s'il vous plait
- Peut-on revenir au sujet initial, s'il vous plait
- Pour revenir au sujet initial pouvez-vous dire (ce que vous pensez de...)
- J'aimerais revenir au sujet que j'ai abordé
- Je voudrais revenir au sujet (principal) de notre discussion

Situations informelles

- Revenons à nos moutons, s'il vous plait !
- Revenons à notre sujet!
- Désolé (é) de changer de conversation, mais...
- Pardon de te (vous) couper mais je voudrais savoir/ je veux demander...

В основе *продуктивного этапа* – проектные и творческие задания в форматах круглого стола и виртуальных экскурсий по объектам французского культурного наследия на платформе Google Arts & Culture предназначенных для активного использования стратегий устной интеракции в условиях общения, максимально приближенных к реальным.

Беседа-обсуждение в формате «круглый стол». В задании данного формата приложение дополненной реальности Photomath и функция дополненной реальности приложения Google Translate (перевод через камеру мобильного устройства) используются не в структуре задания, но опосредовано, становясь предметом обсуждения. Круглый стол посвящен вопросу взаимодействия этих инструментов дополненной реальности в процессе обучения.

Цель задания:

1) в рамках формирования коммуникативной компетенции: развитие стратегий интеракции, направленных на построение связного последовательного общения и достижение взаимопонимания; освоение лингвистических средств, позволяющих применить данные умения в речи, совершенствование устно-речевых умений, развитие умений монологической и диалогической речи;

2) в рамках формирования социокультурной компетенции: освоение формул вежливости, позволяющих вступить в обсуждение, прервать собеседника, чтобы обратиться за разъяснениями или уточнением смысла сказанного в ситуациях формального общения;

3) в рамках формирования универсальных компетенций: формирование умений активного слушания, способностей осуществлять социальное взаимодействие и применять современные коммуникативные технологии.

- *Уровень ИК-компетенции обучающихся:* пользовательский.
- *Технические условия:* мобильное устройство с подключением к сети Интернет и установленными приложениями Photomath и Google Translate (инструмент перевода через камеру телефона).

- *Уровень владения языком:* В1.

- *Формулировка задания:* разделитесь на две группы: сторонников и противников использования инструментов дополненной реальности в обучении. Подготовьте ваши аргументы. Задача модератора круглого стола – сделать краткое вступление и пригласить к обсуждению поставленных вопросов, задача каждого из участников – вступить в обсуждение и высказать свою точку зрения, а также вежливо прерывать выступающих, переформулируя сказанное с целью убедиться в правильности понимания, или обращаясь с просьбой о дополнительных пояснениях.

- *Этапы реализации задания:*

- 1) просмотреть краткие ознакомительные ролики, демонстрирующие функции приложений дополненной реальности Photomath и Google Translate, самостоятельно поработать в приложениях, выполнив несколько заданий;

- 2) сформулировать аргументы за или против использования данных инструментов дополненной реальности в учебных целях;

- 3) принять участие в обсуждении, представив свою точку зрения.

- *Планируемый результат:* полилог участников круглого стола, направленный на развитие стратегий устной интеракции; развитие устно-речевых умений обучающихся.

- *Организация работы:* совместная групповая работа.

- *Время выполнения:* 45 минут.

- *Критерии оценивания задания:* выбор соответствующих коммуникативной задаче лексических единиц, грамматическая правильность, соблюдение правил вежливости при использовании на практике умений сообщить о непонимании и обратиться за разъяснениями. Каждый из критериев оценивается в 1 балл, максимальное количество баллов за задание – 3.

Виртуальные экскурсии по объектам культуры в Google Arts & Culture. Виртуальные экскурсии по музеям и другим объектам мирового

культурного наследия можно проводить как в браузере на платформе Google Arts & Culture, так и в одноимённом мобильном приложении.

Формат «виртуальные экскурсии» относится к четвёртому типу интеграции технологий в обучение по модели SAMR – обновление: Google Arts & Culture позволяет совершить тур по залам различных объектов культуры, находясь в учебной аудитории или дома, что невозможно осуществить с помощью традиционных средств обучения.

Цель задания:

1) в рамках формирования коммуникативной компетенции: развитие стратегий интеракции, а именно, развитие умений сообщить о непонимании, обратиться за разъяснениями, а также умения убедиться в правильности понимания путём перефразирования сказанного собеседником; освоение лингвистических средств, позволяющих применить данные умения в речи, совершенствование устно-речевых умений, развитие умений монологической и диалогической речи;

2) в рамках формирования социокультурной компетенции: освоение формул вежливости, позволяющих прервать собеседника, чтобы обратиться за разъяснениями или уточнением смысла сказанного в ситуациях формального и неформального общения; получение знаний об истории и культуре страны изучаемого языка, о её политическом устройстве (при проведении экскурсий в государственных учреждениях);

3) в рамках формирования универсальных компетенций: формирование умений активного слушания, развитие умений работы с информацией на изучаемом языке.

- *Уровень ИК-компетенции обучающихся:* пользовательский.
- *Технические условия:* компьютер или мобильное устройство с подключением к сети Интернет и установленным приложением Google Arts & Culture (если работа ведётся с мобильного устройства), коммуникационная платформа с возможностью демонстрации экрана.
- *Уровень владения языком:* В1.

- *Формулировка задания:* из предложенных объектов французского культурного наследия выберите наиболее интересный для вас. По данному объекту вам будет предоставлена справочная информация. Подготовьте для одногруппников небольшой виртуальный тур по выбранному объекту, демонстрируя свой экран во время конференции в Zoom. Вы можете остановиться подробнее на каком-либо экспонате, используя 3D-модели данных экспонатов, представленные в приложении. Во время экскурсии задача слушающих – вежливо прерывать «экскурсовода» с просьбой разъяснить значение незнакомых слов и выражений, а также перефразируя сказанное ведущим, чтобы убедиться в правильном понимании представленных фактов.

- *Этапы реализации задания:*

- 1) выбрать один из предложенных объектов культуры, подготовить по нему виртуальную экскурсию на платформе Google Arts & Culture, воспользовавшись справочными материалами, предоставленными преподавателем;

- 2) провести виртуальный тур для одногруппников;

- 3) ответить на уточняющие вопросы участников, дать необходимые разъяснения;

- 4) задача участников экскурсии – вежливо прерывать ведущего с просьбами пояснить смысл непонятных слов, а также уточнить смысл сказанного, используя перефразирование. В качестве вербальной опоры обучающиеся могут использовать таблицу с выражениями, предназначенными для достижения данной коммуникативной цели.

- *Планируемый результат:* полилог участников виртуальной экскурсии, направленный на развитие умения перефразирования для уточнения смысла сказанного, а также умения сообщить о непонимании и обратиться за разъяснениями; развитие устно-речевых умений обучающихся.

- *Организация работы:* самостоятельная индивидуальная работа при подготовке виртуального тура и совместная групповая работа при его проведении.

- *Время выполнения:* долговременное задание.

- *Критерии оценивания задания:* в работе ведущего виртуальной экскурсии оценивается качество обработки предоставленных для подготовки тура материалов, структурирование информации, умение представить связный, логично выстроенный рассказ, также оценивается лексико-грамматическая грамотность (ошибки, препятствующие пониманию). В работе остальных студентов оценивается выбор соответствующих лексических единиц, грамматическая правильность и соблюдение правил вежливости при применении стратегий интеракции в ходе общения с «экскурсоводом».

Контрольный этап реализуется в форме ряда бесед на французском языке, проводимых в мини-группах с описанием коммуникативной ситуации и коммуникативной роли для каждого из обучающихся, которая предполагает применение стратегий устной интеракции. После проигрывания одной ситуации, обучающиеся меняются ролями и переходят к следующей беседе.

Беседы в мини-группах со сменой коммуникативных ролей.

- *Цель задания:* провести обучающий контроль для определения уровня развития стратегий интеракции, направленных на построение связного последовательного общения и достижение взаимопонимания у обучающихся;

- *Формулировка и этапы реализации задания:* в группах по 2 или 3 человека (в зависимости от задания) обсудите предложенную тему, распределив указанные роли и выполнив поставленную задачу (начать обсуждение / присоединиться к дискуссии / переформулировать сказанное собеседником, чтобы уточнить, верно ли вы его поняли и т.д.). По окончании обсуждения, переходите к следующей теме беседы, поменявшись ролями.

- *Планируемый результат:* каждый студент участвует в обсуждении всех предложенных тем, выступая в разных ролях и выполняя коммуникативные задачи, цель которых – применить в общении на французском языке стратегии устной интеракции.

- *Организация работы:* совместная групповая работа.

- *Время выполнения:* зависит от количества участников, от 45 до 90 минут.
- *Критерии оценивания задания:* решение коммуникативной задачи, лексическая и грамматическая правильность, учёт социокультурного контекста.
- *Пример задания:*

Discutez s'il est vraiment nécessaire d'apprendre les langues étrangères aujourd'hui quand les technologies se développent très vite et il y a des applications qui permettent de faire des traductions de n'importe quelle langue.

Étudiant(e) 1. Vous commencez la conversation avec l'Étudiant(e) 2.

Étudiant(e) 2. Vous commencez à donner votre avis, mais vous changez vite de sujet.

Étudiant(e) 1. Vous devez dire quelque chose pour revenir au sujet principal de la discussion.

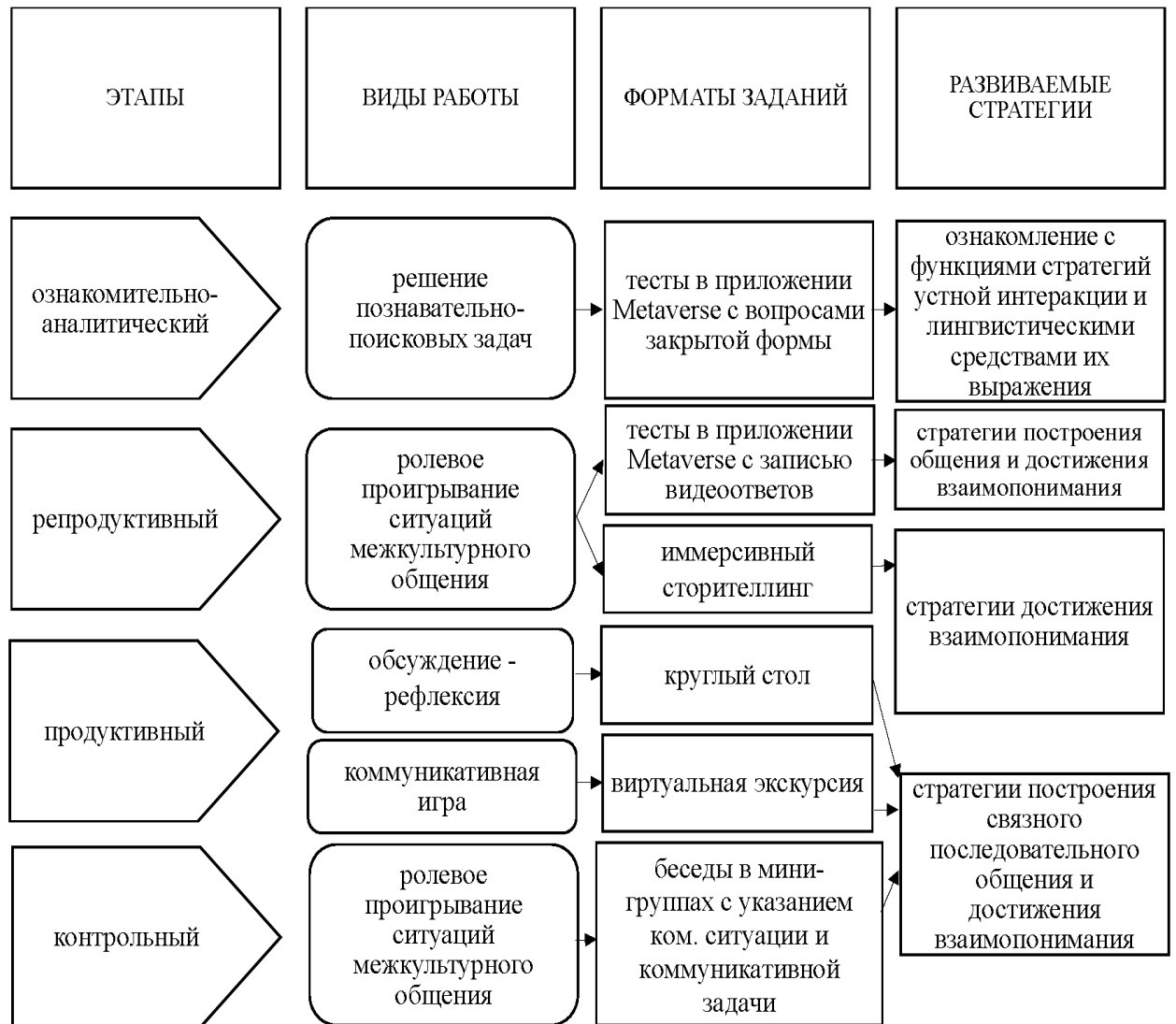
Étudiant(e) 3. Vous devez vous joindre à la discussion de vos collègues et donner votre avis sur le sujet discuté.

Представленные форматы заданий соответствуют трём типам интеграции современных технологий в процесс обучения иностранным языкам по модели SAMR: замещение, трансформация и обновление. Данные задания позволяют стимулировать максимальную речевую активность каждого из студентов, создавать условия для парной и групповой работы, дают возможность внести в обучение игровой элемент, сделав его менее формальным, повысить уровень мотивации. Выполнение заданий способствует формированию коммуникативной компетенции посредством освоения стратегий интеракции, развития рецептивных и продуктивных умений устной речи; обучающиеся получают социокультурные знания, развивается их информационно-коммуникационная компетенция, формируются умения активного слушания, поиска и обработки информации на изучаемом языке, развиваются

творческие способности студентов. Фотографии экрана мобильного устройства, иллюстрирующие выполнение заданий данного типа представлены в Приложении 5.

Предлагаемая система заданий, направленная на развитие стратегий устной интеракции у магистрантов, изучающих второй язык как иностранный (представлена на Схеме 3), основывается на психологических, лингвистических, дидактических и методических принципах развития данных стратегий и реализуется в контексте когнитивно-коммуникативного, компетентностного и социокультурного подходов. Данная система заданий составлена с учётом дидактических свойств и функций технологии дополненной реальности, которые позволяют максимально задействовать каждого из обучающихся в речемыслительной деятельности и дают возможность перевести ознакомительно-аналитический и репродуктивный этапы по развитию стратегий устной интеракции в формат самостоятельной работы.

Схема 3. Система заданий, направленная на развитие стратегий устной интеракции



ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Цифровизация общества, всё большее распространение онлайн-формата обучения создают запрос на использование актуальных средств обучения. Среди инновационных технологий, которые могут применяться в современном образовании – обучающие игры, дополненная и виртуальная реальность, искусственный интеллект, большие данные и интернет вещей.

Количество исследований, посвящённых использованию технологии дополненной реальности в обучении, в том числе иностранным языкам,

постоянно растёт, что указывает на высокий интерес к использованию данной технологии в сфере образования. Она легко применима в традиционном, смешанном и онлайн-форматах обучения. Дополненная реальность позволяет объединить цифровую информацию и предметы реального мира, благодаря чему при использовании данной технологии устанавливается связь между учебными материалами и объектами окружающей действительности.

Дидактические свойства приложений дополненной реальности (мобильность, социальная интерактивность, чувствительность к контексту, сетевое взаимодействие, мультимедийность, объединение реального и цифрового миров, элементы геймификации), а также её функции создают условия для реализации компетентностного и междисциплинарного подходов, для осуществления деятельностного и проблемного обучения, а также позволяют реализовать дидактические, лингвистические, психологические и методические принципы обучения стратегиям интеракции.

Важным преимуществом использования приложений дополненной реальности является возможность проводить работу над развитием устно-речевых навыков и умений, не ограничиваясь аудиторным временем, но переводя её в асинхронный дистанционный режим, задействуя каждого студента.

При интеграции цифровых технологий в обучение педагогу важно не только знать их технические преимущества и уметь использовать их на занятиях, но и осознавать, для достижения каких целей и решения каких учебных задач они предназначены. Следует рассмотреть возможность включения в состав информационно-коммуникационной компетенции преподавателей знаний о дидактическом потенциале приложений дополненной реальности, умений разрабатывать с их помощью задания для достижения поставленных целей обучения, а также использовать опыт и практические наработки коллег. Для развития данного компонента

информационно-коммуникационной компетенции педагог может пройти курсы, посвящённые этой тематике, самостоятельно ознакомиться с исследованиями и материалами по практическому применению дополненной реальности в обучении иностранным языкам, а также стать членом профессиональных сообществ, где обсуждаются вопросы интеграции современных технологий в сферу образования.

Предложено краткое описание нескольких форматов заданий, выполняемых в приложениях дополненной реальности и предназначенных для обучения иностранному языку с указанием навыков и умений, для развития которых эти задания могут использоваться: виртуальный словарь, дополненные тесты, иммерсивный сторителлинг, дополненный квест, дополненный тур по учебному заведению и виртуальные экскурсии по объектам мирового культурного наследия. Преподаватели могут использовать данные форматы в своей работе, видоизменяя их в зависимости от целей обучения.

В основе отбора приложений дополненной реальности в целях конструирования учебной коммуникативной среды для развития стратегий устной интеракции лежат методические, дидактические и технологические критерии. В число организационно-технических критериев включены бесплатная регистрация, доступность для преподавателей и студентов с пользовательским уровнем информационно-коммуникационной компетенции, функционирование на разных операционных системах, наличие в приложениях инструментов для создания интерактивных опросов, тестовых заданий и викторин, возможность использования разноформатных мультимедийных материалов; преобразование текстовой, звуковой, графической и видеоинформации с целью её содержательного расширения или персонализации; наличие инструментов для виртуальной трансформации и «обогащения» объектов окружающей действительности за счёт добавления к ним цифровой информации, отображаемой на экране

мобильного устройства, создание эффекта присутствия в культурно-языковом пространстве страны изучаемого языка.

К дидактическим критериям следует отнести возможность предоставления индивидуальной обратной связи, организации самооценивания и формирующего оценивания, возможность варьирования заданий с учётом когнитивных особенностей, личных и профессиональных интересов, уровня владения языком обучающихся.

К числу методических критериев относятся предоставляемые приложениями возможности развития устно-речевых умений посредством моделирования коммуникативных ситуаций, спонтанного неподготовленного общения; максимального вовлечения каждого из обучающихся в речемыслительную деятельность, предоставления социокультурных знаний и выявления социокультурных особенностей.

С учётом вышеуказанных критериев для развития стратегий устной интеракции были выбраны приложения дополненной реальности Metaverse и Google Arts & Culture. Первое предназначено для создания интерактивных опросов, тестовых заданий и викторин, второе предоставляет доступ к огромной коллекции материалов, посвящённых объектам мирового культурного наследия, а также разнообразные инструменты, позволяющие лучше узнать искусство разных стран и эпох. Приложения Metaverse и Google Arts & Culture являются бесплатными, работают на платформах iOS и Android, могут использоваться при совместной и самостоятельной работе, в традиционном, смешанном и онлайн-форматах, не требуют специальных знаний в области информационно-коммуникационных технологий, позволяют развивать коммуникативные стратегии и устно-речевые умения, социокультурную компетенцию. Приложение Metaverse позволяет преподавателю предоставлять обучающимся индивидуальную корректирующую обратную связь, а студентам самостоятельно определять зоны своего развития, основываясь на результатах само- и взаимооценивания.

С целью развития умений использования стратегий интеракции в устной речи спроектирована система заданий с использованием технологии дополненной реальности, включающая 4 этапа: ознакомительно-аналитический, репродуктивный, продуктивный и контрольный. Данная система основывается на психологических, лингвистических, дидактических и методических принципах развития стратегий устной интеракции.

Форматы заданий, выполняемые в приложениях дополненной реальности Metaverse и Google Arts & Culture (иммерсивный сторителлинг, дополненные тесты, виртуальные экскурсии) соответствуют трём этапам интеграции новейших технологий в обучение, представленным в модели SAMR: замещение, трансформация и обновление. В заданиях формата иммерсивный сторителлинг традиционные средства заменяются на инструменты дополненной реальности Art Selfie и Art Transfer, на базе материалов которых обучающиеся создают свои истории и ведут обсуждение. В дополненных тестах меняется не только средство обучения, но и расширяются дидактические возможности традиционных тестов, благодаря функциям многократной записи устных ответов, их сохранению на общей виртуальной «стене».

Выполнение заданий в приложениях дополненной реальности стимулирует использование языка в неподготовленных, спонтанных ситуациях, позволяет развивать навыки и умения для всех видов речевой деятельности, способствует развитию коммуникативной и социокультурной компетенций обучающихся, является одним из способов формирования информационно-коммуникационной компетенции. Предложенные форматы заданий открывают возможности для реализации творческих способностей студентов, развития умений анализа и обработки информации на иностранном языке, для формирования умений межличностного общения.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО АПРОБАЦИИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЙ УСТНОЙ ИНТЕРАКЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

3.1. Цель, этапы, участники опытно-экспериментальной работы

Представленная в исследовании методика развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности была апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы в 2019 – 2021 гг. в МГУ имени М.В. Ломоносова в группах магистрантов первого года обучения, изучающих французский язык как второй иностранный на факультетах: механико-математическом, вычислительной математики и кибернетики, иностранных языков и регионоведения. В общей сложности в ней приняли участие 52 человека.

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в определении эффективности предлагаемой методики для развития стратегий устной интеракции.

Этапы, задачи и методы проведения опытно-экспериментальной работы представлены в Таблице 8.

Таблица 8. Этапы, задачи и методы проведения опытно-экспериментальной работы

Этапы	Задачи	Методы
Подготовительный	Выявить умения, необходимые для овладения стратегиями устной интеракции.	Анализ методической литературы
	Определить уровень владения стратегиями устной интеракции у обучающихся.	Диагностическое исследование

	Установить отношение обучающихся к необходимости освоения умений по использованию стратегий интеракции в устной речи, а также к использованию приложений дополненной реальности на занятиях по иностранному языку.	Анкетирование
Основной	В экспериментальной группе: организовать входной контроль, провести обучение по развитию умений применения стратегий интеракции в общении, осуществить итоговый контроль. В контрольной группе: организовать входной и итоговый контроль.	Проведение опытно-экспериментальной работы, измерение результатов входного и итогового контроля
Заключительный	Проанализировать результаты итогового контроля.	Статистический анализ данных
	Сравнить результаты входного и итогового контроля обучающихся в экспериментальной группе до и после проведения экспериментального обучения.	
	Проанализировать результаты экспериментального обучения, распределив их в соответствии со специальностью студентов с целью выявления степени эффективности предлагаемой методики для групп обучающихся разных специальностей.	Статистический анализ данных
	Определить отношение студентов экспериментальной группы к интеграции приложений дополненной реальности в процесс обучения, а также к освоению умений по применению стратегий интеракции в устной речи.	Анкетирование

Экспериментальное обучение, направленное на развитие стратегий устной интеракции, проводилось в 5 группах, состав которых варьировался от 3 до 7 студентов. Полученные в этих группах данные были объединены и рассматривались как результаты экспериментальной группы. Для работы над данными контрольной группы были объединены результаты студентов 4 групп, в каждой из которых было от 3 до 9 обучающихся (Таблица 9).

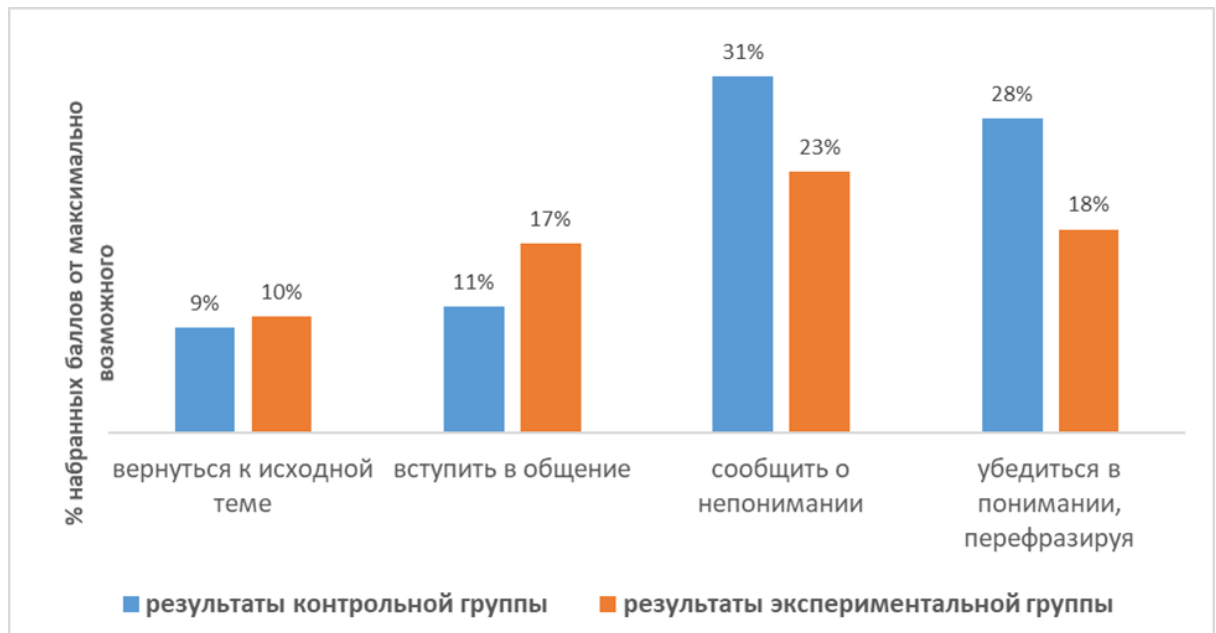
Таблица 9. Участники опытно-экспериментальной работы

Группа	Количество участников	Пол: м / ж	Факультет: ФИЯР/механико-математический, ВМК
контрольная	18	5 / 13	11 / 7
экспериментальная	26	10 / 16	10 / 16

Данные, полученные в группах студентов разного профессионального профиля были объединены в связи с тем, что, во-первых, группы изучающих французский язык как второй иностранный немногочисленны и часто невелики по составу обучающихся. Во-вторых, в ходе статистической обработки данных входного контроля при дифференциации выборок, полученных в группах студентов математических и гуманитарных специальностей, существенной разницы в результатах обнаружено не было, поэтому было принято решение для удобства расчётов и наглядности представления результатов объединить полученные данные, не разделяя их в зависимости от специальности участников опытно-экспериментальной работы.

Результаты входного тестирования указывают на то, что уровень владения стратегиями интеракции в контрольной и экспериментальной группах приблизительно одинаков (Рисунок 1), а методы статистического анализа данных позволяют сравнивать результаты групп с разным количеством участников.

Рисунок 1. Результаты входного контроля в экспериментальной и контрольной группах



3.2. Диагностическое исследование уровня владения стратегиями устной интеракции магистрантами, изучающими французский язык как второй иностранный

На подготовительном этапе опытно-экспериментальной работы на основе анализа шкал оценивания уровня владения стратегиями интеракции, представленных в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» [CEFR 2018, с. 100 – 102] были определены умения, указывающие на сформированность стратегий интеракции у обучающихся, а также было проведено диагностическое исследование, цель которого состояла в выявлении тех умений, применение которых вызвало у студентов наибольшие трудности.

Диагностическое исследование было организовано в форме ролевого проигрывания ситуаций социально-бытового, профессионального и академического межкультурного общения с указанием коммуникативных задач для каждого из студентов. В каждом из заданий была предложена тема для

обсуждения, каждый участник получал свою роль и коммуникативную задачу. Решение каждой из поставленных задач указывало на владение тем или иным коммуникативным умением.

Владение каждым из умений оценивалось в 0 или 1 балл: участник эксперимента получал 0 баллов, если не выполнил поставленную перед ним коммуникативную задачу; 1 балл – в случае успешного решения коммуникативной задачи.

Образцы заданий для проведения диагностического исследования по определению уровня владения стратегиями устной интеракции

1.1. Les nouvelles technologies vont-elles remplacer les professeurs? Votre tâche est de discuter avec vos collègues cette question. Deux personnes commencent la discussion, la 3eme les rejoint.

Étudiant(e) 1. Laissez parler chaque participant de la discussion. Vous commencez, soutenez et terminez la conversation.

Étudiant(e) 2. Participez activement à la discussion. Donnez des réponses détaillées aux questions posées par le modérateur.

Étudiant(e) 3. Vous devez vous joindre à la discussion de vos collègues et donner votre avis sur le sujet discuté.

Changez de rôles

1.2. Les langues sont-elles des barrières ou des atouts? Parlez à vos collègues de ce sujet. Deux personnes commencent la discussion, la 3eme les rejoint.

Étudiant(e) 2. Laissez parler chaque participant de la discussion. Vous commencez, soutenez et terminez la conversation.

Étudiant(e) 3. Vous êtes participant de la discussion.

Étudiant(e) 1. Vous devez vous joindre à la discussion de vos collègues et donner votre avis sur le sujet discuté.

Changez de rôles

1.3. Parlez à vos collègues de l'apprentissage des langues étrangères : quelles langues ils/elles ont appris à l'école et à l'université, quelles langues ils/elles voudraient apprendre. Est-ce que la maîtrise d'une langue étrangère aide à apprendre d'autres langues? Et si ces langues sont de différentes familles (par exemple le français et le chinois)?

Étudiant(e) 3. Vous commencez, soutenez et terminez la conversation. Vous modérez cette discussion.

Étudiant(e) 1. Participez activement à la discussion. Donnez des réponses détaillées aux questions posées par le modérateur.

Étudiant(e) 2. Vous devez vous joindre à la discussion de vos collègues et donner votre avis sur le sujet discuté.

2.1. Des étudiants francophones (15 personnes) qui apprennent le russe viennent à Moscou pour une semaine.

Étudiant(e) 1. Votre tâche est de décider avec vos ami(e)s quelles curiosités de Moscou montrer aux étrangers.

Vous commencez la discussion d'abord avec un(e) étudiant(e) et ensuite vous invitez un(e) autre ami(e) à prendre part à votre conversation.

Pendant la discussion dirigez la conversation pour atteindre le but: rédiger le programme de la visite du groupe d'étudiants francophones, demandez votre collègue de revenir à la question qu'on discute quand il/ elle s'écarte du sujet principal.

A la fin de la discussion reformulez ce qui était dit par vos interlocuteurs pour être sûr(e) que vous avez tout bien compris et résumez toutes les idées et les suggestions de vos interlocuteurs.

Étudiant(e) 2. Vous êtes participant de la discussion. Vous commencez à donner votre avis sur les curiosités à visiter mais puis vous changez vite de sujet.

Étudiant(e) 3. Vous rejoignez la conversation plus tard après l'invitation de votre collègue.

Changez de rôles

2.2. La même situation.

Étudiant(e) 2. Votre but est de discuter des détails du séjour des étudiants francophones à Moscou: a) comment se déplacer pour voir des curiosités: en transport commun, en bus touristique, en taxi; b) l'organisation des repas (quels cafés, restaurants choisir, inviter ou pas les étrangers à la cantine de la fac).

Commencez la discussion d'abord avec un(e) étudiant(e) et ensuite invitez un(e) autre ami(e) à prendre part à votre conversation.

Pendant la discussion dirigez la conversation pour atteindre le but: rédiger le programme de la visite du groupe d'étudiants francophones, demandez votre collègue de revenir à la question qu'on discute quand il/ elle s'écarte du sujet principal.

A la fin de la discussion reformulez ce qui était dit par vos interlocuteurs pour être sûr(e) que vous avez tout bien compris et résumez toutes les idées et les suggestions de vos interlocuteurs.

Étudiant(e) 3. Vous êtes participant de la discussion. Vous commencez à donner votre avis sur le déplacement dans la ville et l'organisation des repas mais puis vous changez vite de sujet.

Étudiant(e) 1. Vous rejoignez la conversation plus tard après l'invitation de votre collègue.

Changez de rôles

2.3. Le même groupe d'étudiants francophones a demandé aux étudiants russes de leur recommander des livres et des films pour apprendre plus sur la vie en Russie.

Étudiant(e) 3. Votre but est de discuter avec vos collègues la liste de livres et de films à recommander. Demandez vos ami(e)s d'expliquer leur choix.

Vous commencez la discussion d'abord avec un(e) étudiant(e) et ensuite vous invitez un(e) autre ami(e) à prendre part à votre conversation.

Pendant la discussion dirigez la conversation, demandez votre collègue de revenir à la question qu'on discute quand il/ elle s'écarte du sujet principal.

A la fin de la discussion reformulez ce qui était dit par vos interlocuteurs pour être sûr(e) que vous avez tout bien compris et résumez toutes les idées et les suggestions de vos interlocuteurs.

Étudiant(e) 1. Vous êtes participant de la discussion. Vous commencez à donner votre avis sur des livres et des films à recommander mais puis vous changez vite de sujet.

Étudiant(e) 2. Vous rejoignez la conversation plus tard après l'invitation de votre collègue.

3. Parlez à votre collègue de son mémoire de licence ou du mémoire de master qu'il/elle prépare maintenant. Posez-lui 5-7 questions au sujet de son travail. (Pour 2 personnes).

Quand vous ne comprenez pas un mot ou une idée, signalez-le à votre interlocuteur et demandez-lui des clarifications.

Demandez à votre interlocuteur des détails supplémentaires pour faire avancer la discussion.

Changez de rôles.

Результаты диагностического исследования (они представлены в Таблице 10) позволили выделить четыре умения в рамках владения стратегиями устной интеракции, применение которых вызвало у студентов наибольшие затруднения:

1) попросить собеседника, отвлекшегося на сторонние рассуждения, вернуться к обсуждению ранее заданной темы;

2) вступить в общение: многие участники вступали в беседу, не прибегая к правилам вежливости, не выразив своё желание принять участие в разговоре;

3) сообщить о непонимании и обратиться за разъяснениями: многие обучающиеся никак не демонстрировали трудностей в понимании собеседника, игнорируя непонятные по смыслу выражения;

4) убедиться в корректном понимании, перефразировав сказанное собеседником.

Таблица 10. Результаты диагностического исследования по определению уровня владения стратегиями устной интеракции

Оцениваемые умения	% баллов от максимально возможного
<i>Стратегии построения связного последовательного общения</i>	
начать разговор	56%
поддержать беседу	88%
закончить разговор	58%
вежливо и своевременно вступить в беседу	24%
пригласить в разговор нового участника	52%
вернуть разговор к обсуждению основной темы и избежать отвлечения на вопросы, несущественные для решения коммуникативной задачи	12%
использовать полученную информацию для развития разговора	78%
<i>Стратегии достижения взаимопонимания</i>	
перефразировать, повторить сказанное собеседниками, чтобы убедиться в правильном понимании	32%
резюмировать высказанные в ходе обсуждения идеи	64%

сообщить собеседнику о непонимании и попросить разъяснений	24%
запросить дополнительные детали, получить более развёрнутый ответ	80%

Одной из задач подготовительного этапа опытно-экспериментальной работы было определение отношения студентов к использованию технологии дополненной реальности в обучении иностранному языку. Результаты опроса, в котором приняли участие 39 человек, показали, что все участники готовы применять приложения дополненной реальности на занятиях. 69,2 % студентов ранее сталкивались с приложениями дополненной реальности, 30,8 % не были знакомы с данной технологией на момент опроса (2019 – 2021 гг.). Результаты данного опроса представлены на Рисунках 2 – 3.

Рисунок 2. Ответы на вопрос: «Что вы думаете об использовании на занятиях по иностранному языку приложений дополненной реальности в учебных целях?»

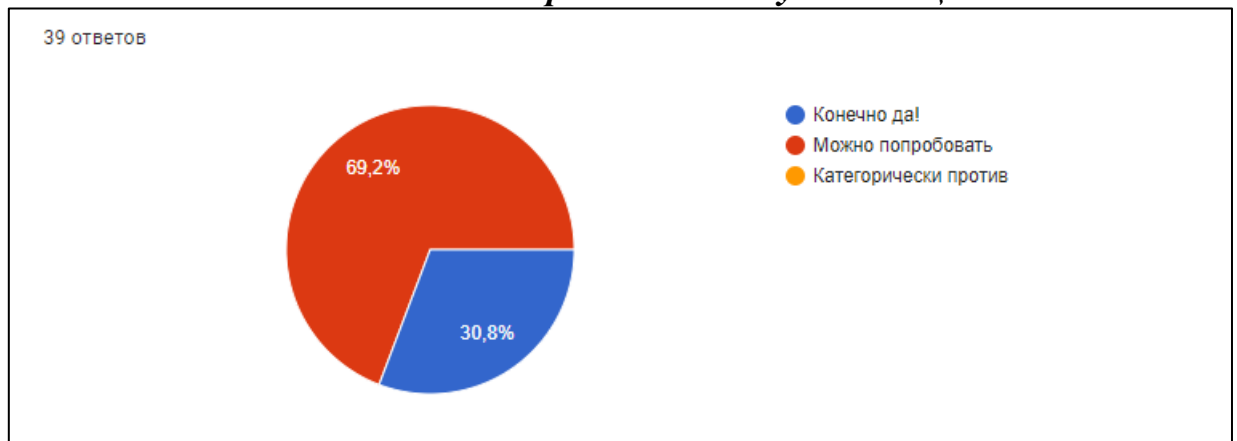
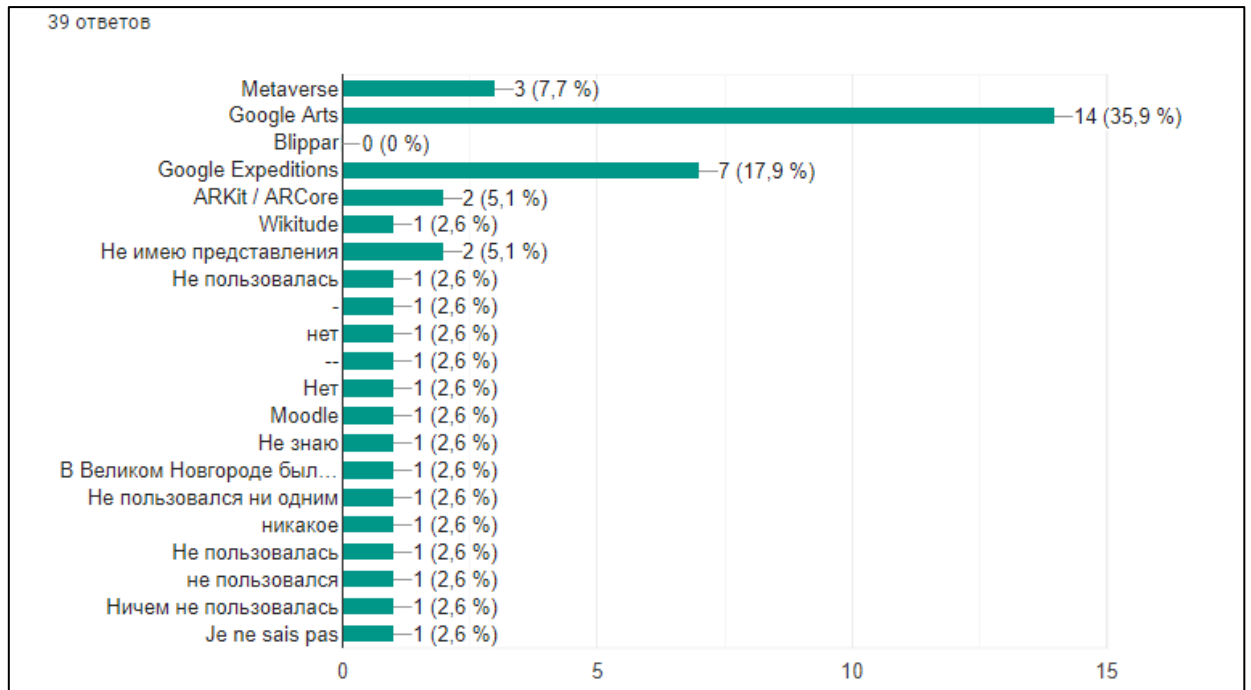


Рисунок 3. Опыт использования приложений дополненной реальности студентами, принявшими участие в предварительном опросе



Студентам, принявшим участие в опросе, было предложено высказать своё мнение о необходимости освоения умений по использованию стратегий интеракции в устной речи. 94, 7% опрошенных считают необходимым овладение умениями перефразировать сказанное с целью убедиться в правильности понимания собеседника, возвращать собеседника к исходной теме разговора, вступать в беседу. Все опрошенные уверены в необходимости уметь сообщить собеседнику о своём непонимании в ситуациях межкультурного общения. Результаты опроса представлены в Приложении 1.

3.3. Программа экспериментального обучения по развитию стратегий устной интеракции для общения на французском языке

Для проведения экспериментального обучения по развитию стратегий устной интеракции у студентов, изучающих французский язык как второй иностранный на ступени магистратуры, была разработана программа, рассчитанная на 1 зачётную единицу: 16 академических часов для контактной работы обучающихся с преподавателем, 20 академических часов

для самостоятельной работы обучающихся. Задания и учебные материалы для аудиторной и самостоятельной работы студентов, разработанные в рамках данной программы, представлены на сайте курса⁷.

Обучение стратегиям устной интеракции на занятиях по иностранному языку способствует развитию у студентов *универсальных компетенций*:

- применять современные коммуникативные технологии, в том числе *на иностранном(ых) языке(ах)*, для академического и профессионального взаимодействия (УК-4 ФГОС ВО 3++ по направлениям магистратуры и специалитета);
- анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (УК-5 ФГОС ВО 3++ по направлениям магистратуры и специалитета);
- осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (УК-1 ФГОС ВО 3++ по направлениям магистратуры и специалитета).

Владение коммуникативными стратегиями способствует развитию устно-речевых умений обучающихся, повышает их готовность вступать в общение на иностранном языке, благодаря приобретённой уверенности, что коммуникативная цель может быть достигнута даже при дефиците языковых средств, благодаря сформированным умениям строить диалог, принимая во внимание социокультурные особенности собеседников.

Содержание программы, структурированное по темам с указанием отведенного на них количества академических часов и виды учебных занятий представлены в Таблице 11.

⁷ Динамический курс. URL: <https://sites.google.com/view/le-franais-sans-frontieres/cours-2-joindre-une-discussion>

Таблица 11. Содержание программы экспериментального обучения

Наименование и краткое содержание разделов и тем дисциплины (модуля), Форма промежуточной аттестации по дисциплине (модулю)	Всего (часы)	В том числе					
		Контактная работа (работа во взаимодействии с преподавателем) <i>Виды контактной работы, часы*</i>				Самостоятельная работа обучающегося <i>Виды самостоятельной работы, часы</i>	
		Занятия семинарского типа	Групповые консультации	Индивидуальные консультации	Всего	Выполнение домашнего задания	Всего
Тема 1. Стратегии устной интеракции: коммуникативно-речевые функции	4	2			2	2	2
Тема 2. Стратегии построения связного последовательного общения	6	3			3	3	3
Тема 3. Стратегии взаимодействия с собеседниками	12	6			6	6	6
Тема 4. Стратегии достижения взаимопонимания	6	3			3	3	3
Тема 5. Применение стратегий	4	2			2	2	2

устной ин- теракции в межкультур- ном обще- нии. Вирту- альная экс- курсия.							
6.Итоговый контроль	4	Ролевое проигрывание комму- никативных ситуаций, требую- щих применения стратегий уст- ной интеракции				4	
Итого	36				16	20	

Тема 1. Стратегии устной интеракции: коммуникативно-речевые функции.

Стратегии интеракции как один из типов коммуникативных стратегий; коммуникативно-речевые функции стратегий устной интеракции. Выявление лингвистических и социокультурных особенностей использования в устной речи стратегий интеракции.

Виды аудиторной работы:

- беседа-обсуждение, посвящённая коммуникативным стратегиям и их роли в овладении иностранным языком, стратегиям устной интеракции, их функциям в выстраивании эффективного общения;
- познавательно-поисковые задания с привлечением аутентичных аудио- и видеоматериалов, иллюстрирующих использование стратегий интеракции в устной речи, с целью выявления лингвистических и социокультурных особенностей применения данного типа стратегий;
- ролевое проигрывание ситуаций, требующих применения стратегий устной интеракции, с целью определить уровень владения стратегиями данного типа.

Виды самостоятельной работы:

- выполнение тестовых заданий в приложении дополненной реальности Metaverse;

– подготовка к ролевому проигрыванию ситуаций межкультурного общения (поиск и обработка информации по заданной теме).

Тема 2. Стратегии построения связного последовательного общения.

Развитие умений: начать и завершить разговор, поддержать беседу, дать слово всем участникам обсуждения, вежливо и своевременно вступить в беседу.

Виды аудиторной работы:

– анализ образцов аутентичной устной речи для выявления социокультурных и лексико-грамматических особенностей стратегий устной интеракции, направленных на построение связного последовательного общения;

– познавательно-поисковые задания по выявлению средств поддержания разговора через анализ аутентичных текстов: открытые вопросы, лексические единицы для проявления внимания и интереса к собеседнику, способы выиграть время и обдумать ответ;

– практическая работа: проведение круглого стола на тему «Современные технологии в образовании: перспективы на ближайшие 30 лет». Закрепление умений инициировать, поддерживать и завершать обсуждение в ситуациях формального общения, а также умение вступить в беседу, которая уже ведётся;

– проведение беседы-обсуждения на тему «Технология дополненной реальности в обучении (на примере функции дополненной реальности приложения Google Translate или приложения Photomath)». Цель – развитие умений применения стратегий управления беседой в ситуациях неформального общения.

Виды самостоятельной работы:

– выполнение в приложении дополненной реальности Metaverse тестовых заданий с записью видеоответов. Задача студента – прослушать беседу, представленную в аудио- или видеофрагменте, принять в ней участие, выполнив

поставленную в инструкции к заданию коммуникативную задачу. Представленный фрагмент можно прослушать повторно, видеоответы также можно записывать несколько раз до достижения нужного результата.

– подготовка к участию в круглом столе и беседе-обсуждении, направленных на использование в устной речи стратегий управления беседой.

Тема 3. Стратегии взаимодействия с собеседниками.

Развитие умений: пригласить в беседу нового участника, вернуть разговор к обсуждению основной темы и избежать отвлечения на вопросы, несущественные для решения коммуникативной задачи, резюмировать идеи, высказанные в ходе обсуждения, подводя итог разговору.

Аудиторная работа:

– познавательно-поисковые задания, направленные на выявление социокультурных и лексико-грамматических особенностей применения в устной речи стратегий сотрудничества;

– ролевое проигрывание ситуаций межкультурного общения с коммуникативной задачей пригласить в беседу нового участника, вернуть собеседника к обсуждению изначально предложенной темы, резюмировать сказанное собеседниками;

– выполнение подготовительных условно-речевых заданий для развития умения перефразировать: выявление способов перефразирования, составление синонимических рядов, проведение игр на определение предмета или явления по его описанию, задания на перефразирование сказанного собеседником;

– проведение коммуникативной игры «Что ты думаешь о...», требующей от участников владения умения убедиться в правильности понимания через перефразирование слов собеседника в ситуациях неформального общения;

– проведение коммуникативной игры «Угадай, что будет дальше» на основе анонсов французских художественных и документальных фильмов. Игра направлена на развитие умения вернуть собеседника к обсуждению изначально предложенной темы в ситуациях формального общения;

– проведение коммуникативной игры «Revenons à nos moutons», направленной на развитие умения вернуть собеседника к обсуждению изначально предложенной темы в ситуациях неформального общения;

Самостоятельная работа:

– выполнение в приложении дополненной реальности Metaverse тестовых заданий с записью видеоответов;

– культуроведчески-ориентированные познавательно-поисковые задания для подготовки к участию в коммуникативных играх.

Тема 4. Стратегии достижения взаимопонимания.

Развитие умений: сообщить о непонимании и обратиться за разъяснениями, определять коммуникативные ситуации, приемлемые и неприемлемые для запроса дополнительных разъяснений, запросить дополнительные детали, получить более развёрнутый ответ.

Аудиторная работа:

– познавательно-поисковые задания, направленные на выявление коммуникативных ситуаций, приемлемых и неприемлемых для запроса дополнительных разъяснений, а также на выявление социокультурных и лексико-грамматических особенностей применения в устной речи стратегий достижения взаимопонимания;

– ролевое проигрывание ситуаций формального и неформального общения, в которых перед участниками ставятся задачи сообщить собеседнику о трудностях в понимании и запросить дополнительную информацию. Общение строится на материале, представленном в приложении Google Arts & Culture (инструменты дополненной реальности Art Selfie и Art Transfer).

Самостоятельная работа:

– выполнение тестовых заданий в приложении дополненной реальности Metaverse с участием в виртуальной беседе и записью видеоответов;

– подготовка заданий формата «сторителлинг» в приложениях Google Arts & Culture (инструменты дополненной реальности Art Selfie и Art Transfer).

Тема 5. Применение стратегий устной интеракции в межкультурном общении. Виртуальная экскурсия на платформе «Google Arts & Culture». Промежуточный контроль.

Аудиторная работа:

Задание на проведение каждым из студентов виртуальной экскурсии по объектам мирового культурного наследия на платформе Google Arts & Culture с организацией обсуждений по материалам виртуального тура направлено на закрепление освоенных стратегий устной интеракции, а также развитие умений монологической и диалогической речи, умений активного слушания, развития умений работы с информацией на изучаемом языке. Во время виртуальной экскурсии задача слушающих – своевременно и вежливо прерывать ведущего с просьбой разъяснить значение незнакомых слов и выражений, а также перефразируя сказанное им, чтобы убедиться в правильном понимании представленных фактов.

Самостоятельная работа:

- подготовка виртуального тура по выбранному объекту французского культурного наследия;
- подготовка вербальной опоры с выражениями, позволяющими применять стратегии устной интеракции в ситуациях межкультурного профессионального общения;
- выполнение тестовых заданий в приложении дополненной реальности Metaverse, направленных на применение в устной речи всех изученных стратегий устной интеракции.

Итоговый контроль проводится в форме ролевого проигрывания коммуникативных ситуаций, требующих применения стратегий устной интеракции. Он организован в виде ряда обсуждений, которые проводятся в мини-группах. Каждый из студентов выполняет поставленные перед ним коммуникативные задачи, требующие применения стратегий устной интеракции.

Далее представлен список заданий, выполняемых в рамках экспериментального обучения и оценочные средства для осуществления текущего, промежуточного и итогового контроля.

1. Образцы тестовых заданий, представленных в приложении дополненной реальности Metaverse

1.1. Vous voulez intervenir dans la discussion entre vos collègues qui vous intéresse. Choisissez une expression pour joindre la conversation:

D. Moi, je pense que...

E. Si vous me permettez je pense que...

F. Mais non, tu as tort!

1.2. Ecoutez la conversation. Rejoignez poliment la discussion d'Aurelie avec sa copine (imaginez que vous vous connaissez depuis longtemps).

Enregistrez vos répliques.

1.3. Regardez la vidéo. Demandez à l'animatrice que vous venez de voir de parler moins vite. Expliquez que vous ne comprenez pas. Enregistrez vos répliques.

2. Образец задания формата круглый стол

Lisez le titre et les sous-titres de l'article « Cours à distance et écrans omniprésents : à quoi ressemblera l'école en 2050 ? ». Etudiez attentivement des illustrations. Lisez les commentaires. Quelles sont les tendances principales dans le domaine de l'utilisation de TIC dans l'éducation ?

Divisez-vous en 2 équipes. Discutez, comment vous voyez l'école en 2050. Donnez chacun votre avis, décrivez quelles technologies de nos jours seront utilisées en 2050 et lesquelles seront complètement oubliées ou modifiées.

Deux personnes (l'une de chaque équipe) commencent la discussion, tous les autres participants interviennent poliment dans la discussion à tour de rôle en utilisant les expressions appropriées.

3. Коммуникативная игра «Qu'en pensez-vous?»

Vous vous retrouvez avec vos collègues et discutez des sujets différents.

Choisissez une question qui vous intéresse de la liste ci-dessous. Posez-la à l'un/ une de vos collègues. Après avoir obtenu la réponse, reformulez les paroles de votre interlocuteur pour confirmer la compréhension mutuelle.

Sujets à discuter.

1. Les langues régionales doivent-elles être enseignées à l'école?
2. Les jeux vidéo nourrissent-ils la violence?
3. Les réseaux sociaux nous rendent-ils malheureux?
4. Faut-il se déconnecter définitivement des réseaux sociaux pour être plus serein?
5. Internet est-il un moyen efficace selon vous pour se développer professionnellement?
6. Devrait-on encourager l'apprentissage via les outils technologiques (applications sur smartphone, tablettes...) ou l'apprentissage doit se faire avec des méthodes plus classiques (livres)?
7. Devrait-on revenir à l'école sans écrans pour favoriser l'apprentissage?

4. Коммуникативная игра «Revenons à nos moutons»

Choisissez une question pour la poser à l'un/ une de vos amis. La personne à qui on pose la question n'y répond pas directement, mais s'égaré du sujet initial. Votre tâche est de faire revenir votre interlocuteur au sujet principal de la discussion et d'obtenir la réponse à votre question.

Sujets à discuter:

1. Si tu gagnais 3 billets d'avion pour n'importe quelle destination, quelles 3 villes choisirais-tu ? Pourquoi?
2. Si on inventait une machine à voyager dans le temps, quelle époque dans le passé choisirais-tu ? Pourquoi?
3. Si on t'avait proposé de devenir n'importe quel être, sauf l'homme, quel plante ou animal aurais-tu choisi ? Explique ton choix.
4. Si les visas et les frontières n'existaient pas où (dans quel pays, quelle ville) vivrais-tu ?
5. Quels traits de personnalité t'énervent-ils le plus ?

6. Quels traits de personnalité admires-tu le plus ?

Критерии оценивания заданий формата круглый стол, коммуникативных игр «Qu'en pensez-vous?» и «Revenons à nos moutons» представлены в Таблице 12.

Таблица 12. Критерии оценивания заданий для проведения текущего контроля

Критерии оценивания заданий	Баллы
соответствие выбранной стратегии поставленной коммуникативной задаче	1
соблюдение правил вежливости в ситуациях неформального межкультурного общения	1
лексико-грамматическая правильность	1
максимальное количество баллов	3

5. Задание «Виртуальная экскурсия»

Choisissez un objet du patrimoine culturel français (Le Grand Palais, Opéra National, La Tour Paris 13, L'Assemblée nationale, La Villa Ephrussi de Rothschild, Château de Chambord, Musée des arts et métiers, Versailles) et préparez le tour virtuel de 7 – 10 minutes. Vous allez jouer le rôle du guide.

Le rôle des « visiteurs » : pendant la présentation du tour virtuel de votre collègue interrompez-le (la) et demandez-lui de vous expliquer le sens des mots inconnus ou reformulez ce qu'il/elle vient de dire pour être sur(e) que vous l'avez bien compris.

Критерии оценивания задания «Виртуальная экскурсия» представлены в Таблице 13.

Таблица 13. Критерии оценивания задания «Виртуальная экскурсия»

Критерии оценивания	Баллы
А. Презентация виртуального тура	

соответствие информации виртуального тура фактам, представленным в источниках	5
структурированность и последовательность сообщения	5
способность ответить на вопросы «посетителей» и предоставить дополнительные разъяснения	5
лексико-грамматическое оформление речи	5
Максимальное количество баллов	20
Б. Участие в виртуальном туре (применение стратегий достижения взаимопонимания и построения связного последовательного общения)	
соответствие выбранной стратегии поставленной коммуникативной задаче	5
умение переформулировать сказанное собеседником, чтобы убедиться в правильности понимания	5
своевременность вступления в общение и использования коммуникативной стратегии	3
лексико-грамматическая правильность	1
соблюдение правил вежливости	1
Максимальное количество баллов (участие в 2 виртуальных турах)	30
Всего за задание	50

6. Задания для проведения итогового контроля

A. Votre tâche est de discuter avec vos collègues la question suivante : « Il est nécessaire pour chaque étudiant de passer au moins un an dans une Université à l'étranger ».

Deux personnes commencent la discussion, la 3eme les rejoint.

Étudiant(e) 1. Vous commencez la conversation avec l'Étudiant(e) 2.

Étudiant(e) 2. Vous commencez à donner votre avis sur la nécessité des études à l'étranger mais puis vous changez vite de sujet.

Étudiant(e) 1. Vous devez dire qch pour revenir au sujet principal de la discussion (études à l'étranger).

Étudiant(e) 3. Vous devez vous joindre à la discussion de vos collègues et donner votre avis sur le sujet discuté.

Echange de rôles

B. Discutez avec vos collègues s'il est vraiment important d'étudier des langues étrangères dès l'enfance. Dès quel âge vaut-il mieux commencer ?

Deux personnes commencent la discussion, la 3eme les rejoint.

Étudiant(e) 3. Vous commencez la conversation avec l'Étudiant(e) 1.

Étudiant(e) 1. Vous commencez à donner votre avis, mais vous changez vite de sujet.

Étudiant(e) 3. Vous devez dire quelque chose pour revenir au sujet principal de la discussion.

Étudiant(e) 2. Vous devez vous joindre à la discussion de vos collègues et donner votre avis sur le sujet discuté.

Echange de rôles

C. Discutez avec vos ami(e)s s'il est vraiment nécessaire d'apprendre les langues étrangères aujourd'hui quand les technologies se développent très vite et il y a des applications qui permettent de faire des traductions de n'importe quelle langue.

Étudiant(e) 2. Vous commencez la conversation avec l'Étudiant(e) 3.

Étudiant(e) 3. Vous commencez à donner votre avis, mais vous changez vite de sujet.

Étudiant(e) 2. Vous devez dire quelque chose pour revenir au sujet principal de la discussion.

Étudiant(e) 1. Vous devez vous joindre à la discussion de vos collègues et donner votre avis sur le sujet discuté.

D. Pour 2 personnes.

Étudiant(e) 1. Parlez à votre collègue des possibilités offertes par Internet dans l'éducation. Utilisez des termes, des phrases complexes.

Étudiant(e) 2. A) Quand vous ne comprenez pas un mot ou une idée, signalez-le à votre interlocuteur. B) Reformulez une (des) idée(s) de votre interlocuteur pour être sur(e) d'avoir tout bien compris.

E.

Étudiant(e) 2. Présentez votre opinion sur la question suivante : « Comment changera le marché du travail sous l'influence des technologies, de l'intelligence artificielle, de la robotisation. Utilisez des termes, des phrases complexes.

Étudiant(e) 1. A) Quand vous ne comprenez pas un mot ou une idée, signalez-le à votre interlocuteur. B) Reformulez une (des) idée(s) de votre interlocuteur pour être sur(e) d'avoir tout bien compris.

Критерии оценивания заданий итогового контроля представлены в Таблице 14.

Таблица 14. Оценочные средства итогового контроля

Оцениваемые умения	Баллы
Умение начать разговор	3
Поддержать беседу	3
Закончить разговор	3
Вступить в общение, которое уже ведётся собеседниками	3
Умение пригласить в беседу нового участника	3
Перепhrазировать сказанное собеседниками, чтобы убедиться во взаимопонимании	3
Вернуть разговор к обсуждению основной темы и избежать отвлечения на несущественные для решения коммуникативной задачи вопросы	3
Резюмировать высказанные в ходе обсуждения идеи	3
Умение сообщить собеседнику о непонимании и обратиться за разъяснениями	3
Запросить больше деталей по обсуждаемой теме, получить более развёрнутый ответ	3
Общий максимальный балл	30

По каждому из умений даётся 1 балл по следующим критериям: соответствие выбранной стратегии поставленной коммуникативной задаче; соблюдение правил вежливости в ситуациях межкультурного общения; лексико-грамматическая правильность. По результатам итогового контроля определяется уровень владения стратегиями устной интеракции: высокий

(25 – 30 баллов), достаточно высокий (18 – 24 баллов), удовлетворительный (23 – 15 баллов), неудовлетворительный (14 – 0 баллов).

3.4. Основной этап опытно-экспериментальной работы. Анализ полученных результатов.

Для участников экспериментальной группы был разработан комплекс заданий, направленных на развитие стратегий устной интеракции: ролевое проигрывание ситуаций межкультурного общения, познавательно-поисковые задания, круглый стол, коммуникативные и ролевые игры. Кроме того, были разработаны задания с использованием технологии дополненной реальности: тесты в приложении Metaverse с вопросами закрытой формы, а также с заданиями открытой формы с записью устных ответов на видео, задания формата «иммерсивный сторителлинг», выполняемые с помощью инструментов дополненной реальности Art Selfie и Art Transfer, а также виртуальные экскурсии по объектам французского культурного наследия, проводимые на платформе Google Arts & Culture. При подготовке форматов заданий и выстраивания их системы учитывались дидактические, лингвистические, психологические и методические принципы развития стратегий устной интеракции, а также дидактические свойства и функции технологии дополненной реальности, позволяющие реализовать данные принципы.

Задания разрабатывались для смешанного формата обучения, но в связи с введением режима самоизоляции занятия проводились в формате онлайн-обучения на платформе Zoom. Учебные и справочные материалы, ссылки на онлайн-ресурсы, задания для самостоятельной работы представлены на сайте, специально разработанном для данного курса⁸.

⁸ Динамический курс. URL: <https://sites.google.com/view/le-franais-sans-frontieres/cours-2-joindre-une-discussion>

Входной и итоговый контроль, как и диагностическое исследование, были организованы в формате ролевого проигрывания ситуаций социально-бытового, профессионального и академического межкультурного общения. Темы для обсуждений были отобраны в соответствии с проектом рабочей программы для магистратуры по дисциплине «Французский язык» (второй иностранный) [Глазова Е.А., 2016], а также в соответствии с рекомендациями по развитию стратегий устной интеракции на уровне В1, представленными в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком...» [CEFR 2018: 83 – 91].

Оценивание результатов входного и итогового контроля проходило следующим образом: если необходимая стратегия интеракции не была применена и поставленная коммуникативная задача не была решена, участник опытно-экспериментальной работы получал 0 баллов. Если требуемая стратегия была задействована, лингвистические средства, которыми она была выражена, оценивались в 1 балл по каждому из следующих критериев: 1) лексическая и 2) грамматическая правильность, 3) использование формул вежливости, соответствующих коммуникативной ситуации. Таким образом, каждое из рассматриваемых умений могло быть оценено в 0 – 3 балла.

Сравнение *результатов участников экспериментальной группы*, полученных до и после проведения обучения, направленного на развитие стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности, указывает на значительное улучшение результатов итогового контроля по сравнению со входным (Рисунок 4). Для статистической проверки данных входного и итогового контроля в экспериментальной группе (26 участников) использовался непараметрический статистический критерий Уилкоксона для связанных (зависимых) выборок. Данный критерий применялся в связи с тем, что не все полученные данные имеют нормальное распределение, что может быть связано с небольшим объёмом выборки. Для обработки таких данных применяются непараметрические критерии. Результаты проведен-

ного теста Уилкоксона представлены в Приложении 2 и указывают на статистически значимые различия по каждому из умений ($p < 0,001$), что свидетельствует об эффективности предлагаемой методики. В связи с тем, что не все полученные данные подчиняются нормальному распределению, для их статистического описания мы используем не только среднее арифметическое, но и значение медианы (Таблица 15).

Рисунок 4. Результаты экспериментальной группы до и после проведения экспериментального обучения

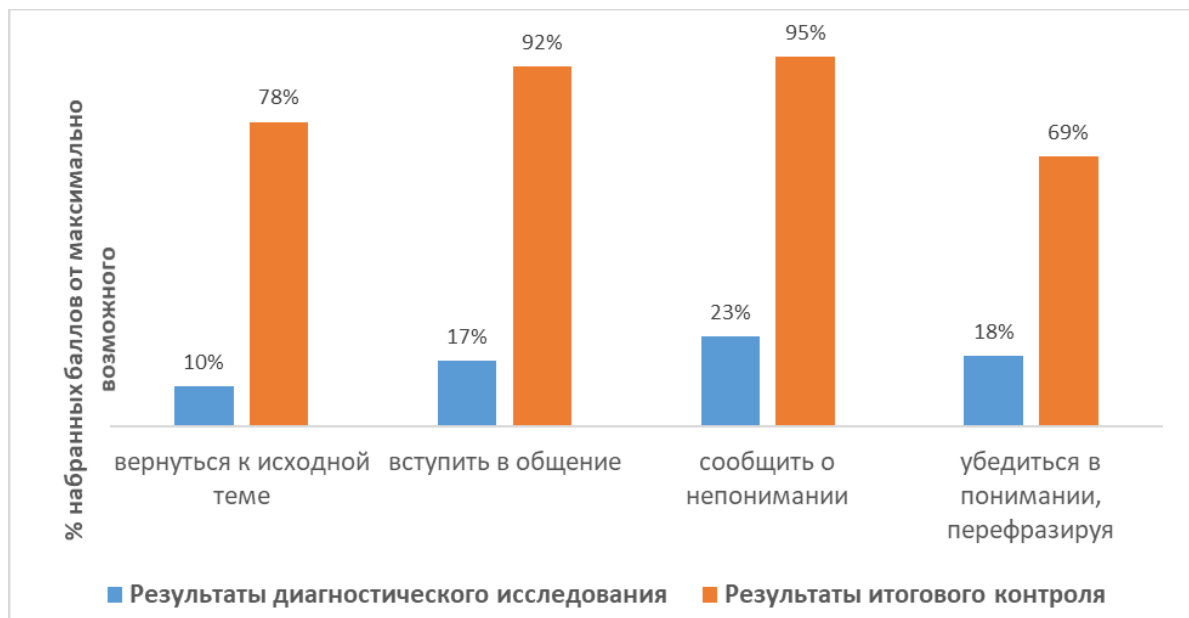


Таблица 15. Средние показатели по каждому из умений до и после проведения экспериментального обучения

Развиваемые умения	Входной контроль		Итоговый контроль		P-value (тест Уилкоксона)
	среднее арифметическое	медиана	среднее арифметическое	медиана	
Вернуться к исходной теме	0.31	0	2.35	3	<0,001
Вступить в общение	0.50	0	2.77	3	<0,001
Сообщить о непонимании	0.69	0	2.85	3	<0,001

Уточнить смысл, перефразируя сказанное	0.54	0	2.08	2	<0,001
--	------	---	------	---	--------

Для определения статистической значимости разницы *результатов*, полученных в ходе итогового контроля в экспериментальной и контрольной группах, был задействован тест Манна-Уитни для непараметрических непарных выборок. Он позволяет выполнять статистическую обработку выборок разного объёма, то есть с неодинаковым количеством участников в сравниваемых группах. Тест Манна-Уитни (полные данные, полученные в ходе его проведения представлены в Приложении 3) указывает на статистически значимые различия между результатами, полученными в контрольной и экспериментальной группах по каждому из умений ($p < 0,001$). Результаты экспериментальной группы существенно превышают результаты контрольной (Таблица 16, Рисунок 5).

Таблица 16. Результаты статистической обработки результатов контрольной и экспериментальной групп

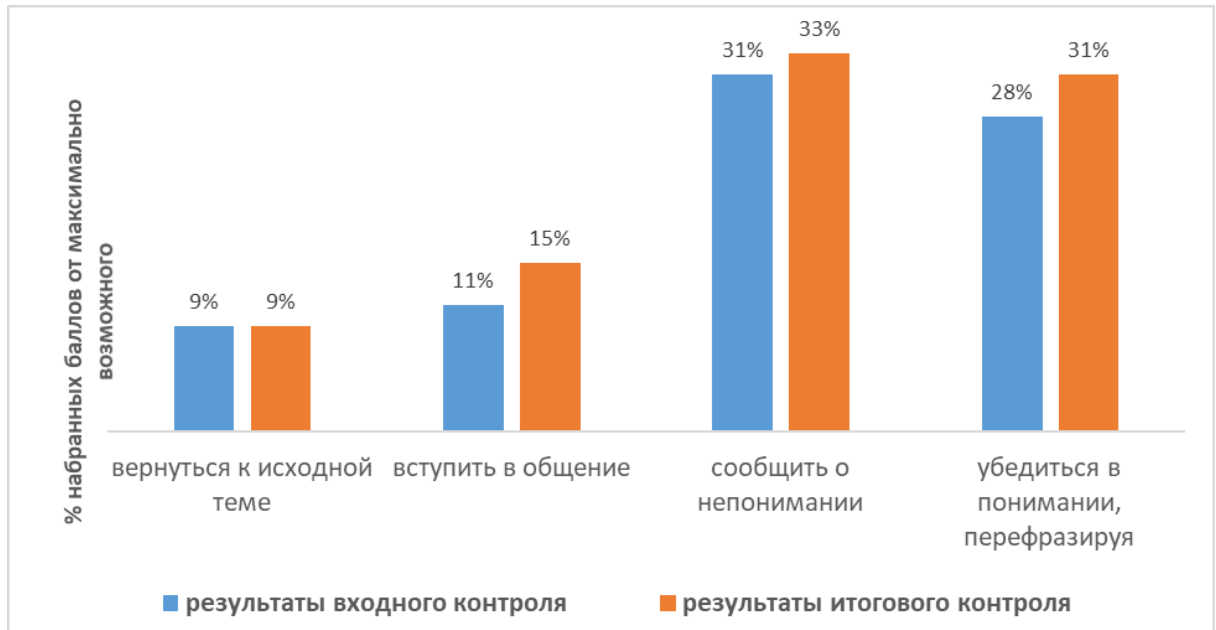
Развиваемые умения	Контрольная группа		Экспериментальная группа		P-value (тест Манна-Уитни)
	Среднее арифметическое	Медиана	Среднее арифметическое	Медиана	
Вернуться к исходной теме	0.28	0	2.35	3	<0,001
Вступить в общение	0.44	0	2.77	3	<0,001
Сообщить о непонимании	1.00	1	2.85	3	<0,001
Уточнить смысл, перефразируя сказанное	0.94	1	2.08	2	<0,001

Рисунок 5. Результаты итогового контроля в экспериментальной и контрольной группах



Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп указывает на то, что стратегии устной интеракции эффективно развиваются при целенаправленной работе по их освоению студентами, в противном случае, с общим ростом коммуникативной компетенции в ходе обучения иностранному языку происходит незначительное повышение уровня владения данным типом коммуникативных стратегий (Рисунок 6).

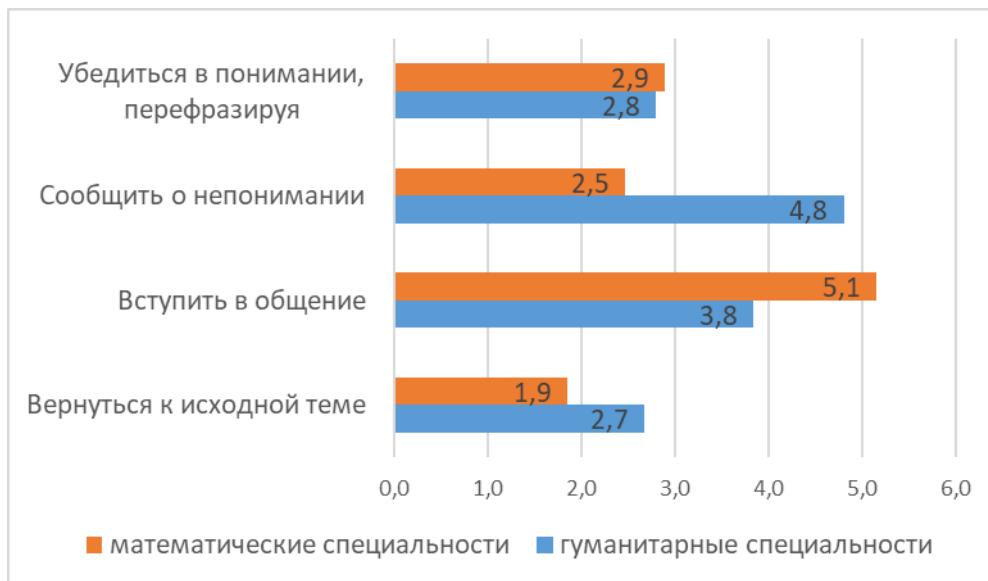
Рисунок 6. Результаты контрольной группы (экспериментальное обучение не проводилось)



В связи с тем, что опытно-экспериментальная работа проводилась на факультетах иностранных языков и регионоведения, вычислительной математики и кибернетики, а также механико-математическом факультете, была предпринята попытка определить, есть ли разница в качестве освоения стратегий устной интеракции студентами гуманитарных и математических специальностей. Сравнив разницу, на которую вырос средний балл студентов-гуманитариев и студентов-математиков по каждому из развиваемых умений после проведения экспериментального обучения, выявить какую-либо отчетливую тенденцию не удалось. Как видно на диаграмме (Рисунок 7) в развитии умения убедиться в правильности понимания собеседника, перефразирав сказанное им, прогресс студентов обеих специальностей практически одинаков, в умении сообщить о непонимании чуть более преуспели студенты математических специальностей, а в развитии умения вступить в общение, напротив, более высоких результатов достигли студенты факультета иностранных языков и регионоведения. Что касается умения вернуть собеседника к исходно заданной теме обсуждения, здесь после проведения экспери-

ментального обучения средний балл студентов математических специальностей вырос значительно больше, чем в группах студентов гуманитарных специальностей.

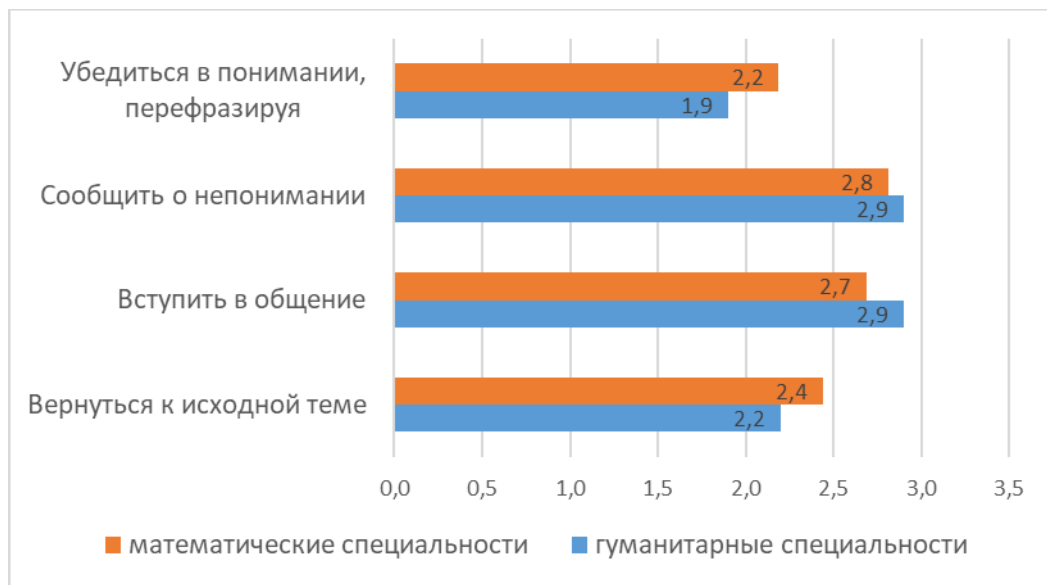
Рисунок 7. Сравнение разницы в увеличении среднего балла итогового контроля по сравнению с входящим контролем у студентов гуманитарных и математических специальностей



Сравнение среднего балла по каждому из умений после проведения экспериментального обучения в группах студентов математических и гуманитарных специальностей также не даёт возможности выявить явную тенденцию, которая бы указывала на то, что студенты одной из групп более успешно овладели стратегиями интеракции в результате проведённого экспериментального обучения с привлечением технологии дополненной реальности. По одним умениям (убедиться в правильном понимании через перефразирование сказанного собеседником и вернуться к исходно заданной теме разговора) более высокий средний балл по результатам итогового контроля получили студенты в группах с математическими специальностями, по другим умениям (вступить в общение и сообщить о непонимании) более высокий средний балл был зафиксирован в группах студентов гуманитарных

специальностей (Рисунок 8). Разница в результатах двух групп незначительна и не позволяет сделать выводов о том, что для студентов одной из специальностей предлагаемые задания были более эффективны.

Рисунок 8. Результаты итогового контроля. Средний балл студентов гуманитарных и математических специальностей



Результаты опроса, проведённого среди студентов на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы по завершении обучения, направленного на развитие стратегий устной интеракции с использованием приложений дополненной реальности, указывают на то, что 95,7% участников считают полезным для развития собственной коммуникативной компетенции овладение умениями вступить в разговор, который уже ведётся другими собеседниками, сообщить о своём непонимании, вернуть собеседника к исходной теме разговора, убедиться в правильном понимании, перефразируя сказанное. Результаты опроса представлены на Рисунках 9 – 12.

1. Были ли вам полезны задания, где вы учились вступать в разговор, который уже ведётся другими собеседниками?

Рисунок 9. Ответ участников экспериментального обучения на вопрос «Были ли вам полезны задания, где вы учились вступать в разговор, который уже ведётся другими собеседниками?»

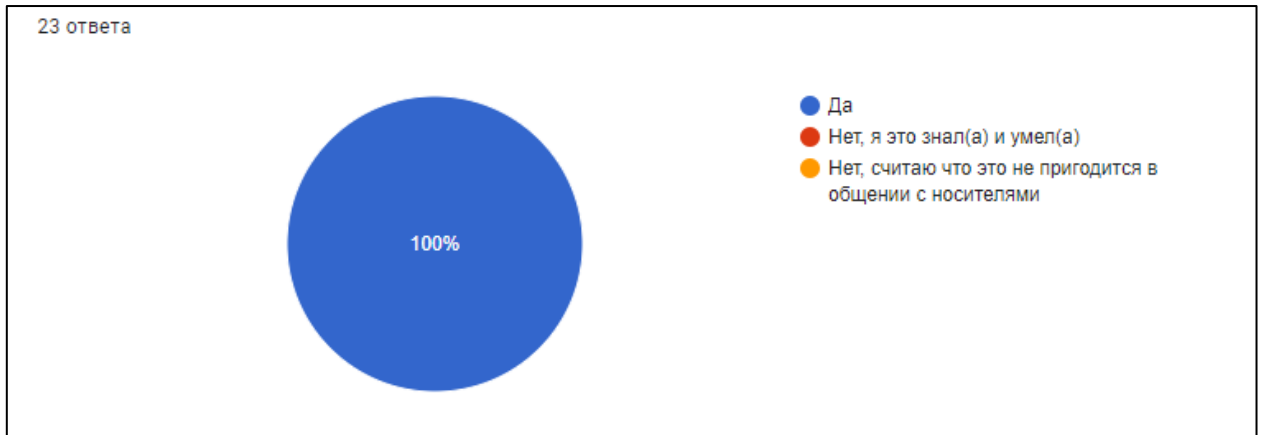


Рисунок 10. Ответ участников экспериментального обучения на вопрос «Были ли вам полезны задания, где вы учились сообщать собеседнику о своём непонимании?»

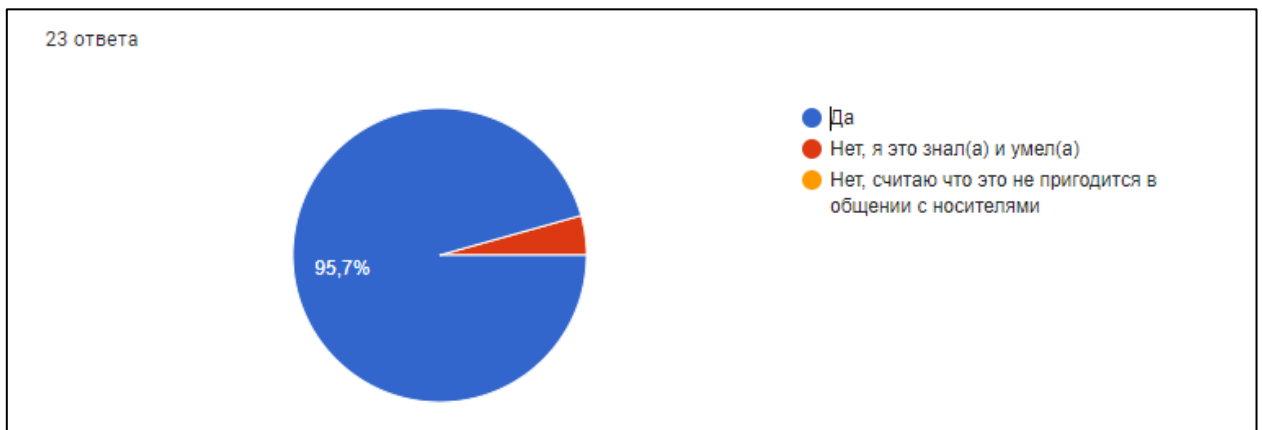


Рисунок 11. Ответ участников экспериментального обучения на вопрос «Были ли вам полезны задания, где вы учились где вы учились уточнять информацию, перефразируя её?»

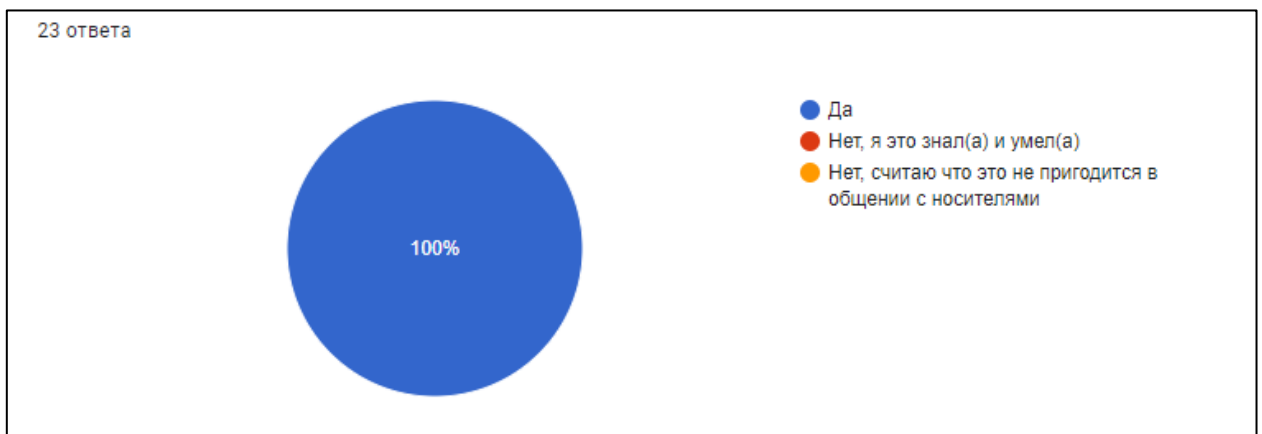
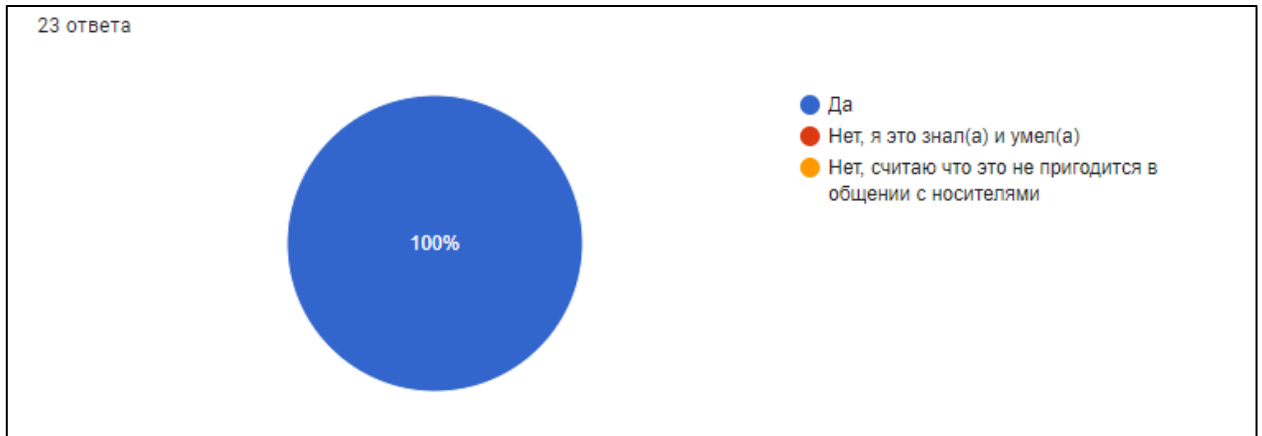


Рисунок 12. Ответ участников экспериментального обучения на вопрос «Были ли вам полезны задания, где вы учились возвращать собеседника к исходной теме разговора?»

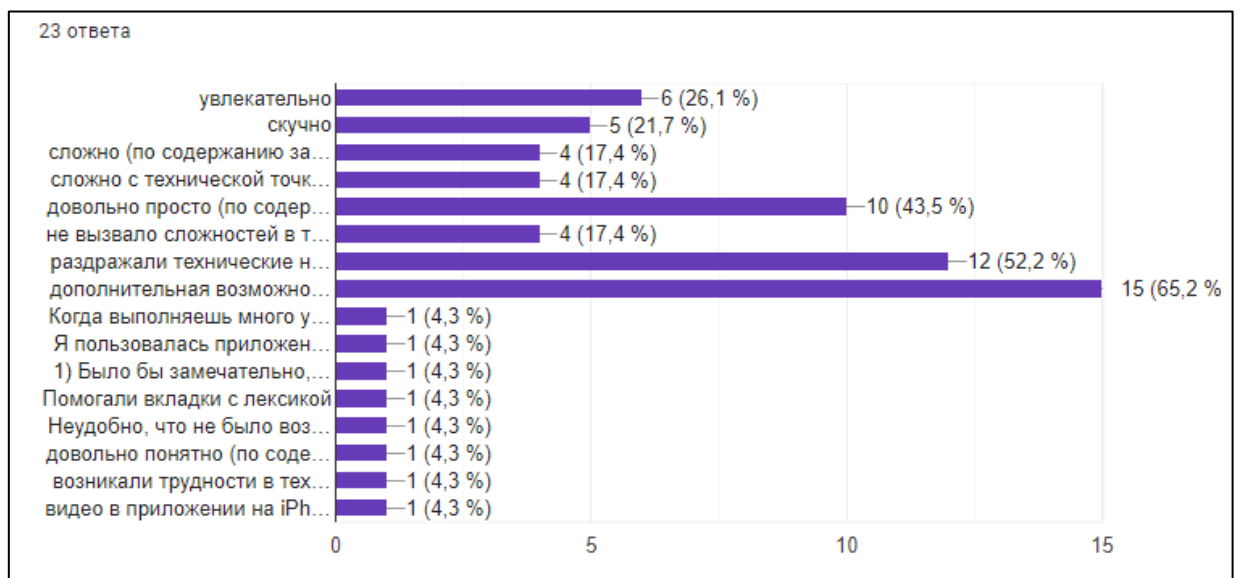


В рамках опроса участники экспериментальной группы поделились мнением относительно выполнения тестовых заданий по развитию стратегий устной интеракции в приложениях Metaverse и заданий в форматах иммерсивного сторителлинга и виртуальных туров в приложении Google Arts & Culture. Предлагалось выбрать один или несколько вариантов ответа, отметить, было ли выполнение заданий в этих приложениях увлекательным, скучным, сложным (по содержанию заданий), сложным с технической точки зрения, довольно простым (по содержанию заданий), не вызвало сложностей в техническом плане, раздражали технические накладки, это дополнительная возможность попрактиковать язык. Полученные ответы участников экспериментального обучения представлены на Рисунках 13 – 14.

Студенты экспериментальной группы положительно отнеслись к взаимодействию на занятиях и в самостоятельной работе приложений дополненной реальности: 65,2% участников рассматривают выполнение тестовых заданий в приложении Metaverse как возможность усовершенствовать своё владение иностранным языком (результаты опроса представлены в приложении 3). При этом практически все студенты (91,3% опрошенных) в качестве

недостатков Metaverse отмечали технические трудности и сбои в работе приложения. Некоторые пользователи Metaverse отмечают, что испытывали определённую неловкость при записи видеоответов, выполняя тестовые задания, другие, напротив, считают, что запись видео - одно из преимуществ приложения, так как оно позволяет «практиковать говорение самостоятельно», даёт «возможность переделать, записать заново, посмотреть на свою речь со стороны».

Рисунок 13. Мнение участников экспериментального обучения об их опыте выполнения заданий в приложении Metaverse

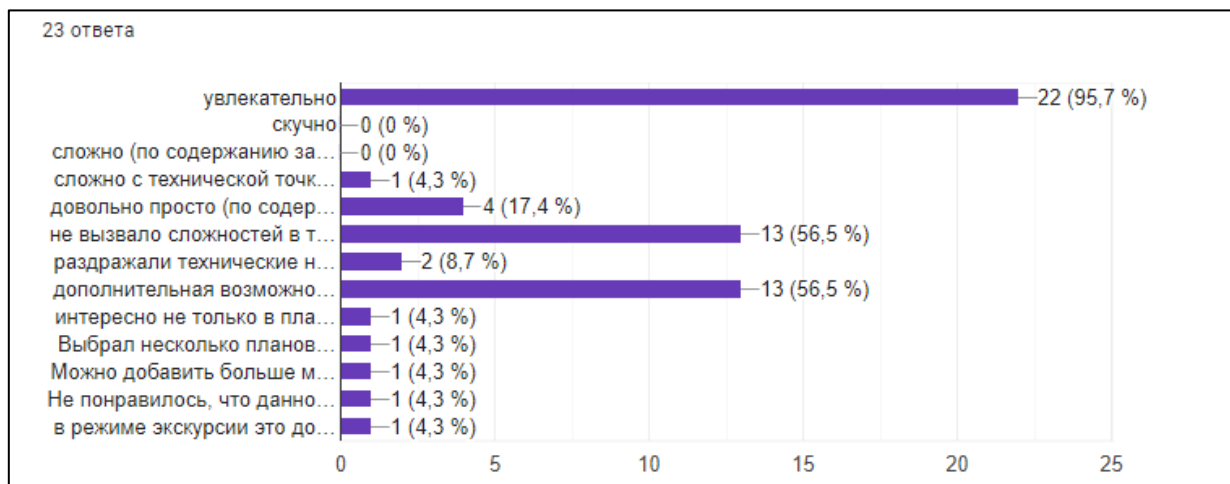


Выполнение заданий на платформе и в приложении Google Arts & Culture 95,7% респондентов считают увлекательным, лишь у одного студента в работе с ним возникли технические трудности (Рисунок 14). Данное приложение и формат задания «виртуальные экскурсии» получили много положительных откликов студентов: они отмечают, что «это одновременно и интересно, и полезно», «вносит краски в обычный рассказ», в условиях дистанционного обучения помогает в «изучении языка и культуры другой страны».

С полными отзывами студентов, принявших участие в экспериментальном обучении, об использовании приложений дополненной реальности

с целью развития стратегий устной интеракции для общения на французском языке можно ознакомиться в Приложении 4.

Рисунок 14. Мнение участников экспериментального обучения об их опыте выполнения заданий в приложении Google Arts & Culture



В качестве ограничения проведённой опытно-экспериментальной работы следует назвать количество её участников (52). Продолжение исследования в перспективе позволит получить более точные данные для анализа эффективности предлагаемой методики.

Наблюдения также показали, что препятствием для применения технологии дополненной реальности в обучении может стать предвзятое отношение педагогов или студентов к использованию новейших технологий в обучении, боязнь столкнуться с техническими трудностями, нежелание приобретения нового опыта, нехватка времени, которое требуется для ознакомления с новыми инструментами и для разработки учебно-методических материалов с их использованием. Данное ограничение преодолевается с помощью получения актуальных знаний о лингводидактических возможностях технологии дополненной реальности, о доступных для широкого круга пользователей приложениях, которые могут быть задействованы в учебном процессе.

Предлагаемая методика развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности, разработанная для студентов, изучающих французский язык как второй иностранный на ступени магистратуры, отвечает требованиям современных российских и международных нормативных документов, учитывает актуальные социальные реалии и вызовы. Результаты опытно-экспериментальной работы указывают на эффективность разработанных заданий для развития стратегий устной интеракции; данные проведённых опросов позволяют отметить положительное отношение студентов к интеграции технологии дополненной реальности в обучение.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

Подготовительный этап эксперимента позволил определить отношение обучающихся к возможности использования технологии дополненной реальности на занятиях по иностранному языку: 27 из 39 опрошенных (69,2%) ранее сталкивались с приложениями дополненной реальности (Metaverse, Google Arts & Culture, ARKit, ARCore, Wikitude) или имеют представление об их функционале; все участники опроса положительно отнеслись к перспективе задействовать технологию дополненной реальности на занятиях.

В ходе диагностического исследования удалось выделить умения, необходимые для овладения стратегиями устной интеракции, которые вызвали у студентов наибольшие затруднения:

- 1) вернуться к исходной теме разговора,
- 2) убедиться в правильном понимании собеседника, перефразировав сказанное им,
- 3) вступить в обсуждение, ведущееся другими участниками,
- 4) сообщить о непонимании.

На развитие данных умений было направлено экспериментальное обучение. Сравнение результатов в экспериментальной группе до и после проведения экспериментального обучения с задействованием технологии дополненной реальности указывает на значительное улучшение результатов по каждому из развиваемых умений: среднее значение (медиана) набранных баллов выросло с 0 (нуля) по всем рассматриваемым умениям до 2 баллов по умению уточнить смысл через перефразирование сказанного собеседником и до 3 баллов по всем остальным развиваемым умениям.

Данные, полученные в экспериментальной группе до и после проведения обучения по предлагаемой методике, были проверены с помощью критерия статистической обработки Уилкоксона для связанных (зависимых) выборок.

Анализ результатов итогового контроля в экспериментальной и контрольной группах также свидетельствует об эффективности предложенной методики: при максимальных 3 баллах за владение каждым из умений в контрольной группе среднее значение (медиана) набранных студентами баллов составляет 0 – 1 (в зависимости от рассматриваемого умения), в экспериментальной группе этот показатель составляет 2 – 3.

Для обработки данных при сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп был задействован тест Манна Уитни для непараметрических непарных выборок. Результаты теста свидетельствуют о статистически значимой разнице ($p\text{-value} < 0,001$).

В ходе опытно-экспериментальной работы была предпринята попытка выявить разницу в результатах студентов групп разных специальностей. Однако, анализ данных не позволил выявить общей тенденции и сделать выводы о более высоких результатах в одной из групп.

23 из 26 участников экспериментальной группы приняли участие в опросе после проведённого обучения по развитию стратегий устной интеракции с задействованием приложений дополненной реальности. Несмотря на

некоторые технические проблемы, которые многие студенты (52,2%) отметили в работе приложения Metaverse, они рассматривают выполнение заданий в Metaverse и Google Arts & Culture как дополнительную возможность практиковать изучаемый язык (65,2% и 56,5% для каждого приложения соответственно). По мнению обучающихся, выполнение заданий в данных приложениях не только полезно для овладения иностранным языком, но и увлекательно (26,1% для Metaverse и 95,7% для Google Arts & Culture).

Таким образом, данные опросов позволяют отметить положительное отношение студентов к интеграции технологии дополненной реальности в обучение иностранному языку, результаты опытно-экспериментальной работы указывают на эффективность представленной методики.

В результате проведения опытно-экспериментальной работы были предложены коммуникативные ситуации для ролевого проигрывания с целью определения уровня владения стратегиями устной интеракции (уровень В1) в общении на французском языке, а также разработаны критерии оценивания умений по применению стратегий интеракции в устной речи. В экспериментальной группе была апробирована система заданий, направленных на развитие стратегий устной интеракции. В неё входили как задания традиционных форматов, так и форматы заданий, выполняемых в приложениях дополненной реальности: дополненные тесты, иммерсивный сторителлинг, виртуальная экскурсия. В рамках реализации опытно-экспериментальной работы на платформе Google Sites был сконструирован поддерживающий ресурс: онлайн-версия курса «Стратегии устной интеракции в общении на французском языке». На сайте представлены справочные материалы курса, ссылки на задания, выполняемые в приложениях дополненной реальности, а также инструкции по работе с ними.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Активная экспансия цифровых технологий в социальную и экономическую сферы жизни общества, распространение модели смешанного обучения, необходимость экономии аудиторного времени, повышения результативности самостоятельной работы обуславливают целесообразность интеграции новейших технологий в процесс обучения.

Такие свойства дополненной реальности как мобильность, социальная интерактивность, чувствительность к контексту, сетевое взаимодействие, мультимедийность, объединение реального и цифрового миров, элементы геймификации, её дидактический потенциал указывают на то, что данная технология позволяет применять когнитивно-коммуникативный, компетентностный, социокультурный и междисциплинарный подходы, проводить деятельностное и проблемное обучение. Интеграция приложений дополненной реальности в процесс обучения иностранному языку даёт преподавателю возможность организовать работу по развитию умений устной речи в асинхронном дистанционном режиме, что очень важно в условиях дефицита аудиторного времени и обучения групп с большим количеством студентов. Использование технологии дополненной реальности позволяет организовывать самостоятельную и групповую работу, оценивание и самооценивание, способствует развитию творческих способностей, повышает мотивацию и стимулирует познавательную деятельность обучающихся. Данная технология также даёт возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения; широкое разнообразие приложений дополненной реальности делает возможным организацию обучения иностранному языку, принимая во внимание направление подготовки студентов. Рассматриваемая технология может успешно применяться в традиционном, смешанном и онлайн-форматах.

Разработанные в рамках исследования форматы заданий могут быть адаптированы для выполнения в других приложениях дополненной реальности, а также для работы без привлечения ИК-технологий.

В работе представлена система знаний и умений по эффективному использованию дополненной реальности в обучении, предложены форматы заданий с использованием дополненной реальности с кратким описанием хода их выполнения, указанием формируемых с их помощью навыков и умений, а также с перечнем приложений, необходимых для их разработки.

Рассматриваемая методика развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности была апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы, проведённой в 2019 – 2021 гг. со студентами нескольких факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, изучающими французский язык как второй иностранный. Обработка полученных данных с помощью критериев Уилкоксона и Манна-Уитни, указывает на статистически значимые различия между результатами, полученными по каждому из развиваемых умений и указывает на то, что улучшение результатов итогового контроля в экспериментальной группе обусловлено применением предлагаемой методики обучения. Участники эксперимента отметили, что предложенные им задания были увлекательны, полезны для повышения уровня владения французским языком и способствовали приобретению новых социокультурных знаний. Результаты опросов участников позволяют прийти к выводу о положительном отношении студентов к интеграции технологии дополненной реальности в обучение иностранному языку.

Таким образом, данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют об эффективности представленной методики развития стратегий устной интеракции с применением технологии дополненной реальности и подтверждают выдвинутую гипотезу: развитие стратегий устной интеракции у студентов, изучающих французский язык как второй иностранный на ступени

магистратуры будет продуктивным, если определена роль и значение устной интеракции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции; уточнён состав умений, необходимых для владения стратегиями устной интеракции в общении на французском языке; если обучение строится с учётом дидактических возможностей технологии дополненной реальности посредством реализации основных методических принципов развития стратегий устной интеракции.

К результатам исследования следует отнести следующее.

1. На основе психолого-педагогических и лингводидактических исследований, создающих теоретическую базу для осмысления устной интеракции и стратегий устной интеракции как одного из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, на основе ключевых положений когнитивно-коммуникативного, компетентностного и социокультурного подходов к обучению иностранному языку, теории и практического опыта интеграции технологии дополненной реальности в образовательный процесс разработана и экспериментально апробирована методика развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности для обучающихся, изучающих французский язык как второй иностранный на ступени магистратуры. Предлагаемая методика базируется на дидактических и методических принципах развития стратегий устной интеракции: сознательности, активности, визуализации, коммуникативности, учёта специальности и уровня владения языком, ситуативно-тематической организации обучения, учёта социокультурного контекста, которые реализуются через совокупность сознательно-практического и коммуникативного методов.

2. Установлено, что наряду с другими видами коммуникативных стратегий (рецепции, продукции, медиации) стратегии устной интеракции являются одним из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, владение которым существенно влияет на качество общения.

3. Выделены умения, обеспечивающие владение стратегиями достижения взаимопонимания и стратегиями построения связного последовательного общения в устной речи для категории магистрантов, изучающих французский язык как второй иностранный. В исследовании представлены лингвистические средства, позволяющие применять стратегии устной интеракции в общении на французском языке. Предложено проводить оценивание уровня владения стратегиями устной интеракции в формате ролевого проигрывания ситуаций социально-бытового, профессионального и академического межкультурного общения; в качестве критериев оценивания выступают: успешность решения коммуникативной задачи, лексическая и грамматическая правильность, учёт социокультурного контекста.

5. Определены методические, дидактические и организационно-технические критерии отбора приложений дополненной реальности для целей развития стратегий устной интеракции, которые могут быть использованы в дальнейшем для отбора приложений нового поколения. В числе основных организационно-технических критериев: бесплатная регистрация, доступность для преподавателей и студентов с пользовательским уровнем информационно-коммуникационной компетенции, функционирование на разных операционных системах, возможность использования разноформатных мультимедийных материалов, создание эффекта присутствия в культурно-языковом пространстве страны изучаемого языка. Среди методических критериев: предоставляемые приложениями возможности развития устно-речевых умений посредством моделирования коммуникативных ситуаций, спонтанного неподготовленного общения; максимального вовлечения каждого из обучающихся в речемыслительную деятельность, предоставления социокультурных знаний и выявления социокультурных особенностей.

6. Для развития стратегий устной интеракции предложена система заданий, которая включает ознакомительно-аналитический,

репродуктивный, продуктивный и контрольный этапы, в основе которых – выполнение в приложениях дополненной реальности заданий, ориентированных на решение познавательных-поисковых задач, ролевое проигрывание ситуаций межкультурного общения, организацию коммуникативно-ролевых игр. При проектировании системы заданий учтены дидактические свойства и функции технологии дополненной реальности, установленные и обоснованные в рамках данного исследования.

7. В рамках исследования разработана программа экспериментального обучения стратегиям устной интеракции для магистрантов, изучающих французский язык как второй иностранный, включающая образцы заданий, порядок их выполнения, оценочные средства.

8. Данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют об эффективности представленной методики развития стратегий устной интеракции с применением технологии дополненной реальности. Результаты опросов участников экспериментального обучения демонстрируют положительное отношение обучающихся к интеграции технологии дополненной реальности в процесс обучения иностранному языку.

Среди перспективных направлений для дальнейшего исследования в данной области следует отметить изучение возможностей использования технологии дополненной реальности на других уровнях общего и профессионального образования, а также для развития других типов коммуникативных стратегий. Интересной представляется возможность рассмотрения стратегий интеракции в свете плюрилингвального подхода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, О. В. Особенности политического дискурса в современных СМИ // Российская пиарология – 4: тренды и драйверы. Сборник научных трудов в честь профессора Л.В. Минаевой. — Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного экономического университета, 2017. — С. 16–20.
2. Авраменко, А. П. Дополненная реальность в языковом образовании: этапы развития, тенденции и перспективы // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2019. – №1 (25). – С. 47–55.
3. Авраменко, А.П. Мобильные технологии в руках российских школьников: панацея или приговор? // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 66 – 73.
4. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Багрецова, Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты [Электронный ресурс] // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 25–38. – Режим доступа: <http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2020/07/2020-2-25.pdf>.
6. Барышников, Н. В. Стратегическая компетенция профессионала по межкультурной коммуникации: содержание, условия приобретения и искусство владения [Электронный ресурс] // Язык и культура. – 2021. – №55. – С. 10 – 21. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskaya-kompetentsiya-professionala-po-mezhkulturnoy-kommunikatsii-soderzhanie-usloviya-priobreteniya-i-iskusstvo>.
7. Бубнова, Г. И. Формирование стратегий интерактивного чтения: французский язык // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2019. — № 3. — С. 95–106.

8. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. — 336 с.

9. Геливера, Л.О. Методика формирования дискурсивно-стратегической компетенции лингвиста-преподавателя посредством синонимических языковых средств: грамматический аспект: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Ставрополь, 2010. – 27 с.

10. Глазова, Е.А. Проект рабочей программы для магистратуры по дисциплине «Французский язык» (второй иностранный) // Франкофония: междисциплинарные аспекты: сборник; под ред. Т.Ю. Загрязкиной. – Москва: Университетская книга, 2016. – С. 196 – 215.

11. Горбунов, А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестник ТГПУ. – 2014. – №6 (147). – С. 167 – 171.

12. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" от 26 декабря 2017 года с изменениями на 31 декабря 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/556183093>.

13. Давер, М.В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование – 2009. – №3. Режим доступа: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2009_3_1320.pdf.

14. Девярых, В.К., Лозинская, А.М. Анализ программных средств разработки технологии дополненной реальности для обучения [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий: межвузовский сборник научных работ; науч. ред. Сардак Л. В. – Екатеринбург: ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019. – С. 38 – 44. Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/2381/5.pdf>.

15. Дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии «Технологии виртуальной и дополненной реальности» Министерства цифрового

развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://digital.gov.ru/uploaded/files/07102019vrrar.pdf>.

16. Земская, Е. А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения: учебное пособие. – 6-е изд. стер. – Москва: ФЛИНТА, 2021. – 240 с.

17. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).

18. Иссерс, О.С. Более полувека под зонтиком коммуникативных стратегий [Электронный ресурс] // Коммуникативные исследования. – 2020. – Т. 7. – № 2. – С. 243–256. Режим доступа: http://com-studies.org/images/magazine/2020/KI_2_2020.pdf.

19. Кащук С. М. Организация иноязычного образования в контексте появления новой версии общеевропейских компетенций владения иностранным языком // Наука и школа. – 2018. — 2021. — № 1. — С. 39–47. Режим доступа: <http://nauka-i-shkola.ru/sites/default/files/3947.pdf>

20. Коренев, А. А. Принципы построения педагогического взаимодействия в условиях дистанционной формы обучения // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 15 – 22.

21. Коренева, М.Р. Компенсаторная стратегия и компенсаторное умение как лингводидактические категории и проблема их разграничения // Вестник БГУ. – 2012. – №15. – С. 125 –130.

22. Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

23. Курбакова, С.Н. Базовый механизм речевой интеракции (опыт системно-деятельностного изучения дейксиса в речевой коммуникации // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2008. – №4 (60). – С. 269 – 274.

24. Леонтьев, А. А. Психология общения. – М.: НПФ Смысл, 1997. – 365 с.
25. Михайлина, О.Н. Коммуникативные стратегии при формировании стратегической компетенции в иноязычной подготовке студентов // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – №2 (19). – С. 103 – 105.
26. Молчанова, Г. Г. Вербальный символ и маркетинговые коммуникативные стратегии текста // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2012. — № 3. — С. 9–26.
27. Назаренко, А. Л. Метапредметные компетенции и "перевернутый класс": один из вариантов решения задач, поставленных ФГОС? (опыт применения технологии в курсе "ИКТ в лингводидактике") // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – №2. – С. 119 – 127.
28. Немов, Р.С. Психологический словарь. – М.: Владос, 2007. –560 с.
29. Образовательные стандарты МГУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.msu.ru/sveden/eduStandarts/>.
30. Петрова, Н.В., Свердлов, А.В. Социальный конструктивизм как теоретическая основа технологии обучения созданию электронных курсов по иностранному языку [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5. – №3. Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/52PDMN317.pdf>.
31. Политика. Толковый англо-русский словарь / общая редакция: д.э.н. Осадчая И.М. – М.: Издательство "Весь Мир", 2001. – 762 с.
32. Редько, Г. В., Еремеева, А. А. Коммуникативная стратегия как стратегия понимания и интерпретации смысла // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2017. – №4 (207). – С. 108 – 113.
33. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Серия: о чём спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.

34. Сасина, Н.В. К вопросу о формировании межкультурной компетенции при обучении иностранному языку // Образование. Наука. Культура. – 2019. – С. 481 – 483.
35. Семенова, Г. В. Использование преимуществ технологии дополненной реальности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Том 5. – №1. – С. 128 – 133.
36. Словарь социолингвистических терминов / В.А. Кожемякина, Н.Г. Колесник, Т.Б. Крючкова и др.; отв. редактор В.Ю. Михальченко. – М., 2006. – 312 с.
37. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
38. Сысоев, П. В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. – 2013. – №4 (24). – С. 121 – 131.
39. Тарева, Е.Г., Лучина Е.В., Сергеева М.Г. Специфика компенсаторной компетенции участника межкультурной коммуникации // Современный ученый. – 2019. – № 4. – С. 166 – 170.
40. С.Г. Тер-Минасова. Преподавание иностранных языков и культур в современной России. Проблемы и пути их решения // Язык и культура: сборник статей XXIX Международной научной конференции (16–18 октября 2018 г.); отв. ред. С.К. Гураль. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – Ч. 1. – 248 с.
41. Тимофеева, Т.И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку: монография. – Ульяновск: УлГТУ, 2011.
42. Титова, С. В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник ТГУ – 2016. – № 7 – 8 (159 – 160). С. 7 – 14.

43. Титова, С.В., Чикризова, К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – С. 132 – 152.

44. Трофименко, О. А. Индивидуализация обучения английскому языку как условие повышения качества образования // Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой (5–6 ноября 2019 года) / под ред. М. А. Буровой, А. Е. Буровой и др. – Обнинск: Титул, 2020. – С. 564 – 566.

45. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/Text/0001201805070038>.

46. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

47. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>.

48. Финансы. Толковый англо-русский словарь / общая редакция: д.э.н. Осадчая И.М. – 2-е изд. – М.: Издательство "Весь Мир", 2000. — 496 с.

49. Цветкова, Н.И. Система качества как основа формирования коммуникативных стратегий при обучении иностранному языку (неязыковой вуз, начальный этап): монография. – Москва: РУСАЙНС, 2019. – 148 с.

50. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук в виде монографии. – Москва, 2003. – 55 с.

51. Adams, R. Do second language learners benefit from interacting with each other? Conversational interaction in second language acquisition. Mackey A. (ed.). Oxford: Oxford University Press, 2007. – Pp. 29 – 51.

52. Adams, R. Enhancing student interaction in the language classroom [Электронный ресурс] // Cambridge Papers in ELT. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Режим доступа: https://www.cambridge.org/us/files/4815/7488/4742/CambridgePapersInELT_EnhancingInteraction_2018_ONLINE.pdf.

53. Alzahrani, N.M. Augmented Reality: a systematic review of its benefits and challenges in e-learning contexts [Электронный ресурс] // Applied Sciences. – 2020. – Vol. 10. – Pp. 1 – 21. Режим доступа: <https://doi.org/10.3390/app10165660>.

54. Armada, E. D. T., Saifulloh, A. I., Mustopa, D. The Development of Augmented Reality Android Application: M-Learning to Build Students' Speaking Skill [Электронный ресурс] // MAJELIS: Majarahit Journal of English Language Studies. – 2019. – Vol. 1 (1). – Pp. 15 – 25. Режим доступа: <http://ejournal.unim.ac.id/index.php/majelis/article/view/507>.

55. Atmojo, E.P.A., Nugroho, A. EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia [Электронный ресурс] // Register Journal. – 2020. – Vol. 13 (1). – Pp. 49 – 76. Режим доступа: <https://journalregister.iainsalatiga.ac.id/index.php/register/article/view/4051/0>.

56. Azuma, R.T. A Survey of Augmented Reality [Электронный ресурс] // Presence. – 1997. – Vol. 6 (4). – Pp. 355 – 385. Режим доступа: <https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/pres.1997.6.4.355>.

57. Bacca-Acosta, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., Kinshuk, Dr. Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications // Educational Technology and Society – 2014. – Vol. 17. – Pp. 133 – 149.

58. Bachman, L., Palmer, A. Language Testing in Practice. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 384 p.

59. Bates, A.W. *Teaching in a Digital Age*. – Second Edition. – Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd, 2019. – 767 p.

60. Bejarano, Y., Levine, T., Olshtain, E., Steiner, J. The skilled use of interaction strategies: creating a framework for improved small-group communicative interaction in the language classroom // *System*. – Elsevier Science Ltd., 1997. – Vol. 25 (2). – Pp. 203 – 214.

61. Bialystok, E. Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in communication*. – Harlow, England: Longman, 1983. – Pp. 100 – 118.

62. Bonner, E., Reinders, H. Augmented and virtual reality in the language classroom: practical ideas [Электронный ресурс] // *Teaching English with technology*. – 2018. Vol. 18 (3). – Pp. 33 – 53. Режим доступа: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186392>.

63. Bourina H. V., Dunaeva L. A. The conceptual model of the artificial linguistic educational environment for achieving oral communication skills in a second foreign language // *E-Learning*. — 2019. — Vol. 16, no. 1. — P. 63–76. Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2042753018817542>

64. Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., Grover, D. Augmented reality in Education — Cases, places, and potentials [Электронный ресурс] // *Educational Media International*. – 2014. Vol. 51 (1). – Pp. 1–15. Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2014.889400>.

65. Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, D. C., Grajek, S. et al. 2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition [Электронный ресурс]. – Louisville, CO: EDUCAUSE, 2020. – 58 p. Режим доступа: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/3/2020_horizon_report_pdf.pdf.

66. Canale, M., Swain, M. Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing [Электронный ресурс] // *Applied Linguistics*. – 1980. – Vol. 1. – Pp. 1 – 47. Режим доступа: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>.

67. Caudell, T. P., Mizell, D. W. Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes [Электронный ресурс] // Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences, Kauai, HI, USA. – 1992. – Vol. 2. – Pp. 659 – 669. Режим доступа: <https://ieeexplore.ieee.org/document/183317>.

68. Cekaite, A. What makes a child a good language learner? Interactional competence, identity and immersion in a Swedish classroom // Annual review of applied linguistics. – Cambridge University Press, 2017. – Vol. 37. – Pp. 45 – 61.

69. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications [Электронный ресурс] // Applied Linguistics. – 1995. – Vol. 6 (2). – Pp. 5–35. Режим доступа: <https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj>.

70. Celce-Murcia, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching» in E. Alcón Soler, P. Safont Jordà (eds.) Intercultural language use and language learning. – Dordrecht: Springer, 2007. – Pp. 41 – 57.

71. Choi, H., Iwashita N. Interactional behaviours of low-proficiency learners in small group work. Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical potential and research agenda, edited by Sato M., Ballinger S. – John Benjamins Publishing Company, 2016. – Pp. 113 – 134.

72. CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001. – 273 p.

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

74. Corder, S. Pit. Error Analysis and Interlanguage. – Oxford: Oxford University Press. 1981. – Pp. 103 – 106.

75. Christoforou N., Kakoyianni-Doa F. Apprentissage de stratégies communicatives au sein de tâches orales en FLE [Электронный ресурс] // Revue internationale « Méthodal ». Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. – 2017. – Vol. 1. – Pp. 53 – 66. Режим доступа: <https://methodal.net/?article8>.

76. Dabbagh, N., Benson, A. D., Denham, A., Joseph, R., Al-Freih, M., Zgheib, G., et al. Augmented reality. Learning Technologies and Globalization [Электронный ресурс] // Pedagogical Frameworks and Applications. Dabbagh N. et al. (eds). – Springer, 2016. – Pp. 27 – 30. Режим доступа: <https://www.springer.com/gp/book/9783319229621>.

77. Defays, J., Deltour, S. Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage. – Wavre, Belgique: Mardaga, 2003. – 288 p.

78. Dörnyei, Z. On the Teachability of Communication Strategies [Электронный ресурс] // TESOL Quarterly. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). – 1995. – Vol. 29 (1). – Pp. 55 – 85. Режим доступа: <https://www.jstor.org/stable/3587805?seq=1>.

79. Dörnyei, Z., Skehan, P. Individual Differences in Second Language Learning // The Handbook of Second Language Acquisition. Doughty C. J.; Long M. H. (eds). UK: Blackwell Publishing Ltd., 2003. – Pp. 589 – 630.

80. Dörnyei, Z., Scott M. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies // Language Learning. – 1997. – Vol. 47(1). – Pp. 173 – 210.

81. Douglas, S., Rosvold, M. Intercultural Communicative Competence and English for Academic Purposes: A Synthesis Review of the Scholarly Literature [Электронный ресурс] // Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée. – 2018. – Vol. 21 (1). – Pp. 23–42. Режим доступа: <https://doi.org/10.7202/1050809ar>.

82. Draxler, F., Wallwitz, E., Schmidt, A., Chuang, L. L. An Environment-Triggered Augmented-Reality Application for Learning Case Grammar

[Электронный ресурс] // 18th Annual Conference of GI Educational Technologies Special Interest Group (DELFI). – 2020. – Pp. 389 – 390. Режим доступа: https://dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/34202/389%20DELFI2020_paper_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

83. Ellis, R. Understanding second language acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 327 p.

84. Ellis, R. The study of second language acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 824 p.

85. Ellis, R., Basturkmen, H., Loewen, S. Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom [Электронный ресурс] // TESOL Quarterly. – 2001. – Vol. 35(3). – Pp. 407 – 432. Режим доступа: <https://www.jstor.org/stable/3588029?seq=1>.

86. Faerch C., Kasper G. Process and strategies in foreign language learning and communication [Электронный ресурс] // International Studies Bulletin. – 1981. – Vol. 5. – Pp. 47 – 118. Режим доступа: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED213247.pdf>.

87. Fernández-Dobao, A. Peer interaction and learning: a focus on the silent learner. In Sato M., Ballinger S. (Eds.). Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda. – Amsterdam: John Benjamins, 2016. – Pp. 33 – 61.

88. Galaczi, E. D. Interactional competence across proficiency levels: how do learners manage interaction in paired speaking tests? [Электронный ресурс] // Applied Linguistics. – 2014. – Vol. 35 (5). – Pp. 553–574. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/274178758_Interactional_Competence_across_Proficiency_Levels_How_do_Learners_Manage_Interaction_in_Paired_Speaking_Tests/stats.

89. Gamage, S. N., Tanwar, T. Factors affecting teachers' use of ICTs in the classroom: a systematic review of the literature [Электронный ресурс] // Information Technologies & International Development. – 2018. – Vol. 14 (special

section). – Pp. 105–115. Режим доступа: <https://itidjournal.org/index.php/itid/article/download/1487/1487-4980-1-PB.pdf>.

90. Gass, S.M. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. – NY: Routledge, 2017. – 214 p.

91. Gass S., Mackey A., Ross-Feldman L. Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings [Электронный ресурс] // *Language Learning*. – 2011. – Vol. 61. – Pp. 189 – 220. Режим доступа: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00646.x>.

92. Ghout-Khenoune, L. The Effects of Task Type on Learners' use of Communication Strategies in Procedia [Электронный ресурс] // *Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 69. – Pp. 770 – 779. Режим доступа: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812054584>.

93. Gündoğmuş, N., Orhan, G., Şahın, İ. Foreign language teaching with augmented reality application [Электронный ресурс] // *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*. – 2016. – Vol. 4. – Pp. 309 – 312. Режим доступа: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epess/issue/30322/334097>.

94. Hockly, N. Technology for the language teacher: Mobile learning [Электронный ресурс] // *ELT Journal*. – 2013. – Vol. 67(1). – Pp. 80–84. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/280780367_Mobile_learning.

95. Holden, C.L., Sykes, J.M. Leveraging mobile games for place-based language learning [Электронный ресурс] // *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*. – 2011. – Vol. 1 (2). – Pp. 1 – 18. Режим доступа: <https://www.igi-global.com/gateway/article/53831>.

96. Hosfelt, D. Making ethical decisions for the immersive web. – 2019 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/333207146_Making_ethical_decisions_for_the_immersive_web

97. Hsu, T., Hwang, G-J. The Application of Augmented Reality in English Vocabulary Learning for Elementary School Students. Spector M., Lockee B., Childress M. (eds) [Электронный ресурс] // *Learning, Design, and Technology*.

Springer, 2016. – Pp. 1 – 19. Режим доступа: https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_28-1.

98. Huisinga, L. A. Augmented reality reading support in higher education: Exploring effects on perceived motivation and confidence in comprehension for struggling readers in higher education. Graduate Theses and Dissertations. – 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lib.dr.iastate.edu/etd/15534>.

99. Kellerman, E. Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. In R. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Færch*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991. Pp. 142 – 161. Цит. по Little, D. Strategic competence and the learner's strategic control of the language learning process // *Language Teaching*, 29 (2). – Cambridge University Press, 1996. Pp. 94 – 97.

100. Kramsch, C. From language proficiency to interactional competence [Электронный ресурс] // *The Modern Language Journal*. – 1986. – Vol. 70. – Pp. 366–372. Режим доступа: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x>.

101. Kucharczyk, R. Franchir l'infranchissable – stratégies d'interaction orale en classe de FLE [Электронный ресурс] // *Studia Romanica Posnaniensia*. – 2011. – Vol. 38 (2). – Pp. 61 – 72. Режим доступа: <https://hdl.handle.net/10593/2587>.

102. Lai Kuen, G., Rafik-Galea, Sh., Swee Heng, Ch. Effect of oral communication strategies training on the development of malaysian english as a second language learners' strategic competence [Электронный ресурс] // *International Journal of Education and Literacy Studies*. – 2017. – Vol. 5 (4). – Pp. 57 – 77. Режим доступа: <https://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/3926>.

103. Lewandowska, E. English as a lingua franca: an overview of communicative strategies. B. Loranc-Paszyk (Ed.), *Rethinking directions in language*

learning and teaching at university level [Электронный ресурс] // Research-publishing.net. – 2019. – Pp. 27 – 52. Режим доступа: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594626.pdf>.

104. Lin, W. Communicative strategies in second language acquisition: a study of Chinese English Learners' attitude and reported frequency of communicative strategies (dissertation). – 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A429103&dswid=-253>.

105. Little, D. Strategic competence and the learner's strategic control of the language learning process // *Language Teaching*, 29 (2). – Cambridge University Press, 1996. Pp. 94 – 97.

106. Long, M.H. Input, interaction and second language acquisition [Электронный ресурс] // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 1981. – Vol. 379 (1). – Pp. 259 – 278. Режим доступа: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>.

107. Loewen, S., Sato, M. Interaction and instructed second language acquisition [Электронный ресурс] // *Language*. – 2018. – Vol. 51(3). – Pp. 285–329. Режим доступа: <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>.

108. Mac Callum, K., Parsons, D. Teacher Perspectives on Mobile Augmented Reality: the potential of Metaverse for learning [Электронный ресурс] // Conference: 18th World Conference on Mobile and Contextual Learning (mLearn 2019). Delft, Netherlands, 2019. Pp. 21 – 28. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/335972859_Teacher_Perspectives_on_Mobile_Augmented_Reality_The_Potential_of_Metaverse_for_Learning.

109. Mackey, A. Input, interaction, and second language development: an empirical study of question formation in ESL // *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4). – Cambridge University Press, 1999. Pp. 557 – 587.

110. Milrad, M. Mobile Learning: Challenges, Perspectives and Reality. Mobile learning essays on philosophy, psychology and education. Nyiri K. (ed). Vienna: Passagen Verlag Ges.m.b.H., 2003. Pp. 151 – 164.

111. Mirsane, M., Khabiri, M. The effect of teaching communicative strategy on EFL learners' willingness to communicate [Электронный ресурс] // Theory and practice in language studies. – 2016. – Vol. 6 (2). – Pp. 399–407. Режим доступа: <https://pdfs.semanticscholar.org/f657/276c5478743db3a526b1698e7cd0813fec71.pdf> 09.09.2020.
112. Montiel-Chamorro, M. L. Comparing Online English Language Learning and Face-to-Face English Language Learning at El Bosque University in Colombia (dissertation) [Электронный ресурс] – Richmond, Virginia, 2018. – 123 p. Режим доступа: <https://doi.org/10.25772/CPER-NM95>.
113. Norris, S. Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework. [Электронный ресурс] – Taylor & Francis Group, 2004. ProQuest Ebook Central. Режим доступа: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/rsl-ebooks/detail.action?docID=182714>.
114. Nugraha, I., Suminar, A. R., Octaviana, D. W., Hidayat, M. T., Ismail, A. The application of augmented reality in learning English phonetics // Journal of Physics: Conference Series, 1402 (7). IOP Publishing, 2019. Pp. 1 – 6.
115. O'Malley, J.M., Chamot, A.U. Learning strategies in Second Language Acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 276 p.
116. Oliver, R. The patterns of negotiation for meaning in child interactions [Электронный ресурс] // The modern language journal. – 2002. Vol. 86. – Pp. 97 – 111. Режим доступа: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00138>.
117. Ospina Garcia, S. Une analyse critique de la compétence de communication dans une perspective pédagogique de la compétence stratégique orale [Электронный ресурс] // MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera. – 2018. – Vol. 26. Режим доступа: <https://marcoele.com/descargas/26/ospina-competence-orale.pdf>.
118. Oxford, R. L. Language Learning Strategies: What every teacher should know. – New York, NY: Newbury House, 1990. – 342 p.
119. Park S., Khoshnevisan, B. Literacy meets augmented reality (AR): The use of AR in literacy. James W. B., Cobanoglu C. (Eds.) [Электронный ресурс]

// Proceedings of the global conference on education and research (GLOCER) conference. – 2019. – Vol. 3. Pp. 93–99. Режим доступа: <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=anaheipublishing>.

120. Perry, B. Gamifying French language learning: A case study examining a quest-based, augmented reality mobile learning-tool [Электронный ресурс] // Procedia–Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 174. – Pp. 2308–2315. Режим доступа: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.892>.

121. Piccoli, V. Plurilinguisme, multimodalité et compétence d’interaction: parler de nombres dans des interactions commerciales entre locuteurs de langues romanes. SHS Web Conf., 46. – 2018. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/07/shsconf_cmlf2018_01020/shsconf_cmlf2018_01020.html.

122. Philp, J., R. Adams, N. Iwashita. Peer interaction and second language learning. – New York: Routledge, 2014. – 248 p.

123. Porter, P. How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. Talking to learn: conversation in second language acquisition. Day R. R. (ed.). – Rowley, MA: Newbury House, 1986. – Pp. 200 – 222.

124. Puentedura, R. R. SAMR: Moving from enhancement to transformation [Электронный ресурс]. – 2013. Режим доступа: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf>.

125. Rabab’ah, G. The effect of communication strategy training on the development of EFL learners’ strategic competence and oral communicative ability // Journal of Psycholinguistic Research. – 2015. – Vol. 44(2). – Pp. 625 – 651.

126. Rubin, J. What the Good Language Learner Can Teach Us? // TESOL Quarterly. – 1975. – Vol. 9. – P. 43.

127. Sabatier Bullock, C. Compétence d’interaction et négociation du sens dans une activité de littératie entre pairs en immersion française en Colombie-Britannique (Canada) [Электронный ресурс] // Language and Literacy. – 2019. –

Vol. 21 (3). – Pp. 1 – 17. Режим доступа: <https://doi.org/10.20360/langandlit29363> 09.09.09.

128. Saidin, N., Abd Halim, N., Yahaya, N. A Review of Research on Augmented Reality in Education: advantages and applications [Электронный ресурс] // International Education Studies. – 2015. – Vol. 8 (13). – Pp. 1 – 8. Режим доступа: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/50356>.

129. Salmon, J., Nyhan, J. Augmented reality potential and hype: towards an evaluative framework [Электронный ресурс] // The Journal of Language Teaching and Learning. – 2013. – Vol. 3 (1). – Pp. 54 – 68. Режим доступа: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1359846/>.

130. Santos, M.E.C., Lübke, A., Taketomi, T., Yamamoto, G., Rodrigo, M., Sandor, C., Kato, H. Augmented reality as multimedia: The case for situated vocabulary learning [Электронный ресурс] // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. – 2016. – Vol. 11 (4). – Pp. 1 – 23. Режим доступа: <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0028-2> 09.09.2020.

131. Sato, M. Density and complexity of oral production in interaction: The interactionist approach and an alternative // International review of applied linguistics. – 2015. – Vol. 53(3). – Pp. 307–329.

132. Sato, M., Lyster, R. Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development: monitoring, practice, and proceduralization [Электронный ресурс] // Studies in Second Language Acquisition. – 2012. – Vol. 34(4). – Pp. 591 – 626. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/259426983_Peer_interaction_and_corrective_feedback_for_accuracy_and_fluency_development.

133. Savignon, S.J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education. Savignon S.J. (ed.). New Haven: Yale University Press, 2002. Pp. 1 – 27.

134. Scrivner, O., Madewell, J., Buckley, C., Perez, N. Augmented reality digital technologies (ARDT) for foreign language teaching and learning

[Электронный ресурс] // Future Technologies Conference (FTC), San Francisco, CA, 2016. – Pp. 395 – 398. Режим доступа: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7821639>.

135. Selinker, L. Interlanguage [Электронный ресурс] // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. –1972. – Vol. 10 (3). – Pp. 209 – 241. Режим доступа: <https://www.academia.edu/21533333/Selinker-Interlanguage>.

136. Silva, M., Teixeira, J., Cavalcante, P., Teichrieb, V. Perspectives on how to evaluate augmented reality technology tools for education: a systematic review [Электронный ресурс] // Journal of the Brazilian Computer Society. – 2019. – Vol. 25 (3). – Pp. 2 – 18. Режим доступа: <https://journal-bcs.springeropen.com/articles/10.1186/s13173-019-0084-8>.

137. Sippel, L. The effects of peer interaction, form-focused instruction, and peer corrective feedback on the acquisition of grammar and vocabulary in L2 German [Электронный ресурс]. A Dissertation in German Applied Linguistics and Language Science. – ProQuest LLC, 2017. – 185 p. Режим доступа: https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/14444.

138. Shahnama, M., Yazdanmehr, E., Shirvan, M. E. et al. Challenges of online teaching during the COVID-19 pandemic in an English as a foreign language context: a process tracing approach [Электронный ресурс] // Research Square. – 2021. Режим доступа: <https://www.researchsquare.com/article/rs-141388/v1>.

139. Shuxia, Y., Bing, M. Understanding learners' use of augmented reality in language learning: insights from a case study [Электронный ресурс] // Journal of Education for Teaching. – 2018. – Vol. 44 (4). – Pp. 511 – 513. Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450937>.

140. Skehan P. A cognitive approach to language learning. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 324 p.

141. Solak, E., Cakir, R. Investigating the Role of Augmented Reality Technology in the Language Classroom [Электронный ресурс] // Croatian Journal of

Education. – 2016. – Vol. 18 (4). – Pp. 1067 – 1085. Режим доступа: <https://cje2.ufzg.hr/ojs/index.php/CJOE/article/view/1729>.

142. Sutherland, I. E. A head-mounted three dimensional display [Электронный ресурс] // Proceedings of the December 9 – 11, 1968, Fall Joint Computer Conference, Part I, (ACM). – 1968. – Pp. 757–764. Режим доступа: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-head-mounted-three-dimensional-display-Sutherland/2be9b23e56ff7949113c4d3169832002ac21b2bf>.

143. Swain, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensive output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in second language acquisition. – Rowley, MA: Newbury House, 1985. – Pp. 235 – 253. Цит. по Gass, S.M. Input, Interaction and the Second Language Learner. – NY: Routledge, 2017. – 214 p.

144. Tarone, E. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage [Электронный ресурс] // Language Learning. – 1980. – Vol. 30. – Pp. 417 – 431. Режим доступа: https://www.academia.edu/31569851/Communication_Strategies_Foreigner_Talk_and_Repair_in_Interlanguage_1.

145. Tarone, E. Teaching Strategic Competence in the Foreign Language Classroom [Электронный ресурс] // Studies in Language Learning. – 1983. – Vol. 4. – Pp. 121 – 130. Режим доступа: https://www.academia.edu/31569873/Teaching_Strategic_Competence_in_the_Foreign_Language_Classroom.

146. Taşkıran, A. Augmented Reality Games and Motivation in Language Learning [Электронный ресурс] // Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). – 2018. – Pp. 892 – 898. Режим доступа: https://www.academia.edu/37049862/Augmented_Reality_Games_and_Motivation_in_Language_Learning.

147. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers [Электронный ресурс]. – Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2018. Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>.

148. Usó Juan, E., Martínez Flor, A. Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. In E. Usó-Juan, A. Martínez-Flor (eds.) Current trends in the development and teaching of the four language skills. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. Pp. 3 – 25.

149. Váradi, T. Strategies of target language learner communication: message adjustment // International Review of Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 18. – Pp. 59 – 72.

150. Vivien Lin, Gi-Zen Liu, Nian-Shing Chen. The effects of an augmented-reality ubiquitous writing application: a comparative pilot project for enhancing EFL writing instruction [Электронный ресурс] // Computer Assisted Language Learning. – 2020. – Pp. 1 – 42. Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2020.1770291>.

151. Vygotsky, L. Mind in society: The development of higher psychological processes. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 174 p.

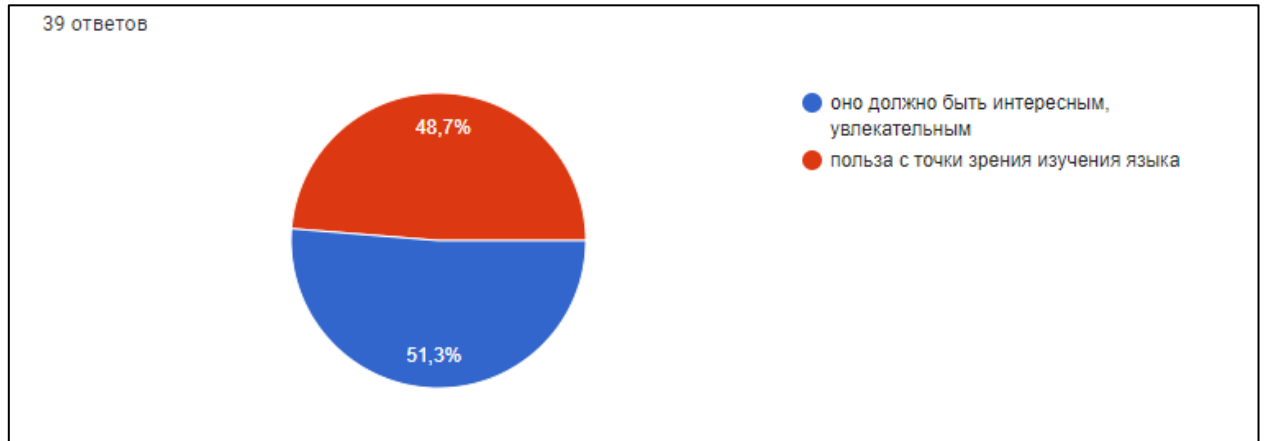
152. Wang, L. Assessing interactional competence in second language paired speaking tasks. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in applied linguistics. – Northern Arizona University, 2015. – 236 p.

153. Zhang, Sh. Augmented Reality in Foreign Language Education. A Review of Empirical Studies [Электронный ресурс] // Journal of Technology and Chinese Language Teaching. – 2018. – Vol. 9 (2). – Pp. 116 – 133. Режим доступа: <http://www.tclt.us/journal/2018v9n2/zhangsl.pdf>.

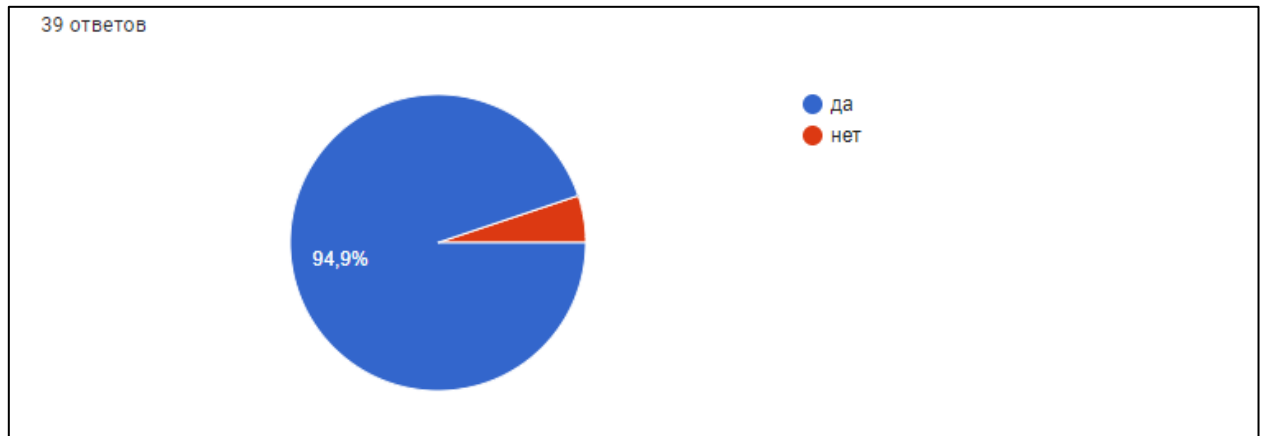
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Результаты предварительного опроса (до проведения экспериментального обучения с использованием технологии дополненной реальности)

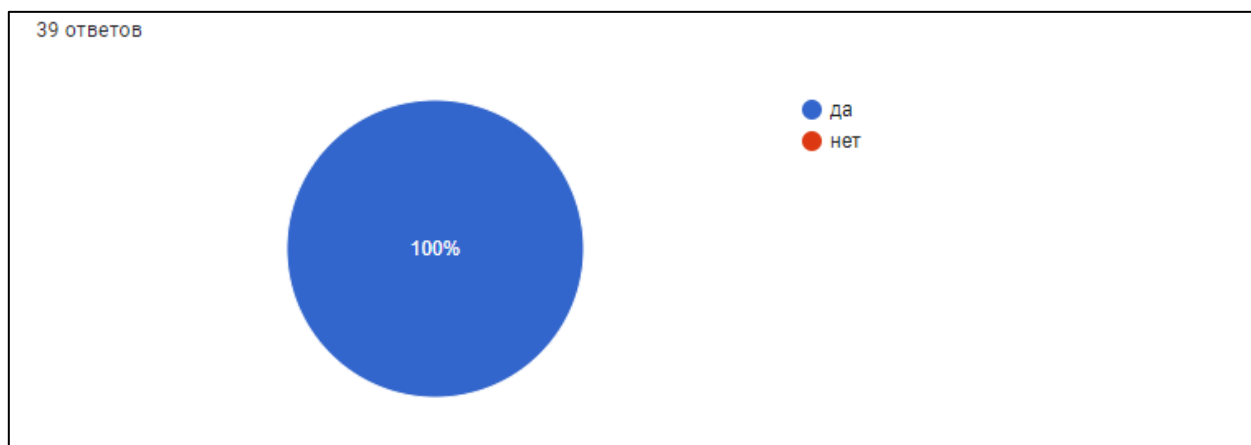
1. Что, по вашему мнению, важнее при выборе приложения для работы на занятии по иностранному языку?



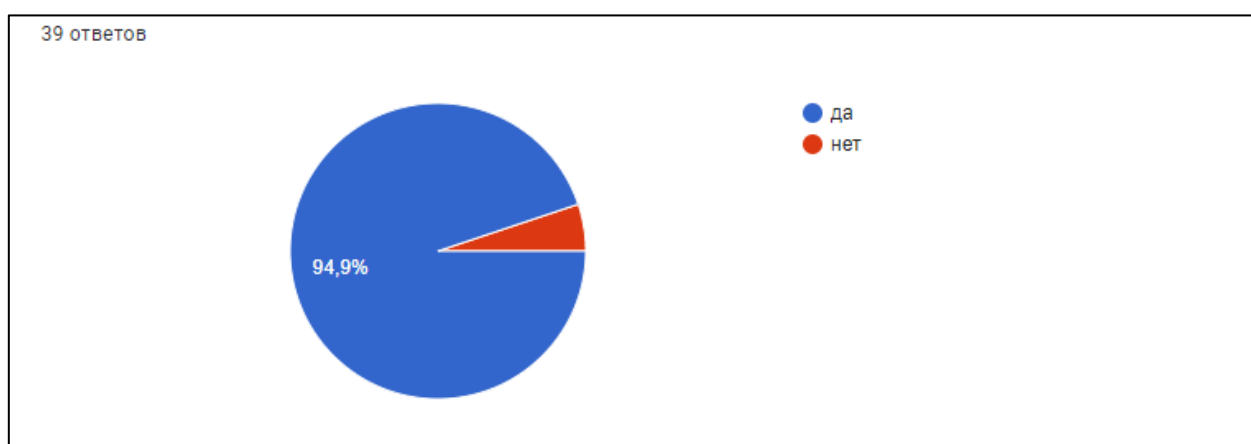
2. Считаете ли вы нужным научиться на иностранном языке вступать в разговор, который уже ведётся другими собеседниками?



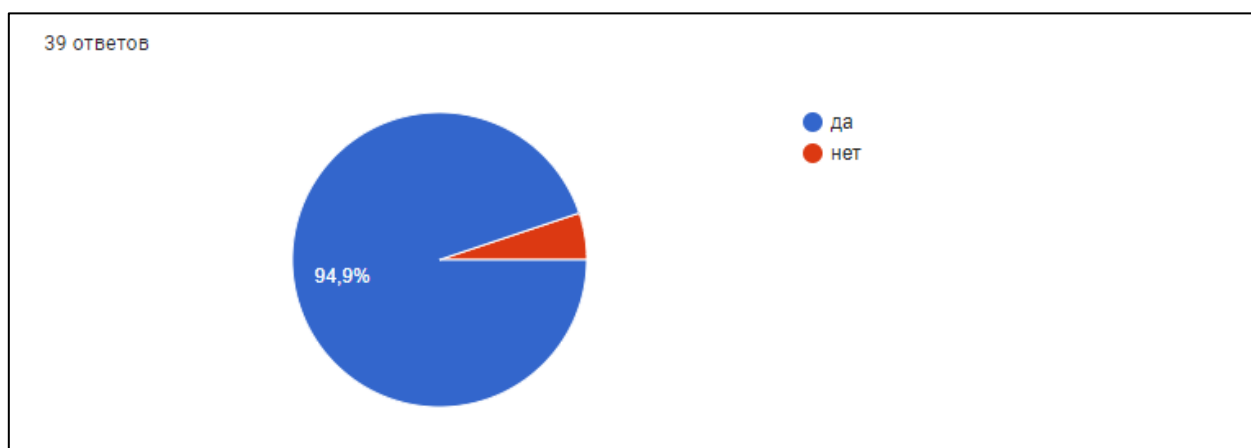
3. Считаете ли вы нужным научиться на иностранном языке сообщать собеседнику о своём непонимании?



4. Считаете ли вы нужным научиться на иностранном языке уточнять, верно ли вы поняли собеседника, перефразируя сказанное им?



5. Считаете ли вы нужным научиться на иностранном языке возвращать собеседника к исходной теме разговора, чтобы получить интересующую информацию?



ПРИЛОЖЕНИЕ 2.**Результаты статистической обработки данных входного и итогового контроля экспериментальной группы с помощью теста Уилкоксона для связанных выборок**

Величина 1 ⁹	Величина 2	W	p
Итоговый контроль. Умение 1*	Входной контроль. Умение 1	276	< .001
Итоговый контроль. Умение 2	Входной контроль. Умение 2	276	< .001
Итоговый контроль. Умение 3	Входной контроль. Умение 3	300	< .001
Итоговый контроль. Умение 4	Входной контроль. Умение 4	225	< .001

* Умение 1 – вернуться к исходной теме; умение 2 – вступить в общение; умение 3 – сообщить о непонимании; умение 4 – уточнить смысл, перефразируя сказанное.

Результаты описательной статистики

	ВК. У1**	ИК. У1***	ВК. У2	ИК. У2	ВК. У3	ИК. У3	ВК. У4	ИК. У4
Объём совокупности	26	26	26	26	26	26	26	26
Средняя	0.3	2.4	0.5	2.8	0.7	2.9	0.5	2.0
Медиана	0.0	3.0	0.0	3.0	0.0	3.0	0.0	2.0
Минимум	0.0	0.0	0.0	2.0	0.0	2.0	0.0	0.0
Максимум	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0

** ВК.У1 – входной контроль. Умение 1.

*** ИК.У1 – итоговый контроль. Умение 1

⁹ Расчёты производились в программе Jasp, предназначенной для статистического анализа.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Результаты статистической обработки данных входного и итогового контроля экспериментальной и контрольной групп с помощью U- критерия Манна-Уитни

	U-критерий Манна-Уитни	p
Умение 1*	29	< .001
Умение 2	6	< .001
Умение 3	23	< .001
Умение 4	104.5	< .001

* Умение 1 – вернуться к исходной теме; умение 2 – вступить в общение; умение 3 – сообщить о непонимании; умение 4 – уточнить смысл, перефразируя сказанное.

Результаты описательной статистики

	Умение 1		Умение 2		Умение 3		Умение 4	
	контр.**	экспер.	контр.	экспер.	контр.	экспер.	контр.	экспер.
Объём совокупности	18	26	18	26	18	26	18	26
Среднее арифметическое	0.278	2.346	0.444	2.769	1.000	2.846	0.944	2.077
Медиана	0.000	3.000	0.000	3.000	1.000	3.000	1.000	2.000
Минимальное значение	0.000	0.000	0.000	2.000	0.000	2.000	0.000	0.000
Максимальное значение	2.000	3.000	2.000	3.000	3.000	3.000	3.000	3.000

** контр. – результаты контрольной группы; экспер. – результаты экспериментальной группы

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.**Отзывы студентов, принявших участие в экспериментальном обучении, об использовании приложений дополненной реальности на занятиях по французскому языку**

– Google Arts было очень хорошо. Интереснее, когда есть на что посмотреть, а не просто готовишь како-то доклад/работаешь с текстом. Metaverse не так сильно понравился: много непонятных слов, а вручную в переводчик вбивать долго, но это к моему уровню вопросы скорее, чем к заданиям. Снимать/записывать себя было неловко. Но могу понять, что этот контент нужен и не знаю как его по другому можно было получить. Понравилось: + чувствовалось, что преподаватель готовится к занятию + была тема лексики (фразы), которую пробовали применить в разных ситуациях, мотивировало слушать доклады товарищей, а не отвлекаться + трейлеры на французском было интересно смотреть и обсуждать + разбиение по комнатам в зуме было здорово: пришлось много говорить Не понравилось: - записывать себя самому, понимаю что надо, но неловко. Когда в зуме записывали было лучше, не думал об этом - один-два раза пересидели по времени, это тяжело потому что второе занятие подряд. Наверно было бы легче, если заранее видеть план. И технические вещи вроде установить и попробовать Metaverse, погулять по Google Arts были как часть дз, чтоб не тратить время на уроке Спасибо большое за уроки и отдельное спасибо, за возможность дать обратную связь

– В Metaverse (по крайней мере у меня) была одна сложность. Последовательность действий: 1) Я отсканировала QR-код 2) Выполнила два задания 3) На третьем задании я случайно вместо того чтобы нажать "прослушать еще раз" нажала "записать реплику" 4) Я пытаюсь выйти из режима записи видео, но вместо того, чтобы вернуться к тексту/видео задания, меня выбрасывает на самое начало работы. Т.е. мне приходится заново

выполнять первые два задания. Может быть надо было нажать куда-то в другое место, но я не нашла куда. В остальном никаких сложностей не возникло, все было отлично. Упражнения очень полезные и интересные. Большое спасибо!

– Metaverse является потрясающей программой, поскольку она позволяет вам записывать вас самих на видео, которое вы тут же можете пересмотреть, найти ошибки, проработать их. Я считаю, очень правильно, что были выбраны темы, где мы учились вступать в разговор, который уже ведётся др. собеседниками; учились сообщать собеседнику о своём непонимании; учились уточнять информацию, перефразируя её; учились возвращать собеседника к исходной теме разговора, чтобы получить интересующую информацию. Эти темы широко распространены, часто используются и позволяют начать или продолжить диалог. Merci beaucoup!

– Идея с виртуальными экскурсиями — очень крутая! Это одновременно и интересно, и полезно (мы не так часто делаем какие-то доклады на иностранном языке, пусть даже был почти готовый текст). Вообще занятия, где мы что-то переспрашивали, показались очень полезными, поскольку позволяют в "почти реальных обстоятельствах" тренировать свою речь. А вот смысл использования Metaverse так и остался неясным: кажется, всё то же самое можно делать и в обычном режиме (записывать что-либо в принципе неприятно, даже если не снимать лицо + раздражают постоянные технические проблемы).

– Использование Google Arts вносит краски в обычный рассказ, развивает интерес и кругозор) понравилось смотреть видео, слушать живую речь в Metaverse, но приложение иногда глючило или просто вылетало, не сохраняя при этом пройденные тесты, что очень злило и расстраивало. Понравились наши диалоги друг с другом, практика французского очень

важна, с ней уроки намного интереснее и полезнее) Очень понравились рассказы в Google Arts. Все изученные фразы, думаю, точно пригодятся при общении с носителями)) Merci beaucoup pour vos cours!))

– (в первом пункте не было знакомо ни одно приложение) Мне очень понравилось задание по Google Arts, это было очень интересно. Задания в Metaverse тоже были интересными, но иногда непростыми, так как не все высказывания были понятны, иногда перед тем, как записать ответ, приходилось сидеть в словаре и пытаться найти слово или какое-то выражение, чтобы точно понять, о чём говорилось в реплике. Но в целом, это было очень здорово, спасибо большое за занятия!!

– Дистанционные экскурсии в Google Arts – это очень здорово, особенно в условиях дистанционного обучения и особенно при изучении языка и культуры другой страны! Metaverse – может быть, когда оно будет работать хорошо... Но если честно, мне было не очень понятно, зачем нужно использование дополнительной реальности для предложенных заданий, можно было бы как-то попроще это реализовать:) Ольга, спасибо большое за занятия и ценные комментарии!

– С приложением Metaverse были сначала небольшие неполадки. Также, было немного непривычно записывать видеответы, но вскоре это ушло. Задание про музеи понравилось, так как материал был интересный и нестандартный, можно было узнать для себя много нового. Можно было бы включить больше таких заданий про необычные музеи/достопримечательности/места во Франции.

– Сами занятия и задания были хорошие и что важно - другие, нежели на наших основных парах. Но не понравилось, что много времени тратилось на разъяснения, что нужно сделать. Из-за этого терялся темп

урока и заинтересованность. Также хотелось бы в начале курса получить некоторую вводную, для чего он будет нужен нам и Вам:)

– Мне понравилось Google Art, это было очень интересно и познавательно, но мне не понравилось работать с Metaverse, потому что приложение неудобно в использовании: сложно вернуться на предыдущее упражнение или переключиться на следующее. Сделать все те же задания без Metaverse было бы легче и быстрее.

– Метаверс очень понравилось, что таким образом можно практиковать говорение самостоятельно, записывать себя, есть возможность переделать, записать заново, посмотреть на свою речь со стороны. Google arts не нахожу полезным.

– Оба приложения мне понравились, довольно увлекательны и интересны, Metaverse с точки зрения изучения ин. языков, а Google Arts для общего развития и расширения кругозора очень интересен. Спасибо за предоставленный опыт!

– Для меня это был интересный опыт работы, т.к. было необходимо соединить использование современных технологий, приложений с умением высказаться на фр. языке. Спасибо!

– Приложение MetaVerse явно не находится сейчас в состоянии, которое позволяет без проблем использовать его для изучения французского языка с применением AR

– Идея metaverse в целом интересная, но совсем необязательная. Да, дает возможность лишней раз поговорить, но все же вопрос, насколько это эффективно

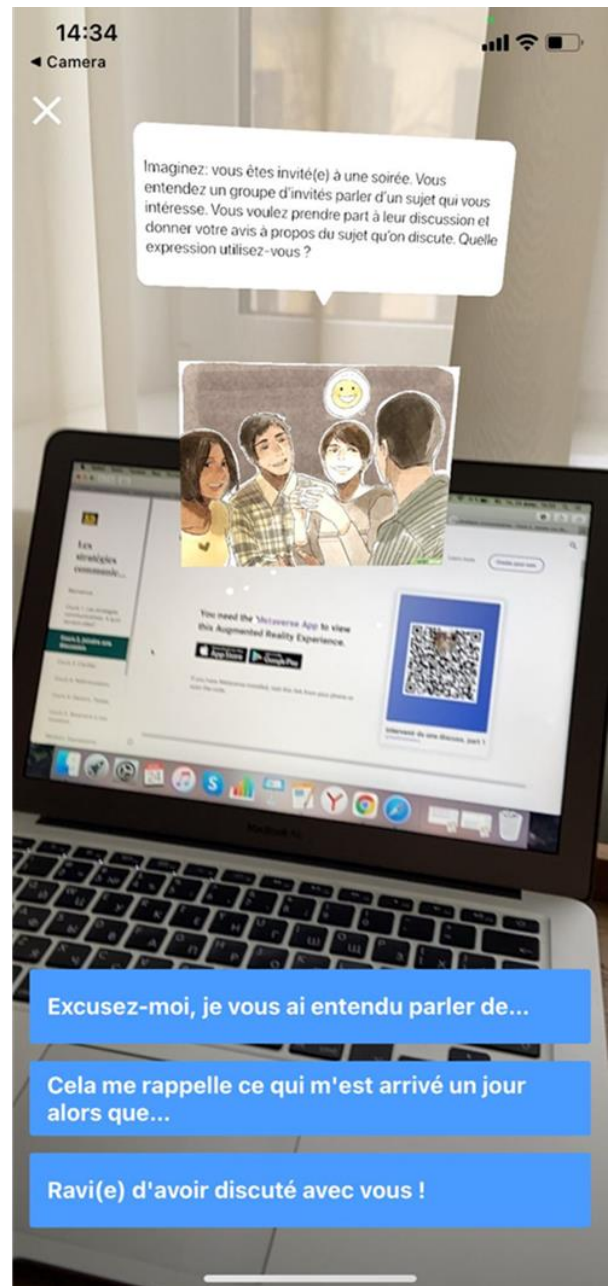
- Я не понял, чем интересен Metaverse. С тем же успехом можно было бы отключить камеру, доп реальность здесь ничего не давала.
- Google Arts дает больше интересного опыта. А Metaverse можно заменить стандартными заданиями или вставить это в Google Sites
- Очень понравилась идея с виртуальной экскурсией. Прекрасная возможность совместить приятное с полезным!
- Очень понравилась экскурсия. с metaverse были технические сложности¹⁰.

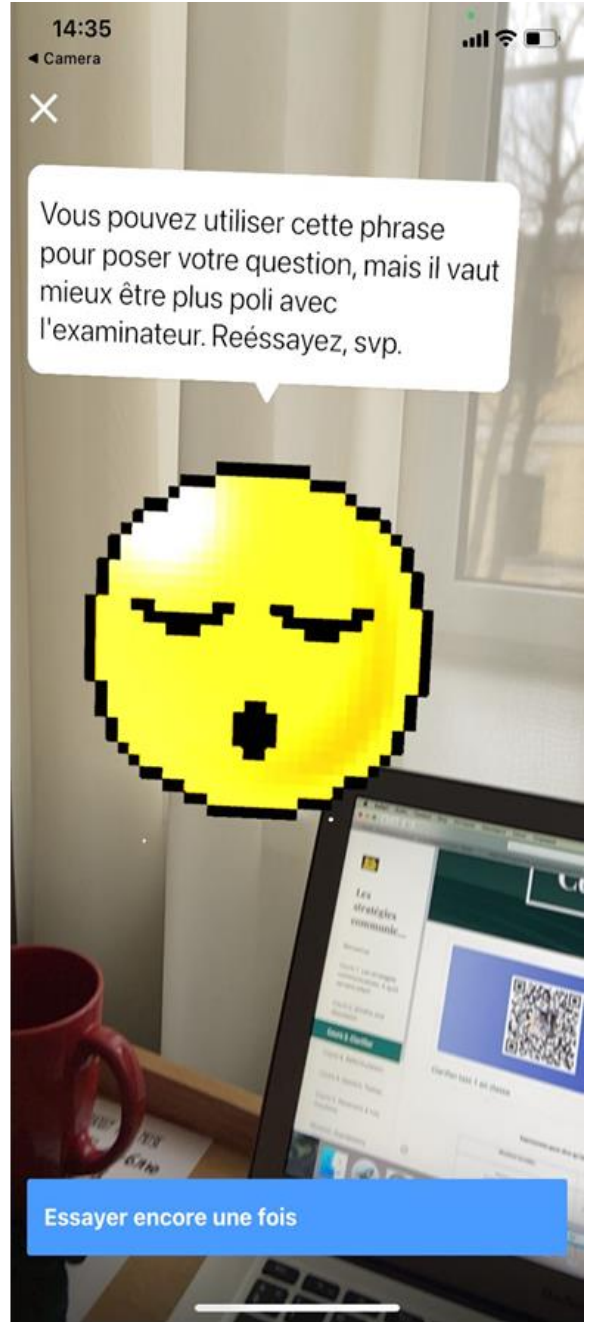
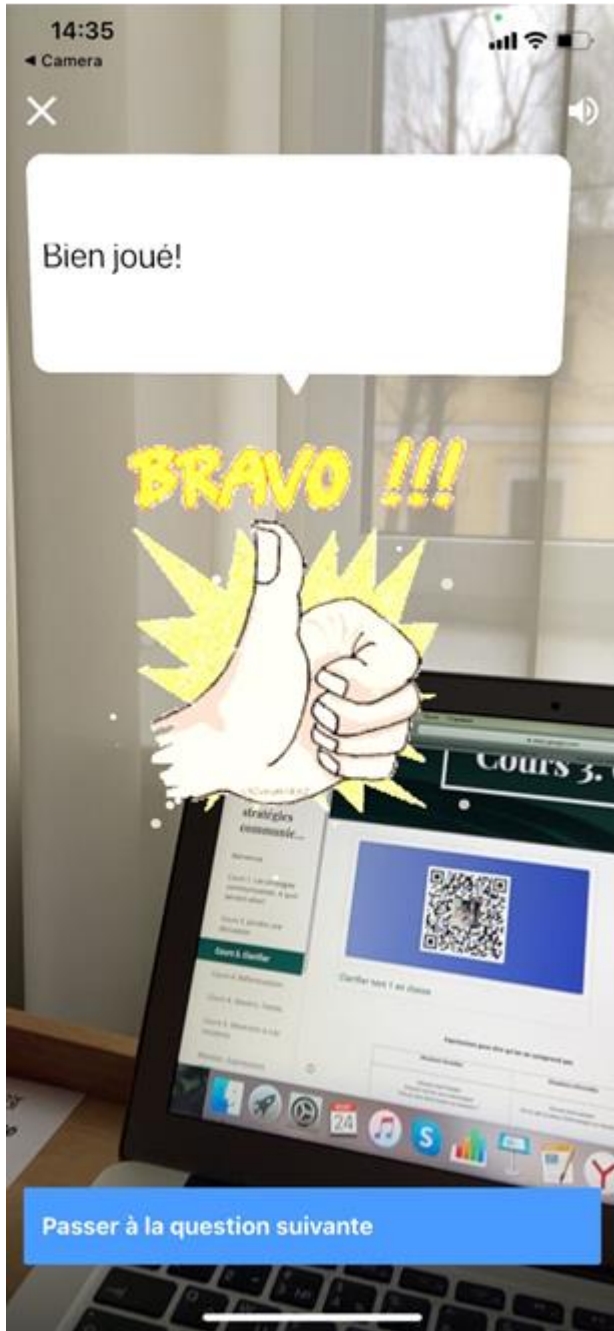
¹⁰ Орфография и пунктуация авторов сохранены.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5.

Примеры заданий, выполняемых студентами в приложениях дополненной реальности в ходе экспериментального обучения

1. Снимки экрана, сделанные во время выполнения заданий в приложении Metaverse





2. Виртуальный тур по Национальной Ассамблее Франции в приложении Google Arts & Culture

