

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра английского языка

Зиёева Адипа Сулаймоновна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Формирование социокультурной компетенции на основе чтения аутентичных
текстов в средней школе**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Теория и практика
профессиональной коммуникации в иноязычной образовательной среде

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой английского языка
к. филол. наук Лефлер Н.О.

« 4 » 05 2023г.

Руководитель магистерской программы

д-р. филол. наук, профессор Казыдуб Н.Н.

« 4 » 05 2023г.

Научный руководитель

д-р филол. наук, профессор Казыдуб Н.Н.

« 4 » 05 2023г.

Обучающийся Зиёева А. С.

« 3 » 05 2023г.

Оценка

Красноярск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	10
1.1. Компетентностный подход в образовании: принципы и содержание.....	10
1.2. Социокультурная компетенция как составляющая часть коммуникативной компетенции.....	13
1.3 Чтение как средство формирования социокультурной компетенции.....	20
1.4. Требования, предъявляемые к аутентичным учебным текстам.....	25
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	32
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В 10-М КЛАССЕ.....	34
2.1. Измерение уровня сформированности социокультурной компетенции обучающихся 10-го класса на диагностическом этапе эксперимента.....	34
2.2.Описание формирующего этапа эксперимента.....	45
2.2.1.Применение технологии скаффолдинга для формирования социокультурной компетенции.....	45
2.2.2. Применение метода проектов для формирования социокультурной компетенции.....	49
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции обучающихся 10-го класса на основе чтения аутентичных текстов.....	55
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	61

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	84
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ Д.....	90
ПРИЛОЖЕНИЕ Е.....	97
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ З.....	100

ВВЕДЕНИЕ

Современная парадигма иноязычного образования определяет содержание обучения иностранному языку как диалог культур. Язык является частью культуры, ее порождением и способом ее отражения. Изучение языка невозможно без изучения культуры. На уроке иностранного языка обучающийся изучает не язык, а продукты культуры, к которым относится не только вербальное воплощение духа народа, представленное в поэзии, сказках, авторских текстах, публицистике, но и другие порождения материальной и нематериальной культуры (обычаи, традиции, верования, этикет). В этой связи в методику обучения иностранному языку вошел термин «аутентичность», который понимается в двух основных смыслах. В узком смысле аутентичность описывает свойство учебного материала. Аутентичный материал на иностранном языке является частью изучаемой культуры, создан представителями иной культуры для осуществления естественной коммуникации в условиях иноязычной культуры или межкультурной коммуникации. В более широком смысле аутентичность предполагает такие условия осуществления коммуникации и учебной симуляции, при которых присутствуют все необходимые параметры естественного общения: коммуникативная ситуация, интенции говорящих, информационный пробел и коммуникативная задача, требующая решения. Другими словами, аутентичный не обязательно означает «созданный носителями языка». Методически аутентичный материал не противоречит принципам естественной коммуникации, способствует диалогу культур, формирует коммуникативную компетенцию как способность взаимодействовать на иностранном языке с представителями иной культуры. Аутентичный текст как один из видов аутентичных материалов – это текст, созданный для осуществления любых иных функций, кроме учебных. Однако именно включение текстов подобного рода в образовательный процесс способствует истинному постижению культуры в широком смысле и

формированию коммуникативной компетенции как способности осуществлять полноценное общение с представителями иной культуры.

Данная работа посвящена формированию одного из аспектов коммуникативной компетенции — социокультурной компетенции. Именно данный вид компетенции требует использования в практике обучения языку аутентичных материалов.

Актуальность рассматриваемой темы определяется необходимостью интеграции аутентичных текстов, способствующих овладению культурой и способами взаимодействия в условиях иной культуры, в образовательный процесс средней школы для формирования социокультурной компетенции обучающихся. Использование аутентичных текстов осознается как обязательное требование к содержанию иноязычного образования. Однако сохраняется **противоречие** между необходимостью использования аутентичных материалов для обучения иноязычной культуре и объективным уровнем сформированной коммуникативной компетенции школьника, который затрудняет использование аутентичных текстов в обучении иностранному языку.

Разрешение данного **противоречия** возможно через организацию работы с аутентичным текстом с учетом зоны ближайшего развития обучающегося, то есть при сопровождении процесса чтения со стороны учителя-наставника. Тактики сопровождения могут включать сознательную опору на общие культурные знания ученика, его прежний опыт; адаптацию языка; деление сложной задачи на мелкие шаги; оптимизацию текста (сокращение); культурное комментирование и прочее.

Объект исследования — формирование социокультурной компетенции обучающихся 10-го класса.

Предмет исследования — применение аутентичных текстов на английском языке для формирования социокультурной компетенции обучающихся 10-го класса.

Гипотеза исследования: формирование социокультурной компетенции на материале аутентичных текстов будет наиболее эффективным при совокупности следующих условий:

- при правильном подборе текстов, соответствующих требованиям к уровню владения иностранным языком обучающегося средней школы;
- при постановке проблемно-поисковых задач, находящихся в зоне ближайшего развития ученика;
- при организации сопровождения со стороны учителя с использованием технологии скаффолдинга и проектной деятельности;
- при условии опоры на общие фоновые знания культуры.

Цель работы – теоретически обосновать и апробировать в условиях реального образовательного процесса предлагаемые способы работы с аутентичным текстом в процессе формирования социокультурной компетенции.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие **задачи:**

- 1) изучить требования ФГОС среднего общего образования к результатам обучения иностранному языку;
- 2) рассмотреть существующие определения понятия социокультурной компетенции как составляющей коммуникативной компетенции;
- 3) описать структуру социокультурной компетенции и методику определения ее сформированности;
- 4) уточнить понятие аутентичности и аутентичного текста в контексте обучения иностранному языку;
- 5) провести анализ учебных текстов в используемом учебно-методическом комплексе с целью определения степени аутентичности учебных материалов;
- 6) обобщить требования к отбору и использованию аутентичных текстов в процессе формирования социокультурной компетенции;

7) подготовить дидактические материалы для проведения уроков с использованием аутентичных текстов с описанием всех этапов работы над аутентичным текстом;

8) организовать опытно-экспериментальную работу для апробацию подготовленных материалов в условиях общеобразовательной школы;

9) на материале аутентичных текстов разработать учебно - методические материалы по формированию социокультурной компетенции для обучающихся 10-го класса.

Теоретическую базу исследования составили научно-методические труды, посвященные проблеме интеграции культуры в процесс преподавания иностранного языка И.Л. Бим, М.З. Биболетовой, Е.М. Верещагина, Н.Д. Гальсковой, В.Г. Костомарова, Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой, А.В. Щепиловой, В.П. Фурмановой; работы по методике формирования социокультурной компетенции, публикации, рассматривающие опыт применения аутентичных текстов в обучении иностранному языку.

Методы исследования. В работе использовались общенаучные методы анализа и синтеза и классификации (для описания типологии аутентичных текстов), а также изучение научной литературы по теме исследования. Основным методом исследования является педагогический эксперимент, который включал несколько этапов. На констатирующем этапе был проведен анализ сформированности социокультурной компетенции обучающихся в форме тестирования на материале аутентичных текстов. Формирующий этап эксперимента включал обучение английскому языку с использованием фрагментов аутентичных художественных текстов из УМК «Английский в фокусе» для 10-го класса, и медиатекстов, отобранных из открытых источников, согласно установленным требованиям. Контрольный этап эксперимента проходил в форме тестирования с использованием аутентичных текстов.

Опытно-экспериментальная база исследования. Педагогический

эксперимент проводился на базе школы № 121 г. Красноярска в период с 10 сентября 2022 года по 10 апреля 2023 года. В опытно-экспериментальной работе были задействованы 18 обучающихся 10-го класса.

Научная новизна исследования заключается в интеграции образовательного потенциала метода проектов и технологии скаффолдинга для формирования социокультурной компетенции обучающихся 10-класса на основе аутентичных текстов.

Теоретическая значимость исследования состоит в теоретическом обосновании принципа интеграции метода проектов и технологии скаффолдинга в целях формирования социокультурной компетенции.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанных учебно-методических материалов в процессе обучения английскому языку в средней школе.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные идеи и результаты отражены в докладах на XI Всероссийской научно-практической конференции «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» (г. Красноярск, декабрь 2022 г.) и межрегиональной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Актуальные проблемы лингвистики и онлайн-дидактики» в рамках XXIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (г. Красноярск, 13 апреля 2023 г.).

Структура работы. По структуре работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Первая глава посвящена теоретическим основам формирования социокультурной компетенции в контексте требований современного иноязычного образования и в рамках концепции диалога культур. В теоретической главе приводятся определения терминов «компетенция», «социокультурная компетенция» «аутентичность» и «аутентичный текст»,

охарактеризованы требования, предъявляемые к отбору аутентичных текстов, и определено место аутентичного текста в процессе формирования социокультурной компетенции при обучении чтению.

Во второй главе представлен опыт применения аутентичных текстов для достижения образовательных результатов в части формирования социокультурной компетенции обучающихся 10-го класса.

В заключении обобщаются результаты исследования.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1. Компетентностный подход в образовании

Современное образование, выполняя запрос на специалиста, способного к быстрой смене условий профессиональной деятельности, постоянному обучению, быстрому принятию решений, изменило приоритеты и цели образовательного процесса. Знания больше не представляют собой вершину образовательных результатов. Напротив, являются его фундаментом для подготовки специалиста, готового осуществлять профессиональную деятельность в меняющихся условиях. Основы обучения на протяжении всей жизни закладываются в школе.

Понятие о деятельности как мере эффективности образования привело к появлению концепции компетентностного подхода, согласно которому целью обучения является формирование компетентности. Компетентность представляет собой интегральное образование, совокупность компетенций.

Понятие «компетенция», имеющее в настоящее время широкое употребление в различных гуманитарных науках, было предложено Н. Хомским для описания способности использовать языковые средства [цит. по: Таюрская, 2015, с. 84]. Концепция Н. Хомского получила продолжение и развитие в американской педагогике [McClelland, 1973] и послужила основой для описания уровней владения иностранным языком в Европе. Документальное закрепление концепции и определение термина представлено в программном документе Совета Европы (The Common European Framework of Reference for Languages) [CEFR, 2001], который и по сей день определяет направление развития иноязычного образования. Документ содержит дескрипторы для оценивания языковых компетенций по иностранному языку. В 2020 году вышло дополнение к документу, которое уточняет цели иноязычного образования и вносит изменения в структуру

коммуникативной компетенции [CEFR, 2020].

Понятие «компетенция», пришедшее из теории иноязычного образования, стало использоваться для описания образовательных результатов практически в любой области. В российской педагогике данный подход развивали И.А. Зимняя [Зимняя 2009], Э.Ф. Зеер [Зеер, Сыманюк 2005], Ю.Г. Татур [Татур 2004], А.В. Хуторской [Хуторской 2003, 2015]. Обобщение трудов ведущих педагогов позволяет выделить следующие обязательные признаки компетенции: 1) компетенция — это интегральное свойство; 2) компетенция — это характеристика личности; 3) сформированность компетенции определяет успех деятельности; 4) компетенция проверяется на практике; 5) компетенция реализуется в процессе решения проблемы, привязанной к определенной ситуации. Обобщая перечисленное, компетенция — это качественно новое образование, интегрирующее знания, умения и навыки, которые обеспечивают различные виды деятельности, обеспечивают способность к решению проблем на практике [Абакумова, Малкова, 2007, с. 15].

Предложенное определение обобщает компоненты компетенции, а именно: знания, умения, навыки, тактики и стратегии осуществления деятельности, практическое применение перечисленного в процессе решения проблемы. Знания представляют собой когнитивную составляющую компетенций. Навыки, стратегии и тактики можно отнести к операционной, а их совокупное использование в процессе деятельности по решению задачи — к поведенческой составляющей компетенции. Набор компетенций в совокупности с мотивационной и ценностной составляющей формируют компетентность, более сложное образование, которое зависит не только от обучения, но от образовательно-культурной ситуации в целом [Абакумова, Малкова 2007, с. 15]. Компетентность, как правило, применяется в контексте готовности к профессиональной деятельности [Маркова 1996, с. 56]. В данной работе можно использовать формулировку Ю.Г. Татур

«компетентность – это интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [Татур 2004, с.6].

Компетентность часто определяют как набор ключевых компетенций, то есть необходимых результатов образования человека 21 века, которые позволят ему быть полноправным членом общества и ценным специалистом в своей области. Понятие «ключевых компетенций» было предложено Советом Европы в 1996 году на симпозиуме в Берне. В обобщенном виде набор компетенций включает 4К: коммуникацию, коллаборацию (готовность к сотрудничеству, работе в команде), критическое мышление и креативность [Зимняя 2009, с. 10]. Компетенция стала единицей описания результатов обучения и базовым понятием, лежащим в основе обновленного содержания образования.

В этой связи возникает вопрос о соотношении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования с «ключевыми компетенциями» человека 21 века. Само слово «компетенция» встречается в ФГОС только лишь в части описания целей иноязычного образования. Однако, прослеживается очевидная связь между ключевыми компетенциями (4К) и тремя типами образовательных результатов: личностными, предметными и метапредметными. Последние включают группы регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий. Их универсальность, то есть переносимость из учебно-познавательной практики в социальную, уравнивает группы учебных действий с базовыми компетенциями. Личностные результаты в свою очередь соотносятся с мотивационно-ценностным компонентом компетентности. Можно сделать заключение, что современное российское образование, организуемое согласно принципам системно-деятельностного подхода, интегрирует черты компетентностного подхода, не противореча ему. И

системно-деятельностный, и компетентностный подходы ориентированы на практику, обучение в деятельности и универсальность образовательных результатов [Пурышева, 2012, с. 11].

Таким образом, компетенция – заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной и личностно-значимой сфере [Компетентностный подход в образовательном процессе, 2012, с. 57].

1.2. Социокультурная компетенция как составляющая часть коммуникативной компетенции

Единственной предметной областью, образовательные результаты которой описаны в ФГОС в терминах компетентностного подхода, является предметная область «Иностранные языки». Согласно документу, целью обучения по предмету «Иностранный язык» является формирование иноязычной коммуникативной компетенции на пороговом уровне (B1) и на уровне, превышающем пороговый (B1+) в совокупности ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и метапредметной (учебно-познавательной) [ФГОС СОО, 2020, с. 21].

Сложная структура коммуникативной компетенции сложилась не сразу. В самой первой трактовке по Н.Хомскому в 1960-е годы прошлого века компетенция практически исчерпывалась лингвистическим компонентом. В дальнейшем понятие компетенции стало включать элементы коммуникативности, аутентичности, стратегии и тактики, социокультурные и прагматические компоненты. В наиболее широких трактовках модель

коммуникативной компетенции может включать до 10 компонентов [Мильруд, Максимова, 2017, с. 255-256].

Для решения задач, данного исследования считаем целесообразно использовать модель, предложенную во ФГОС (автор модели И.Л. Бим) [Бим, 2009]. Рассмотрим элементы коммуникативной компетенции и их содержание.

Языковая компетенция предполагает овладение суммой формальных знаний о фонетической, лексической и грамматической системах языка и навыки употребления языковых единиц разных уровней. Речевая компетенция означает использование знаний и навыков в ситуациях общения для решения коммуникативной задачи, то есть предполагает совокупность речевых умений. Некоторые ученые предлагают использовать термин «социолингвистическая компетенция», который обозначает способность осуществлять выбор языковых средств и их преобразование в соответствие с контекстом [Соловова, 2005, с. 7]. Социолингвистическая компетенция определяет выбор адекватного регистра высказывания с учетом социальной ситуации [Мильруд, Максимова, 2017, с. 255]. Социокультурная компетенция проявляется в умении соблюдать правила участия в жизни иной культуры и эффективно строить межкультурный диалог. Иными словами разными терминами ученые описывают актуализацию языка в условиях ситуативного контекста.

Компенсаторная компетенция, которая в некоторых источниках называется стратегической компетенцией, предполагает умение последовательно, логично и убедительно достигать поставленных целей, используя доступные средства [Соловова, 2005, с. 9], позволяет компенсировать недостаточность языковых средств и предупреждать случаи непонимания [Мильруд, Максимова, 2017, с. 255]. Часто успешность решения коммуникативной задачи решается за счет владения различными приемами получения и передачи информации. Компенсация пробелов в

знании лексики или грамматики, например, может осуществляться через опору на контекст употребления, лингвистическую догадку, прогнозирование, переспрос и уточнение, пояснение, использование метаязыковой функции языка, изучение сопутствующих схем, иллюстраций, графиков и таблиц, жестикуляции и мимики в речи и проч.

Метапредметная, или учебно-познавательная. компетенция носит универсальный характер и отписывает скорее общую готовность к обучению и саморазвитию в рамках учебного предмета «Иностранный язык». В контексте иноязычного образования можно включить в данную компетенцию владение основными мыслительными операциями, умение подготовить конспект и опоры для последующего высказывания, умение ставить цели и задачи обучения, корректировать траекторию их достижения.

Описанная выше модель коммуникативной компетенции сложилась в рамках социокультурного подхода, когда концепция диалога культур стала методологией языкового образования [Щепилова, 2017, с. 26]. Социокультурный подход возник в продолжение лингвострановедческой теории 70-х (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.), лингвокультурологического подхода 80-х (Р.П. Мильруд) и подробно разрабатывался и воплощался в учебно-методических комплексах для средних общеобразовательных школ (авторские коллективы под руководством профессоров В.В. Сафоновой, Н.Д. Гальсковой, В.П. Кузовлева, Е.И. Пассова) [Сысоев, 2018, с. 262]. Начиная с 90-х годов, в трудах указанных авторов начала складываться и концепция формирования социокультурной компетенции.

Рассмотрим подробнее подходы к определению социокультурной компетенции, являющейся предметом данного исследования. Социокультурная компетенция в структурном плане является комплексным конструктом, включающим несколько компонентов.

1. Лингвострановедческий компонент включает в себя знание лексических единиц с национально-культурной семантикой. К таким

единицам относятся лексемы, обозначающие реалии страны изучаемого языка, идиомы и пословицы, географические названия, имена людей, названия событий и культурно специфических явлений.

2. Социолингвистический компонент отражает языковые особенности социальных слоёв, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов.

3. Социально-психологический компонент предполагает владение социокультурными сценариями, моделями поведения, принятыми в изучаемой культуре;

4. Культурологический компонент описывает знания исторического и этнокультурного контекста [Гальскова, 2004].

Сложная задача развития всех перечисленных компонентов может быть разбита на три этапа. На первой ступени обучения иностранному языку необходимо прежде всего обучать элементарным умениям межличностного общения на иностранном языке с опорой на родной язык и сформировать потребность к знакомству с миром иной культуры, жизнью сверстников из разных стран [Бурлакова, 2018, с. 110].

На второй ступени обучения большое значение приобретает восприятие обучающимися иностранного языка как средства международного общения. Данный этап предполагает формирование социокультурных знаний; общее культурное и художественно-эстетическое развитие обучающихся в процессе знакомства с культурно-историческим и художественным наследием других стран [Бурлакова, 2018, с. 110-111]. На средней ступени обучения в школе от обучающегося ожидается также умение презентовать родную страну и ценности своей культуры. Данное умение, которое отечественные исследователи часто включают в структуру социокультурной компетенции, принято называть медиацией. В документах Совета Европы медиация выделяется в отдельный вид речевой деятельности, который включает медиацию текста, медиацию концепта и медиацию коммуникации

(способность осуществлять посредничество при общении представителей разных культур) [CEFR, 2020, с. 23].

На завершающей ступени обучения языку речь идет о совершенствовании культуроведческих знаний о жизни страны изучаемого языка и их использовании в ситуациях официального и неофициального общения [Бурлакова, 2018, с. 110-111].

Сложившаяся в конце прошлого века концепция диалога культур предполагала, что все представители контактирующих культур будут ее разделять и применять на практике. Однако, далеко не все контакты между культурами могут быть квалифицированы как диалог. Изменившаяся социальная и политическая ситуация требуют от участников коммуникации умений общаться в условиях конфронтации, непонимания и даже агрессии. Все это требует от коммуникаторов новых умений. Разработка коммуникативной теории и теории межкультурной коммуникации способствовало появлению термина «межкультурная компетенция», которая не является синонимом термина «социокультурная компетенция» [Кузнецова, Фурманова, 2021, с. 341]. Так, последняя предполагает «знания национально-культурных особенностей стран родного и изучаемого языков, а также умения их использовать в общении на изучаемом языке». Межкультурная же компетенция свидетельствует о «способности личности взаимодействовать с представителями разных стран и культур независимо от того, какие это страны, какие культуры и на каком / каких языках происходит общение» [Сысоев, 2018, с. 268]. Таким образом, можно говорить о начале смене подходов в иноязычном образовании – переходе от социокультурной к межкультурной парадигме [Гальскова, Гез, 2006; Старинина, 2020; Фурманова, 2021].

Понятие языковых компетенций было также пересмотрено в документах Совета Европы. Рассмотрим, каким образом определяется коммуникативная компетенция в дополнении к Общеввропейской шкале

владения иностранным языком и какое место отводится культуре и ее изучению. В издании 2020 года в представлена следующая модель коммуникативной компетенции (Рисунок 1) [с. 129].

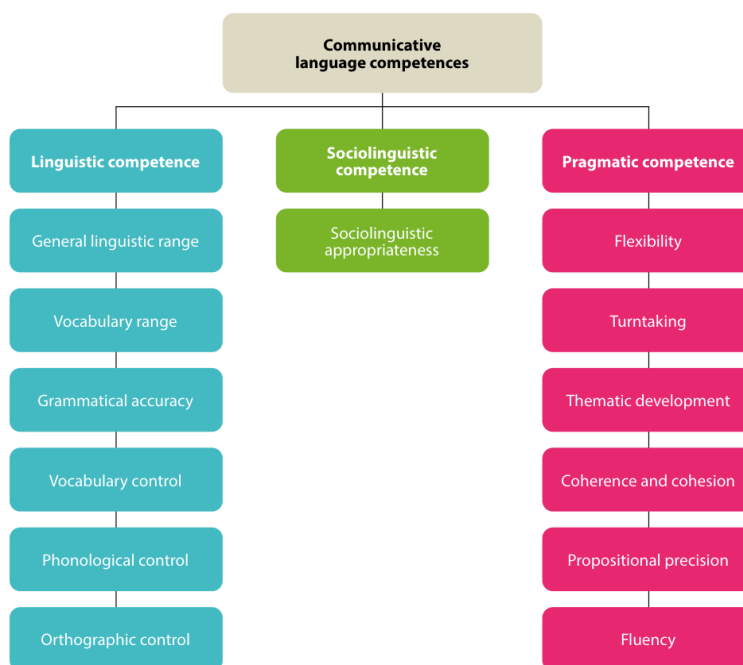


Рисунок 1 – Структура коммуникативной компетенции по модели Совета Европы

Как видно из предложенной модели, социокультурная компетенция отсутствует в структуре коммуникативной компетенции. Вместо данного термина используется термин «социолингвистическая компетенция», которая трактуется как уместность выбранных форм и способов коммуникации в предлагаемых социокультурных условиях общения. Социокультурная компетенция, согласно шкале «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком», включает:

- использование вежливых форм и демонстрация осведомленности о правилах вежливости;
- выполнение языковых функций соответствующим образом (на более низких уровнях в нейтральном регистре);

- общение, следуя основным сценариям, не требующее отклонений от заданных рутин (B2); использование идиоматических выражений, намеков и юмора (на уровне C);
- умение распознавать социокультурные сигналы, особенно те, которые указывают на различия, и действовать соответственно;
- выбор соответствующего регистра (начиная с B2).

Дескрипторы дают дополнительные пояснения относительно места культуры в рамках данной компетенции. Так, обучающиеся должны осознавать и обращать внимание на значимую разницу между обычаями, отношениями, ценностями, верованиями своего культурного сообщества и иного культурного сообщества (B1), а также уметь выражать мнение и отношение простым способом (A2) [CEFR, 2020, с. 136-137].

Необходимо подчеркнуть, что в данном определении знания о культуре страны не выделяются в качестве отдельного компонента. Важным является не само знание о иной культуре (так как с опытом общения объем таких знаний нарастает и является практически неограниченным), а осознание и готовность обращать внимание и учитывать значимые различия культур («...is aware of, and looks out for signs of, the most significant differences between...») [там же, с. 137].

Перечисленные подходы к определению понятия «социокультурная компетенция» и ее структуре не противоречат друг другу, так как основываются на идее культуросообразности общения, согласно которому каждый человек является продуктом своей культуры. Освоение культуры иного языкового сообщества происходит через призму родной культуры и с учетом их различий в процессе коммуникации [Старинина, 2020, с. 172].

В данной работе для определения задач исследования в качестве основного определения понятия социокультурной компетенции используется трактовка термина, предложенного в Новом словаре методических терминов и понятий (2009).

Социокультурная компетенция – совокупность знаний о стране, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [Азимов, Щукин, 2009, с. 286–287].

Содержание социокультурной компетенции представлено четырьмя аспектами:

а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета);

б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);

в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в т. ч. способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);

г) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями).

1.3. Чтение как средство формирования социокультурной компетенции

Понятие компетенции, как отмечалось выше, строится вокруг концепции деятельности, то есть готовности решать коммуникативные задачи в речевой практике. Коммуникативная компетенция включает 4 вида речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование и письмо. Дополнительные умения, которые не являются обязательными (обучающиеся имеют возможность овладеть ими), но могут развиваться рамках программы,

включают перевод и медиацию. Указанные коммуникативные умения опираются на языковые навыки. Особенность чтения заключается в том, что оно, с одной стороны, является самостоятельным видом речевой деятельности, с другой – средством формирования смежных навыков и умений [Соловова, 2005, с. 140]. В данном разделе необходимо рассмотреть чтение как средство формирования социокультурной компетенции.

Изучение иностранного языка в условиях родной культуры ставит вопрос об источниках информации о культуре изучаемого языка, о примерах употребления этого языка для трансляции иной культуры, из которой он вышел и в которой функционирует. В таких условиях тексты (аудиотексты и печатные тексты) становятся ведущим учебным материалом, а чтение – ведущим видом речевой деятельности, способствующим расширению знаний о новой культуре [Саланович, 1999, с. 18].

На начальной этапе перед учителем стоят задачи увеличения оперативной единицы восприятия текста, развития скорости чтения, соотношения формы значению. На среднем этапе необходимо научиться воспринимать и узнавать известные единицы в новых сочетаниях и непривычных контекстах, развивать структурную и содержательную антиципацию, догадываться о значении слова по разным признакам, разбираться в логико-смысловых связях текста, «игнорировать» неизвестное, если это не препятствует пониманию [Пассов, 2010, с. 503].

На старшей ступени обучения понимание текста перестает быть целью чтения. Текст становится проводником смыслов и источником культурной информации, которая требует интерпретации и оценивания. Данный тип чтения принято обозначать термином «лингвострановедческое чтение» [Верещагин, Костомаров, 1973], то есть соизучения языка и необходимых для адекватного его употребления различных культурных, исторических и географических фактов страны, в которой он является родным для её народа. В дальнейшем термин был расширен и уточнен. В

определении термина появилось понятие об особенной организации работы над текстом. Лингвострановедческое чтение – «специальное чтение, основной целью которого является нахождение и последующее усвоение из представленного текста различной лингвострановедческой информации при помощи определенным образом построенной работы с текстом, включающей в себя использование конкретных приемов и способов» [Одинцова, 2008 с. 37].

Рассмотрим способы организации чтения, направленного на формирование знаний о культуре другой страны. Выделяют три типа усвоения содержания текста: содержательная идентификация, содержательный поиск, смысловой выбор [Пассов, 2010, с. 505-507]. Суть содержательной идентификации в установлении совпадений некоторых тезисов, предложений, значений с содержанием текста. Упражнения подобного рода могут включать задания типа «верно-неверно»; соотнесение предложений с текстами, из которых они были изъяты; поиск в тексте предложений, расширяющих и уточняющих некоторые высказывания.

Содержательный поиск развивает логическое понимание текста, так как ученик ищет в тексте причинно-следственные связи, проблемные вопросы и ответы на них, определяет полноту передачи смысла или достраивает смыслы на основе операции импликации (если, то ...), расшифровывая подтекст. Можно предложить следующие упражнения для развития содержательного поиска: найти в тексте подтверждение, причину, характеристику героя/события, проблему, ответы на вопрос, доказательство и прочее.

Упражнения на смысловой выбор предполагают самую высокую степени понимания содержания. Они задействуют умения анализировать и обобщать, отвечают на вопросы почему и зачем. Примеры упражнений на смысловой выбор: выбрать подходящий заголовок, выделить смысловые части и озаглавить их, составить план, охарактеризовать обстоятельства или

героя, написать аннотацию к тексту, выделить основной смысл текста, передать его своими словами.

Последовательное использование подобных упражнений приводит к многократному обращению к тексту, что способствует его глубокому пониманию и переходу от значения к смыслу. Пример последовательности упражнений, построенных по принципу нарастания глубины понимания текста, представлен в ПРИЛОЖЕНИИ А.

Еще одним важным условием успешности лингвострановедческого чтения является опора на фоновые знания и использованием приема антиципации. Суть механизма антиципации заключается в предвосхищении содержание неп прочитанного на основе уже имеющихся знаний и своего личного опыта, что предполагает предугадывание содержания на основе заголовка, первого предложения, иллюстрации, имен известных людей, наименований мест [Каргина, 2019, с. 20]. Стимулирование антиципации происходит на предтекстовом этапе. Так, например, в предложенной разработке по тексте «10 great places to spend New Year's Eve» происходит актуализация знаний обучающихся по географии. Еще до прочтения текста обучающиеся могут предположить, о каких культурных особенностях, связанных с разными частями мира, пойдет мир. Снятие лингвокультурологических трудностей может также происходить через предоставление иллюстраций (фотографий достопримечательностей) (ПРИЛОЖЕНИЕ А).

Работа с текстами должна осуществляться на содержательном и смысловом уровне. На содержательном уровне приобретается знание о реалиях и фактах культуры. На смысловом уровне совершаются операции сравнения, аналогии и классификации/категоризации. Именно эти действия способствуют фактов культуры [Пассов, 2010, с. 514]. Помимо выявления различий культуры необходимо также выразить отношение к прочитанному. Часто оценочные действия переносятся в область продуктивных видов

речевой деятельности – говорения и письма. Например, в разработанных нами заданиях по тексту «10 great places to spend New Year's Eve» (ПРИЛОЖЕНИИ А) на послетекстовом этапе ученикам предлагается пояснить, в каком из описываемых мест он желал бы встретить Новый год и где можно встретить новый год в России.

По мнению многих педагогов, лингвострановедческое чтение позволяет решать образовательную задачу по развитию социокультурной компетенции и воспитательную задачу по развитию уважительного отношения к чужой и родной культурам, бережного отношения к духовному наследию человечества [Смолянинов, 2022, с. 199].

Существуют и другие приемы освоения аутентичного текста. Например, в работах О.С. Богдановой описаны способы применения аутентичного текста с подстрочным переводом и так называемые бинарные тексты (одинаковые тексты на родном и иностранном языке). Правильно организованная работа по освоению бинарных текстов позволяет извлекать смысл прочитанного, испытывать удовольствие от соприкосновения с иной культурой и авторским взглядом на вещи. При использовании данной методики утверждается ценность текста как продукта культуры, что и является целью его прочтения, если речь идет о формировании социокультурной компетенции в диалоге культур [Богданова, 2017, с. 34].

Таким образом, для развития социокультурной компетенции в работе над текстом необходимо использовать последовательность упражнений на содержательную идентификацию, содержательный поиск и смысловой выбор. Посредством операций импликации, сравнения, аналогии, классификации и категоризации происходит выявление общего и частного, сопоставление фактов родной и иноязычной культуры. Оценочный и коммуникативный компоненты социокультурной компетенции далее развивается на послетекстовом этапе в письменных или устных высказываниях по содержанию текста.

1.4. Требования, предъявляемые к аутентичным учебным текстам

Социокультурная парадигма иноязычного образования в качестве одного из обязательных условий обучения иностранной культуре заявляет использование аутентичных материалов, к которым относятся 1) аудиовизуальные материалы (телевизионные ролики, репортажи, документальные фильмы, или реклама); 2) наглядные материалы (фотографии, рисунки, репродукции, дорожные знаки, открытки, иллюстрации); 3) печатные материалы (иллюстрированные книги; аутентичные печатные материалы (статьи, анонсы кино, астрологические прогнозы, тексты песен, меню, информационные брошюры, телефонные книги, чеки, билеты, визитные карточки, комиксы); 4) реалии (монеты, предметы быта, телефоны, куклы, одежда и другое. Все перечисленное представляет иную культуру и способствует погружению в контекст общения, повышая интерес и мотивацию. Наиболее часто используемыми аутентичными материалами являются тексты [Савинова, Михалева, 2007, с. 116].

Существует несколько подходов к определению аутентичного текста. Аутентичными считаются тексты, взятые из оригинальных источников и не предназначенные для учебных целей [Носонович, Мильруд, 1999]. Такие тексты взяты из языковой практики носителей языка и могут в зависимости от выполняемой функции быть разделены на функциональные и информативные тексты [Воронина, 1999]. Функциональные тексты поясняют, рекламирующую, инструктируют или предупреждают (дорожные знаки и указатели, схемы, карты, вывески, инструкции, реклама). Информативные тексты выполняют функцию информирования.

Аутентичный текст обладает следующими особенностями: структурной аутентичностью текста (особенности построения текста, логика, содержательная и формальная целостность); лексикофразеологической

аутентичностью (использование живого неадаптированного языка); грамматической аутентичностью (отсутствие ограничений на выбор формы выражения значения); функциональной аутентичностью; статистической аутентичностью (длина фраз, длина текста) [Носонович, Мильруд, 1999].

Использование аутентичного текста в условиях обучения приводит к смене некоторых его параметров. Меняется функциональная направленность чтения текста и в некоторых условиях статистическая аутентичность, так как текст может подвергаться сокращению. Однако аутентичный текст сохраняет другие свойства, которые наряду с преимуществами, связанными с прямой связью текста с культурой, имеют и недостатки. Языковая аутентичность может, например, стать препятствием для понимания текста. Новизна и неожиданность аутентичного текста, связанная с его информативностью, может быть сведена на нет из-за дефицитом фоновых знаний читателя [Рогалева, 2019, с. 137].

Именно погруженность текста в культуру бытования языка вызывает трудности его освоения и требует от ученика с его стороны погружения в контекст описываемых событий, явлений, мнений. В этой связи необходимо учитывать требования, предъявляемые к отбору аутентичных текстов.

Эксперты в области иноязычного образования выделяют следующие обязательные требования: 1) соответствие возрастным особенностям учащихся и их речевому опыту в родном и иностранном языках; 2) содержание новой и интересной для учащихся информации; 3) представление разных форм речи; 4) наличие избыточных элементов информации; 5) естественность представленной в нем ситуации, персонажей и обстоятельств; 6) способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик [Носонович, Мильруд, 1999].

Таким образом, аутентичный текст интересен не сам по себе, а как средство решения учебной задачи. В контексте нашего исследования аутентичный текст представляет собой средство формирования

социокультурной компетенции и должен соответствовать следующим содержательным аспектам аутентичности: 1) быть включенным в изучаемую тему (ситуативная аутентичность); 2) содержать значимую для обучающихся информацию, соответствующую их возрастным особенностям и интересам (информативная аутентичность); 3) формировать представление о специфике другой культуры, особенностях быта, привычках, ценностях (культурологическая аутентичность).

В качестве критерия соответствия отобранных текстов представленным параметрам мы руководствовались календарно-тематическим планом по дисциплине «Иностранный язык» и Примерной основной образовательной программой среднего общего образования. В указанных документах обозначены обязательные для прохождения темы. Следовательно, аутентичные тексты, предлагаемые на уроке, должны быть посвящены указанной тематике. Предметное содержание речи по дисциплине «Иностранный язык» включает следующие темы: повседневная жизнь, здоровье, городская и сельская жизнь, научно-технический прогресс, природа и экология, современная молодежь, система ценностей, страны изучаемого языка (политические и экономические системы, выдающиеся личности в истории стран изучаемого языка, искусство), современные профессии, карьера и семья, иностранные языки, культура и искусство [Примерная основная образовательная программа среднего общего образования, 2016, с. 262-263].

Для определения лингвистической сложности аутентичного текста мы опирались на методику определения сложности учебных текстов [Вахрушева, 2021] и пользовались следующими параметрами: 1) объем текста не более 800 слов (требование ФГОС); 2) уровень использованной лексики преимущественно А2-В1 (определяется по словарю Oxford Learner's Dictionary); 3) средняя длина предложения.

Данные требования к уровню сложности текста не являются случайными. Согласно обновленному ФГОС среднего общего образования (от 22 сентября 2022. г.) и Примерной основной образовательной программе среднего общего образования (2016 г.) для описания требований, предъявляемых к сформированности умений читать используется уровневый подход. В данных документах отмечается, что на базовом уровне ученик умеет читать и понимать несложные аутентичные тексты различных стилей и жанров, используя основные виды чтения (ознакомительное, изучающее, поисковое/просмотровое) в зависимости от коммуникативной задачи; отделять в несложных аутентичных текстах различных стилей и жанров главную информацию от второстепенной, выявлять наиболее значимые факты [ФГОС, 2022, с. 36]. На продвинутом уровне ученик научится читать и понимать несложные аутентичные тексты различных стилей и жанров и отвечать на ряд уточняющих вопросов; использовать изучающее чтение в целях полного понимания информации; отбирать значимую информацию в тексте / ряде текстов [ФГОС, 2022, с.40]. Отличие базового уровня от продвинутого состоит в степени понимания изучаемых текстов. Так, на базовом уровне ученик способен выявить ключевую информацию, а на продвинутом уровне от ученика ожидается полное понимание информации, представленной в аутентичном тексте [ФГОС, 2022, с. 39]. На базовом уровне ученик умеет читать и достаточно хорошо понимать простые аутентичные тексты различных стилей и жанров (рассказ, роман, статья научно-популярного характера, деловая переписка) [ФГОС, 2022, с. 256]. Углубленный уровень предполагает детальное понимание сложных текстов, их анализ с точки зрения содержания, позиции автора и организации [ФГОС, 2022, с. 260]. Еще одно требование обращает на себя внимание: способность искать информацию в одном тексте или ряде текстов. В обобщенном виде требования к текстам, используемым в практике иноязычного образования на уровне средней школы, представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Требования, предъявляемые учебному тексту и его освоению на
разных уровнях сформированности компетенции

	Базовый уровень	Продвинутый уровень
Соответствие шкале «Общевропейских компетенций владения иностранным языком»	B 1 (пороговый)	B 1+ (превышающий пороговый)
Объем текста	600-800 слов	600-800 слов
Виды чтения аутентичного текста	Ознакомительное, поисковое/просмотровое чтение аутентичных текстов	Ознакомительное, поисковое/просмотровое и <i>изучающее</i> чтение аутентичных текстов
Стили текстов	Публицистический, художественный, разговорный, научный, официально-деловой	
Жанры текстов	Рассказ, роман, статья научно-популярного характера, деловая переписка, инструкции по использованию приборов/техники, каталог товаров, сообщение в газете/журнале, интервью, реклама товаров, выставочный буклет, публикации на информационных Интернет-сайтах	Рассказ, роман, статья научно-популярного характера, деловая переписка, аннотация, статья/публикация в журнале, документация, отчет, правила (законодательные акты), договор/соглашение, диаграмма / график / статистика / схема, словарная статья в толковом словаре, дискуссии в блогах, материалы вебинаров
Степень понимания	Умеет отделять главную информацию от второстепенной; может выявлять наиболее значимые факты.	Умеет отбирать значимую информацию в тексте / ряде текстов; Способен детально понимать сложный текст, анализировать его с точки зрения содержания, позиции автора и организации.
Смежные умения		Способен отвечать на ряд уточняющих вопросов по тексту.

Уровневый подход, примененный в примерной программе, позволяет выявить соответствие базового и продвинутого уровня шкале «Общевропейских компетенций владения иностранным языком». Так, на

базовом уровне выпускник средней школы по предмету «Иностранный язык» должен достичь порогового уровня (соответствует уровню B1) владения иностранным языком», на продвинутом уровне выпускник школы достигает уровня владения иностранным языком, превышающим пороговый (B1+).

В новой трактовке уровней владения языком в документе Совета Европы за 2020 год вместо 4 видов речевой деятельности выделяют четыре модуса коммуникации: рецепция, продукция, интеракция и медиация. Чтение, наряду с пониманием аудио и визуальной информации, является видом рецептивной деятельности и включает следующие типы: чтение корреспонденции, чтение с целью ориентации, чтение для информации и аргументации, чтение инструкций и чтение как досуговая деятельность [CEFR, 2020. с. 47]. Согласно дескрипторам, на уровне B1 обучающийся может читать и понимать на удовлетворительном уровне тексты, содержащие фактическую информацию по темам, связанным с его интересами. Чтение медиатекстов (reading for information and argument) включает:

- умение понимать простые, основанные на фактах тексты по темам, связанным с его интересами или исследованиями;
- умение понимать короткие тексты на знакомые или актуальные темы, в которых люди высказывают свое мнение (например, критические комментарии на дискуссионном онлайн-форуме или письма читателей в редакцию);
- умение определить основные выводы в четко обозначенных аргументационных текстах;
- умение распознать линию аргументации представленного вопроса, хотя и не обязательно в деталях [с. 57].

Чтение для удовольствия как досуговая деятельность включает еще больший спектр текстов разных жанров. На уровне B1 обучающийся умеет:

- читать газетные/журнальные отзывы о фильмах, книгах, концертах и т. д., предназначенные для более широкой аудитории и понять основные моменты;
- понимать простые стихи и тексты песен, если в них используется простой язык и стиль;
- понимать описания мест, событий, явно выраженных чувств и точек зрения в повествованиях, путеводители и журнальные статьи, в которых используется высокочастотный повседневный язык;
- понимать путевой дневник, в основном описывающий события путешествия, опыт и открытия писателя;
- следить за сюжетом рассказов, простых романов и комиксов с четкой линейной сюжетной линией и высокой частотой повседневный язык при регулярном использовании словаря [там же, с. 59].

Как видно из предложенного описания, нормативные документы предъявляют довольно высокий уровень владения чтением как видом речевой деятельности. Однако формулировки используемые в Примерной образовательной программе (несложный аутентичный текст и сложный аутентичный текст) требуют дополнительного пояснения категорий аутентичности и сложности текста.

Аутентичный текст является прежде всего продуктом культуры, ее документальной объективацией. Будучи используемым на уроке и в процессе обучения в целом он меняет свои прагматические свойства и требует иных, чем в реальной ситуации, способов его освоения. Специальные приемы работы с аутентичным текстом не умаляют ценности аутентичного текста, но способствует приобщению обучающихся к иной культуре.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Социокультурная парадигма языкового образования стала методологической основой обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе. Организация обучения и проектирование учебных материалов с 90-х годов и по сей день основывается на концепции диалога культур.

2. Исходя из данной концепции, содержанием обучения является культура своей страны и страны изучаемого языка.

3. Целью языкового образования является формирование коммуникативной компетенции в единстве ее компонентов.

4. Социокультурная компетенция является составляющей частью коммуникативной компетенции и включает социокультурные знания, умение их применять в общении, личностное отношение к фактам культуры и опыт взаимодействия представителями другой культуры с учетом социокультурной ситуации.

5. Знания об иноязычной культуре не являются главным параметром сформированности социокультурной компетенции. Они образуют основу для правильного понимания и интерпретации фактов культуры, служат ориентирами в процессе взаимодействия.

6. Выпускник средней школы должен осознавать культурные различия, быть готовым замечать такие культурные различия, интерпретировать их и выражать собственное мнение.

7. Социокультурная компетенция формируется в процессе обучения разным видам речевой деятельности. В процессе чтения развиваются когнитивный (знания) и оценочный (отношение) социокультурной компетенции. Коммуникативный аспект социокультурной компетенции проявляется в использовании социокультурных знаний в процессе общения.

8. Согласно ФГОС выпускник средней школы должен читать несложные аутентичные тексты разных жанров объемом 600-700 слов,

отбирая значимую информацию и анализируя текст с точки зрения содержания, позиции автора и организации.

9. Аутентичные тексты — это тексты, созданные в культурном контексте для решения различных задач, не связанных с изучением языка. Аутентичные тексты обладают информационной и культурной насыщенностью, характеризуются сложным лексическим и грамматическим оформлением и структурной целостностью.

11. Используемые в образовательных целях аутентичные тексты должны соответствовать методическим требованиям ситуативной, информативной и культурной аутентичности.

12. Использование аутентичного текста в учебных целях меняет его прагматическую функцию, что позволяет и даже предполагает изменение способа освоения аутентичного текста. В любых иных условиях читатель самостоятельно прочитывает текст, решая прагматические задачи разного рода. Читая аутентичный текст в условиях классной комнаты, ученик решает задачу понимания, интерпретации и оценки фактов, представленных в тексте.

13. Посредством чтения аутентичных текстов происходит расширение социокультурных знаний и формируется отношение к фактам культуры.

14. Незнание некоторых реалий или культурных фактов не означает отсутствие социокультурной компетенции. Обучающийся может верно интерпретировать содержание текста, опираясь на контекст, фоновые знания и дополнительную информацию, представленную визуально (иллюстрации, схемы, таблицы).

15. Совершенствование социокультурной компетенции через чтение предполагает готовность воспринимать и оценивать различия культуры изучаемого языка и родной культуры.

16. Работа над текстом строится по пути от значения к смыслу через операции сравнения, аналогии и классификации. Послетекстовый этап включает задание на выражение личного отношения к прочитанному.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В 10-М КЛАССЕ

2.1. Измерение уровня сформированности социокультурной компетенции обучающихся 10-класса на диагностическом этапе эксперимента

С целью выявления потенциала аутентичного текста в процессе формирования социокультурной компетенции и для выявления эффективных способов работы с текстами культурологической направленности был организован и проведен педагогический эксперимент на базе МАОУ школы № 121 г. Красноярска в период с 10 сентября 2022 года по 10 апреля 2023.

Эксперимент, проводимый в рамках данного исследования, направлен на формирование социокультурной компетенции как компонента коммуникативной компетенции обучающихся на уровне среднего общего образования. В соответствии с определением социокультурной компетенции, ее компонентами являются социокультурные знания; коммуникативное поведение, соответствующее социокультурному контексту общения, и отношение к фактам культуры, их сравнение с родной культурой. В рамках данного исследования необходимо было выявить эффективность формирования социокультурной компетенции на основе чтения аутентичных текстов по трем ее компонентам: когнитивном (знания реалий, осознание культурных различий), оценочном (отношение к социокультурным фактам и различиям) и коммуникативном (употребление культурно-маркированной лексики в речи).

Эксперимент включал следующие этапы: подготовительный, диагностический, формирующий, контрольный и аналитический.

Целью эксперимента является формирование социокультурной компетенции обучающихся 10 класса посредством использования аутентичных текстов при обучении чтению.

Задачи эксперимента:

- диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции обучающихся в начальной фазе эксперимента;
- подготовка дидактических материалов с использованием аутентичных текстов, согласно темам календарно-тематического плана;
- проведение занятий с использованием заданий на основе аутентичных текстов;
- тестирование обучающихся с целью определения положительной/нулевой/ отрицательной динамики когнитивного и оценочного компонентов социокультурной компетенции;
- сравнительный анализ диагностического и контрольного тестирований;
- интерпретация и визуализация полученных результатов.

Основные положения эксперимента.

1. Формирующий эксперимент направлен на формирование когнитивного (знания), оценочного (отношение) и коммуникативного аспектов социокультурной компетенции.

2. Дидактические материалы исследования составлены, исходя из содержания календарно-тематического плана школы, сформированного на основе УМК «Английский в фокусе» (10 класс, базовый уровень).

3. Социокультурная компетенция участников эксперимента, изучающих английский язык на базовом уровне, согласно ФГОС среднего общего образования и Примерной основной образовательной программе среднего общего образования, должна соответствовать уровню В1 Европейских компетенций (пороговому) владения языком, то есть соответствовать следующим дескрипторам:

- Обучающийся распознает и выделяет культурно-специфическую лексику, знает лексемы, содержащие социокультурную информацию (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета) в аутентичных текстах разных стилей и жанров.

- Обучающийся использует социокультурные знания в коммуникации с учетом социокультурной ситуации.

- Обучающийся может выразить личностное отношение к фактам иноязычной культуры, замечает культурные различия и сходство между родными и иноязычными социокультурными явлениями.

– интерпретация и визуализация полученных результатов.

В описании полученных результатов используется уровневый подход. Изучение базовых документов, регламентирующих организацию иноязычного образования и диагностику результатов обучения, показал терминологическую несогласованность в части определения уровней. Так, в ФГОС среднего общего образования [ФГОС, 2022] для описания уровней владения коммуникативной компетенцией используется двухуровневая шкала (базовый и продвинутый уровень), которая, как указано в документе, соответствует уровням B1 (Пороговый) и B1+ по Общеввропейской шкале компетенций. В Примерной основной программе по иностранному языку для описания результатов обучения по всем без исключения предметам используется терминология «базовый» и «углубленный». При этом в отношении дисциплины «Иностранный язык» дополнительно уточняется, что «базовый» уровень соответствует пороговому (B1), а углубленное изучение дисциплины соответствует уровню, превышающему пороговый (B1+) [Примерная основная образовательная программа, 2016, с. 254]. Еще большую терминологическую несогласованность обнаруживает спецификация к ЕГЭ по дисциплине «Английский язык» в 2023 году. Так в спецификации указано, что содержание экзамена содержит задания трех

уровней: базового (A2), повышенного (B1) и высокого (B1+). Терминологические соответствия описания уровней представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Терминологические соответствия описания уровней владения иностранным языком

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, 2020	ФГОС среднего общего образования, 2022 г	Примерная основная образовательная программа среднего общего образования, 2016	Спецификация ЕГЭ по иностранным языкам, 2023
A2 (предпороговый)	–	–	Базовый
B1 (пороговый)	Базовый	Базовый	Повышенный
B1+ (продвинутый)	Продвинутый	Углубленный	Высокий

Таким образом, в данной работе понятие «базовый уровень» используется для описания содержательной стороны предлагаемых для изучения материалов, так как используемый в образовательном процессе УМК соответствует базовому уровню, что указано в аннотации к учебнику. Базовый уровень, согласно ФГОС, соответствует уровню B1 (пороговому). Оба термина указывают на содержательную сторону используемых материалов и уровень их сложности. Для описания *результатов* сформированности социокультурной компетенции воспользуемся следующей терминологией: недостаточный (компетенция не сформирована на требуемом уровне) (A1 – уровень выживания), предпороговый (A2), пороговый (B1), продвинутый (B1+) что в образовательной практике соответствует оценкам «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично».

Подготовительный этап также включал анализ научной литературы и нормативных документов для определения требований, предъявляемых к уровню сформированности социокультурной компетенции; требований, предъявляемых к уровню владения чтением как рецептивным видом речевой деятельности; места аутентичных текстов в обучении чтению; требований,

предъявляемых к аутентичным текстам, используемым в обучении просмотровому, поисковому и ознакомительному чтению.

Диагностический этап эксперимента был проведен 10-21 сентября 2022 года. В качестве основных методов проведения диагностики были использованы следующие: 1) тестирование и 2) метод анализа продуктов речевой деятельности обучающихся.

Метод тестирования применялся для определения сформированности когнитивного (знаниевого/информационного) компонента социокультурной компетенции. Для оценки аксиологического (оценочного) и коммуникативного (использование социокультурных знаний в речи) использовался метод анализа продуктов речевой деятельности.

На диагностическом этапе использовались *стандартизированные* тексты определения уровня сформированности компетенции, которые гарантируют 1) соответствие критериев оценивания требованиям к уровню сформированности компетенции; 2) независимость оценки результатов по тесту от личных суждений проверяющего тест [Костиневич, 2014, с. 236]. Кроме того, именно стандартизированные тесты используются для диагностических целей, так как составлены независимо от учебников или курсов предыдущего обучения [Кузнецова, 2017, с. 112]. Такие тексты предназначены для выявления проблемных участков, отставание какого-либо элемента системы. В отличие от, например, тестов достижений, которые опираются на конкретный изученный материал и показывают успешность его усвоения, но не степень сформированности компонента коммуникативной компетенции [Миралюбов, 2003, с. 4] В качестве диагностического теста были использованы тесты открытого банка заданий Федерального института педагогических измерений (ФИПИ), разработанные на основе аутентичных текстов (Раздел 2. Чтение, задание ЕГЭ 10 и задание 11) (ПРИЛОЖЕНИЕ Б). Для определения уровня сформированности оценочного и коммуникативного компонентов социокультурной компетенции применялся метод анализа

продуктов речевой деятельности, а именно: анализ сочинения на тему «Что разные страны дали миру» (ПРИЛОЖЕНИЕ В). Согласно предложенному плану, обучающимся необходимо было рассказать о национальной кухне, природных ресурсах, технологиях и культуре разных стран.

Тестовые задания применялись для диагностики когнитивного компонента социокультурной компетенции (знания). Письменное высказывание с элементами рассуждения позволило проанализировать оценочный и коммуникативный компоненты социокультурной компетенции. В качестве маркеров сформированности социокультурной компетенции рассматривались количественные (число упоминаемых культурных фактов и реалий) и качественные показатели (определение важности вклада различных стран в мировое культурное-индустриальное пространство).

Тестирование представлено заданием на установление соответствия заголовков (8 заголовков с включением одного дистрактора) фрагментам семи аутентичных текстов о культурных реалиях разных стран (Текст о Титанике, о мемориале Томаса Джефферсона, об Эйфелевой башне, Франкфуртской книжной ярмарке, знаменитом небоскребе и проекте по созданию электронной книги) (ПРИЛОЖЕНИЕ Б). Необходимо подчеркнуть, что выбор данного формата дает возможность сделать вывод об умении обучающихся *выделять* культурно-специфическую лексику, содержащую социокультурную информацию в аутентичном тексте и понимать ее. Простой тест на проверку знаний социокультурной лексики не мог бы выполнять функцию диагностического, так как объем такой информации практически неограничен. Проверку знаний конкретной информации целесообразно включать в тест достижений, ограниченный содержанием некоторого раздела или целого учебника. Предполагаем, что выбранный способ диагностики является валидным для оценки когнитивного компонента, так как дает возможность извлекать и интерпретировать культурную информацию с опорой на аутентичный текст.

В тестировании принимали участие 18 обучающихся. Результаты диагностического этапа представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики когнитивного компонента социокультурной компетенции (социокультурные знания)

Уровень сформированности компетенции	Количество обучающихся	Процент обучающихся
Продвинутый уровень (7 верных ответов из 7)	5	28%
Пороговый уровень (5-6 верных ответов)	7	39%
Предпороговый уровень (4 верных ответа)	4	22%
Компетенция не сформирована (менее 4 верных ответов)	2	11%

Успешность выполнения задания менее 60% означает, что компетенция не сформирована.

Второй этап диагностики включал задание на определение коммуникативной (использование социокультурных знаний в речи) и оценочной составляющих сформированности социокультурной компетенции. Задание состояло в написании эссе с элементами рассуждения по предложенному плану на тему «Что разные страны дали миру». В качестве маркеров были использованы следующие параметры анализа: 1) количество упомянутых в тексте сочинения высказывания культурных реалий (не учитываются общие рассуждения типа «Russia is famous for its rich literature»); 2) использование оценочного высказывания при описании вклада с использованием оценочной лексики (good/bad/important/beneficial/proud/value/valuable и проч.).

При оценивании коммуникативной составляющей учитывалась уместность упоминания культурной реалии в контексте аргументации.

Таблица 4

Уровня сформированности коммуникативного компонента социокультурной компетенции

Количество культурных реалий, верно использованных при аргументации	Количество обучающихся	Процент обучающихся
Продвинутый уровень (5 и более)	2	11%
Пороговый уровень (4 реалии)	6	33%
Предпороговый уровень (3 реалии)	7	38%
Компетенция не сформирована (менее 3-х реалий)	3	16%

Учитывая, что максимальный объем высказывания составляет 250 слов (или 275 слов с возможным превышением объема на 10 %), упоминание более 5 реалий/фактов указывает продвинутый уровень социокультурного знания.

Работы обучающихся были проанализированы с точки зрения степени аргументированности ответа на вопрос о вкладе стран в мировое культурное пространство. В качестве маркеров оценочного компонента рассматривалось наличие предложений, выражающих важность, ценность, практическое значение упоминаемой культурной реалии. Результаты анализа представлены в Таблице 5.

Таблица 5

Степень аргументированности высказывания о ценности вклада страны
в мировую культуру

Аргументированность высказывания	Количество обучающихся	Процент обучающихся
Продвинутый уровень аргументации (3 и более смысловых фразы, выражающие суждение о ценности реалии / вклада страны)	3	16,5%
Пороговый уровень (2 смысловые фразы, выражающие суждение о ценности реалии / вклада страны)	5	28%
Предпороговый уровень (1 смысловая фраза, выражающая суждение о ценности реалии / вкладе страны)	7	39%
Компетенция не сформирована (оценочные суждения отсутствуют)	3	16,5%

Результаты диагностического этапа по компонентам наглядно представлены в диаграмме.

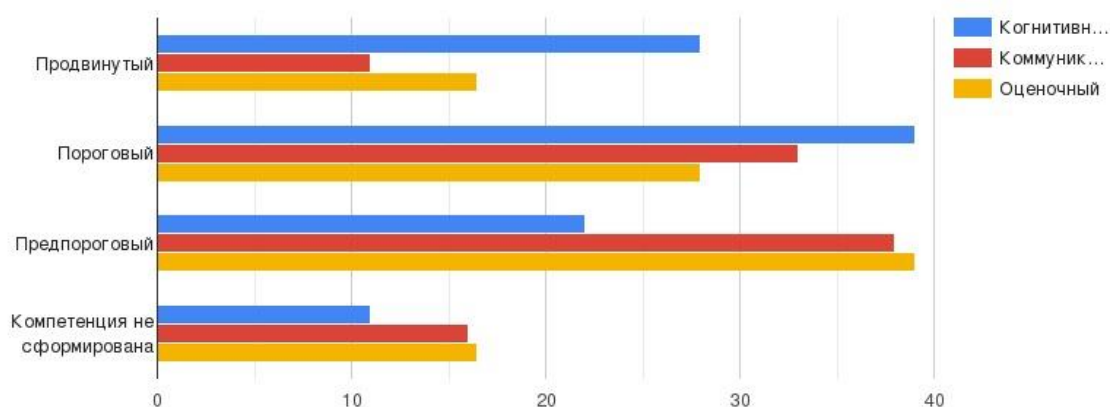


Рисунок 2 – Сформированность социокультурной компетенции контрольной группы на диагностическом этапе: когнитивный, коммуникативный и оценочный компоненты

Согласно диаграмме, наиболее отстающим элементом является оценочная составляющая социокультурной компетенции. Когнитивный компонент у большинства участников группы сформирован на пороговом уровне.

Для определения индивидуального уровня каждого ученика результаты тестирования складывались с баллами, полученными за письменное высказывание. Максимальное количество баллов составило 15 (7 + 5 + 3), где 7 – количество правильных ответов в задании на чтение текстов, 5 – количество упомянутых реалий, 3 – наличие оценки реалий. Соответствие баллов уровню сформированности компетенции представлено в Таблице 6.

Таблица 6

Соответствия баллов уровню сформированности
социокультурной компетенции

Количество баллов	Уровень
13-15 баллов (80 - 100 %)	Продвинутый уровень (углубленный по ФГОС)
10-12 баллов (67 — 79%)	Пороговый уровень (базовый по ФГОС)
8-9 баллов (53 % – 66 %)	Предпороговый уровень
7 и менее баллов (менее 50%)	Компетенция не сформирована

Индивидуальные результаты обучающихся представлены в Таблице 7.

Таблица 7

Индивидуальные результаты диагностического этапа эксперимента

Обучающийся	Количество баллов	Уровень сформированности
Обучающийся 1	7	Компетенция не сформирована
Обучающийся 2	9	Предпороговый уровень
Обучающийся 3	12	Пороговый уровень
Обучающийся 4	12	Пороговый уровень
Обучающийся 5	8	Предпороговый уровень

Обучающийся 6	15	Продвинутый уровень
Обучающийся 7	8	Предпороговый уровень
Обучающийся 8	13	Продвинутый уровень
Обучающийся 9	10	Пороговый уровень
Обучающийся 10	9	Предпороговый уровень
Обучающийся 11	11	Пороговый уровень
Обучающийся 12	15	Продвинутый уровень
Обучающийся 13	9	Предпороговый уровень
Обучающийся 14	13	Продвинутый уровень
Обучающийся 15	12	Пороговый уровень
Обучающийся 16	8	Предпороговый уровень
Обучающийся 17	11	Пороговый уровень
Обучающийся 18	4	Компетенция не сформирована

Результаты диагностики показали, что у 4 человек (22 %) из 18 компетенция сформирована на продвинутом уровне. У двух обучающихся (11%) компетенция не сформирована. 6 обучающихся (33%) имеют пороговый уровень сформированности социокультурной компетенции и 6 (33%) находятся на предпороговом уровне (Рисунок 3).

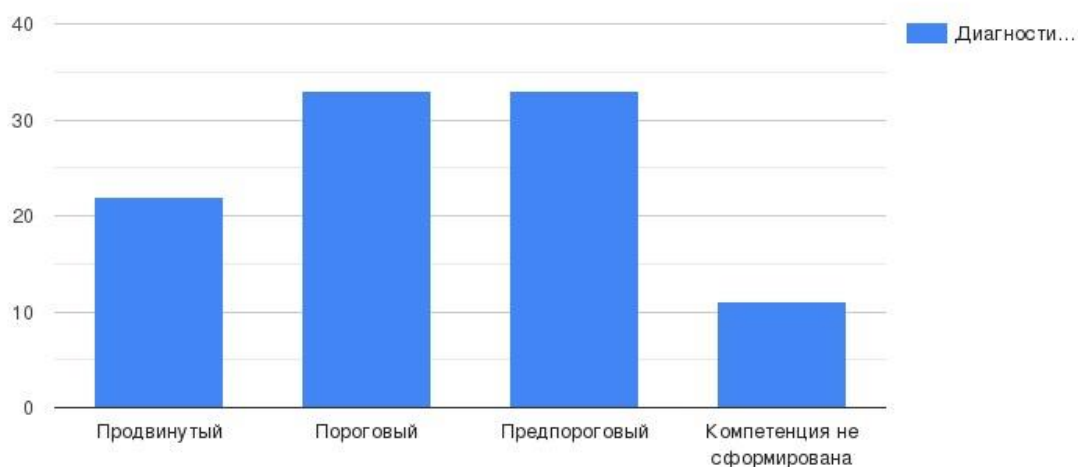


Рисунок 3 – Сформированность социокультурной компетенции контрольной группы на диагностического этапе по сумме компонентов

Таким образом, по сумме компонентов у 55% обучающихся экспериментальной группы уровень сформированности социокультурной компетенции соответствует требованиям ФГОС среднего общего образования. У 45% обучающихся уровень сформированности социокультурной компетенции *не* соответствует требованиям, что позволяет сформулировать задачи формирующего этапа: повысить уровень сформированности социокультурной компетенции у 45 % обучающихся до уровня, соответствующего предъявляемым требованиям. Особое внимание следует уделить отстающим компонентам: оценочному и коммуникативному.

2.2 Описание формирующего этапа эксперимента

2.2.1. Применение технологии скаффолдинга для формирования социокультурной компетенции

Формирующий этап эксперимента состоял в целенаправленном воздействии на обучающихся с целью формирования у них социокультурной компетенции в частности в области приращения знаний о культуре стран изучаемого языка и осознании и интерпретации ценности изучаемых явлений

и фактов и умения использовать полученные знания в коммуникации (в процессе аргументации и для выражения личного мнения).

Формирующий этап проводился в период с октября 2022 года по март 2023 года на базе школы МАОУ СШ №121 в рамках урочной деятельности. В качестве дидактических материалов использовались два типа текстов: тексты художественной литературы и медиатексты.

Для работы с медиатекстами были отобраны аутентичные тексты объемом до 800 слов, соответствующие тематике разделов учебника:

- Взаимоотношения (семья, дружба, свободное время)
- Спорт
- Образование и рынок труда
- Экологические проблемы (Человек и природа)
- Здоровое питание
- Технологии

Под медиатекстом понимается любой текст, функционирующий в медиaprостранстве, передающий социально значимую информацию о жизни общества в определенные моменты времени; обладающий мультимедийностью (использование графического представления информации, иллюстраций и проч.) и гипертекстуальностью (связь с другими текстами) [Кузнецова, 2010, с. 143].

Понимание медиатекста требует от читателя включения в информационный контекст и опоры на фоновые знания. Именно этот тип текста представляет значительную ценность в процессе формирования социокультурной компетенции [Pronkina, 2021, с. 134]. Такие умения предполагают достаточно высокий уровень развития социокультурной компетенции, позволяющей верно интерпретировать содержание медиатекста. Учитывая многозадачность, возникающую в процессе чтения аутентичного текста, необходимо внимательно подходить к вопросу отбора медиатекстов, рекомендуемых для учеников средней школы. Пороговый

уровень (B1) предполагает умение читать короткие новостные статьи, содержащие описание событий, как правило известных или предсказуемых. Успешность понимания таких материалов обеспечивается опорой на цифры, имена, иллюстрации и заголовки, представленные в тексте. Таким образом, поликодовость медиатекста и его тесная связь с жизнью общества с одной стороны усложняют его структуру, с другой стороны – при правильном подходе к его усвоению, могут служить способами снятия трудности понимания.

Для работы с перечисленными выше текстами были составлены задания на развитие социокультурных знаний и на развитие умений выражать оценочные суждения: поиск культурно-окрашенной и маркированной лексики с последующим прочтением комментария, определением понятия с использованием словаря культурных реалий (Oxford Guide to British and American Culture), открытых источников; комментирование прочитанного с использованием двух развернутых предложений, содержащих не менее 4 смысловых фраз, в форме ответа на вопросы оценочного характера, типа «Какую ценность _____ представляет для культуры/ истории / подростков / для тебя / мира / человечества? / Почему это важно?».

Для работы с новостными текстами применялась технология скаффолдинга. Данный термин означает «строительные леса» и был введен в 1976 году американскими психологами Дж. Брунером, Д. Вудом и Г. Росс [Wood, Bruner, Ross, 1976]. Скаффолдинг основан на идее Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, которая определяется противоречием между уровнем актуального развития (ученик может самостоятельно решить учебную задачу) и уровнем потенциального развития (обучающийся способен достичь лишь при помощи преподавателя или сотрудничестве с другими обучающимися) [Выготский, 2004, с. 128]. Суть технологии заключается в постановке познавательных либо проблемно-поисковых

заданий и инструкций, что приводит обучающегося к решению сложной задачи, которая иначе не была бы решена.

Принципы скаффолдинга включают разделение объемного задания на более мелкие; обсуждение цели задания до его выполнения; предоставление «модели/ схемы» результата; работу в группах, диалог между участниками команды; постоянную обратную связь и (оптимальную и своевременную) помощь со стороны учителя [Степанова, 2018; Королева, 2020; Курьян, 2020]. При обучении иностранному языку предлагаются задания с применением лингвистического, смыслового и социо-культурного скаффолдинг [Калинина, 2018].

Рассмотрим примеры заданий на материале медиатекста про кота Ларри, мышелова резиденции премьер-министра, пережившего на своем посту 4 глав правительства [Heuward, 2022]. Ниже представлен первый абзац (лид) новостной статьи.

On Tuesday, as Rishi Sunak delivered his first address as the country's new prime minister, the attention of many onlookers and journalists was focused on a tabby posing just metres away. It wasn't just any cat though. Britain's prime ministers may come and go, but Larry the Cat is here to stay.

Социокультурный скаффолдинг предполагает снятие трудностей понимания, связанных с реалиями иноязычной культуры. До чтения предложенного текста учитель может показать фотографии четырех премьер-министров, напомнить (или узнать у учеников) их имена, показать резиденцию с номером дома на Даунинг стрит.

Лингвистический скаффолдинг предполагает языковую адаптацию текста. Однако, адаптация самого текста статьи исказит идею чтения оригинального текста, поэтому лингвистическое упрощение происходит на этапе, предшествующем чтению. До прочтения текста учитель просит учеников прочитать вопросы по его содержанию и сделать предположения по поводу вероятных ответов. Чтение вопросов, сформулированных доступным

языком, позволяет точнее спрогнозировать содержание аутентичного текста и понять его еще до освоения. Приведём примеры заданий.

Задание 1. *Who was giving a speech? Who was lying nearby? Why weren't people listening? Who were they watching?*

Задание 2. *As _____ was giving a speech, _____ was lying nearby. People weren't listening to _____. They were watching _____.*

Снятие лингвистических трудностей осуществляется также через поиск английских эквивалентов для русских слов. Давая список русских слов, учитель тем самым переводит незнакомые слова, представленные в тексте. Слова представлены в порядке появления в тексте и легко обнаруживаются при чтении.

Задание 3. *Read paragraph 1 and find English equivalents for: выступать с обращением, зеваки/ наблюдатели, внимание было приковано, полосатый кот.*

Одним из важных приемов смыслового скаффолдинга является визуализация содержания. В данном случае во время урока учитель использует фотографию, которая в полном объёме иллюстрирует описываемые в параграфе события. Рассмотрев фото, ученики поймут содержание абзаца.

Задание 4. *Read the 1st paragraph then look at the photo and say what is going on.*

В качестве формы организации работы предлагается использование групп сменного состава для организации сотрудничества и взаимопомощи в мини-группах, участники которых обладают разной информацией. После выполнения заданий в каждой группе происходит ротация участников таким образом, чтобы в новой подгруппе оказался эксперт по каждому заданию. Таким образом, выполняя несложные задания по каждому абзацу, ученики полностью овладевают содержанием аутентичного медиатекста. Подробный план урока представлен в ПРИЛОЖЕНИИ Г.

2.2.2. Применение метода проектов для формирования социокультурной компетенции при чтении аутентичных текстов

Чтение аутентичных текстов (особенно текстов художественной литературы) вызывает значительные затруднения у обучающихся средней школы, так как глубокое понимание таких текстов предполагает опору на фоновые знания, которые свойственны носителю языка и опытному читателю. Именно знакомство с подлинной литературой является примером настоящего диалога культур, необходимого для развития социокультурной компетенции обучающихся. В данном подпараграфе представлен опыт использования метода проектов в процессе осмысленного чтения аутентичного текста.

Многие авторы неоднократно указывали на эффективность использования метода проектов в формировании социокультурной компетенции [Лемберг, 2013, с. 123; Вишленкова, 2020; Назарматова, 2020; Плешко, 2021; Незамаева, 2022]. Именно данный метод способствует творческому осмыслению содержания текста, что ведет к его глубокому усвоению через обнаружение проблемы и поиск ее решения. Проектная деятельность обучающихся является в настоящее время обязательным компонентом образования. Так, согласно обновленному ФГОС среднего общего образования, учебный план обязательно должен включать выполнение обучающимися индивидуальных проектов, способствующих достижению метапредметных результатов. Через проектную деятельность школьник учится обнаруживать и формулировать проблему и искать пути ее решения, работать с информацией и публично представлять результаты своей деятельности [ФГОС 2022]. При этом следует различать проект как деятельность по достижению нового результата и проект как метод достижения образовательной цели. В данной статье рассматривается

использование метода проектов в процессе обучения чтению аутентичных текстов.

Зарождение метода проектов связывают с именами В.Х.Килпатрика [Цит. по: Казун, 2018]. Идеологи проектной деятельности исходили из идей самостоятельного поиска решения актуальной жизненной ситуации и применения полученных знаний на практике [Казун, 2018]. Метод проектов стал активно использоваться в зарубежной и отечественной школе. В современном понимании проектный метод – это «совокупность учебно-познавательных приёмов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности [Полат, 2003, с. 40-43].

Ученическое проектирование рассматривается как совместная деятельность учащихся и учителя, направленная на решение исследовательских, познавательных, поисковых, предметных, воспитательных задач, а также задач социальной направленности, задач организации досуга, задач самоопределения. По содержанию проекты могут предметными, межпредметными и надпредметными (социальной направленности). По типу ведущей деятельности проекты могут быть исследовательскими, практико-ориентированными, информационными, ролевыми и творческими. Практико-ориентированный проект нацелен на социальные интересы самих участников проекта. Продукт практико-ориентированного проекта может быть использован в жизни класса, школы, города. Информационный проект направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью её анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. Модель исследовательского проекта включает обоснование актуальности темы, формулировку задач, выдвижение гипотезы, её проверку, обсуждение полученных результатов. Воплощение творческого проекта максимально разнообразно: фильмы, блоги, коллажи, картины,

постановки. Участвуя в ролевом проекте, обучающиеся решают проблему с позиций другой личности посредством принятия на себя роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев. По продолжительности выделяют краткосрочные и долгосрочные проекты. По количеству участников различают индивидуальные, парные, групповые, классные проекты и т. д. [Полат, 2008, с. 72].

Центральным компонентом проекта является значимая проблема, которая требует использование интегрированного знания на пути ее решения. Проект включает такие обязательные компоненты: цель, задачи и основные направления проекта; планируемые результаты; формы организации проектной работы и методику оценивания выполнения обучающимися проектной работы; критерии оценивания и способы презентации конечного продукта [Пахомова, 2011, с. 53]. Компоненты модели проектной деятельности согласуются с ее этапами. Часто этапы проекта описывают по модели 5П: проблема, планирование, поиск информации, продукт и презентация. Презентация проекта представляет собой не простое представление результатов, но их осмысление, самооценку и взаимную оценку.

В качестве материалов для чтения аутентичных текстов художественной литературы были использованы *неадаптированные* отрывки следующих произведений, представленных в учебно-методическом комплексе для 10-го класса «Английский в фокусе (базовый уровень)»: Л.М. Олкотт «Маленькие женщины», Э. Несбит «Дети железной дороги», А.П. Чехов «Душечка» (перевод Констанс Гарнетт), А. Конан Дойл «Затерянный мир», Ч. Диккенс «Оливер Твист», Г.Д. Уэллс «Машина времени».

Рассмотрим пример применения метода проектов в процессе обучения чтению аутентичных текстов на основе материалов учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» для 10-го класса, который включает фрагменты аутентичных текстов из произведений художественной

литературы. Предлагаемый проект является предметным творческим проектом, реализуемым на уроке. Цель – визуализация аутентичного художественного текста – отрывка из романа Л.М. Олкотт «Маленькие женщины». Следуя структуре пяти П, рассмотрим организацию предметного творческого проекта на уроке.

На этапе постановки проблемы обучающиеся определяют, что необходимо знать, какой информацией владеть для создания иллюстрации предложенного текста, какое количество иллюстраций необходимо создать для полной визуализации текста, какую часть этого отрывка необходимо инсценировать.

В ходе мозгового штурма обучающиеся понимают, что для создания иллюстраций к роману необходимо узнать, в какой период написан роман, на фоне каких событий происходит взросление четырех сестер, когда проходила гражданская война между Севером и Югом, на чьей стороне сражался отец девочек, к какому социальному слою относится семья Марчей, как одевались девочки в США второй половины 19 века, как выглядели главные героини, какого они возраста.

Этап планирования предполагает в том числе распределение функционала в группе. Распределение может проходить по ролям «руководитель», «литературовед», «переводчик», «историк-консультант», «актер», «режиссер». Возможным способом распределения обязанностей может стать назначение ответственных за каждую часть текста. Текст может быть распределен на три смысловых отрывка: описание дома, описание главных героинь, диалог между четырьмя сестрами. Участники группы могут принять решение о том, что первые два отрывка будут визуализированы посредством иллюстрации, а последний (диалог) инсценирован.

Поисковый этап предлагается провести на основе биографической справки о жизни Л.М. Олкотт, представленной в учебнике, в которой в

частности можно найти информацию о том, что она родилась на севере США, что роман автобиографичен, что существует несколько экранизаций романа.

Поисковый этап включает чтение трех частей данного эпизода и выполнение следующих видов работ: инвентаризация предметов интерьера, указанных в тексте с учетом их особенностей (*faded carpet on the floor, shelves full of books, blooming chrysanthemums and Christmas roses in the windows, plain furniture, the fire crackled cheerfully within, a good picture or two hung on the walls*), определение времени суток и времени года (*December snow fell quietly outside, twilight*), заполнение таблицы с описанием главных героинь (на основе текста учебника), чтение диалога, выбор необходимого реквизита (метла и тапочки), описание местонахождение и действий каждой из девушек (мизансцена). В качестве вспомогательного источника можно предложить просмотр трейлера к экранизации романа. Дидактическая таблица, предлагаемая для заполнения учениками, включает следующие разделы: имена и возраст героинь, черты лица, волосы, особенности телосложения и характер. В предложенном отрывке имеется вся необходимая информация.

Практический этап заключается в создании иллюстраций и репетиции постановки заключительного эпизода (диалога четырех сестер). Презентацию результатов проекта предлагается провести в форме картинной галереи и просмотра постановки.

Посетители выставки не только получают эстетическое удовольствие, наслаждаясь картинами, но и оценивают их на предмет соответствия тексту романа. Все участники должны заполнить чеклисты, с перечислением деталей описания, а так же оценить общее впечатление от картины. Творческий характер проекта позволяет включить данный параметр в оценивание работы.

В ходе просмотра постановок-инсценировок диалога четырех сестер обучающиеся также должны заполнить рефлексивные карты с оценкой постановки по следующим параметрам: точность мизансцен, фонетическое

оформление речи (звуки и интонация), лексико-грамматическое оформление речи, артистичность.

Аналитический/контрольный этап включает анализ работ на основе представленных чеклистов и рефлексивных карт. Учитель вместе с обучающимися может разобрать допущенные ошибки и указать на неточности визуализации.

Таким образом, использование аутентичного текста в качестве основы проекта способствует осмысленному чтению оригинальной литературы через творческое осмысление содержания, через перевод вербального языка на язык живописи и театра. Предложенная форма организации урока (ПРИЛОЖЕНИЕ Д) позволяет решать как предметные задачи по формированию читательских умений, так и учебную задачу по овладению способами проектной деятельности. Смещение фокуса внимания с требования понять аутентичный текст на необходимость творчески его осмыслить позволяет избежать стрессовой ситуации чтения сложного, неадаптированного текста и обучает диалогу культур. Применение метода проектов при обучении чтению аутентичных текстов способствует достижению личностных, предметных и метапредметных результатов образования.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции обучающихся 10-го класса на основе чтения аутентичных текстов

Проведение контролирующего этап эксперимента проходило в марте-апреле 2023 года. Данный этап был организован по формату диагностического этапа эксперимента: диагностика каждого компонента социокультурной компетенции и общий анализ сформированности

компетенции по сумме компонентов. Были получены следующие результаты сформированности когнитивного компонента (Таблица 7).

Таблица 7

Результаты диагностики когнитивного компонента социокультурной компетенции (социокультурные знания): контрольный этап

Уровень сформированности компетенции	Количество обучающихся	Процент обучающихся
Продвинутый уровень (7 верных ответов из 7)	6	33 %
Пороговый уровень (5-6 верных ответов)	8	44,5%
Предпороговый уровень (4 верных ответа)	3	17 %
Компетенция не сформирована (менее 4 верных ответов)	1	5,5%

Как видно из представленной таблицы, только один человек не справился с заданием. Можно сделать вывод о том, что у данного ученика не сформирована основные читательские умения. Неудача связана не столько с неумением распознавать и интерпретировать социокультурную информацию, сколько с несформированностью основных навыков. 6 учащихся выполнили задание на продвинутом (5 человек в предыдущем периоде) уровне и 8 (7 человек в предыдущем периоде) на пороговом. Таким образом, хотя общий результат улучшился, 4 обучающихся из 18 по-прежнему не в достаточной степени справляются с заданием на понимание социокультурной информации в тексте.

Кроме тестирования, на контрольном этапе эксперимента был использован метод саморефлексии. Обучающиеся получили для анализа написанные ими в сентябре сочинения на тему: «Что страны дали миру» и

проанализировали свое сочинение с точки зрения качества аргументации; количества упомянутых культурных фактов. Для самоанализа были предложены следующие задания:

1) какие еще факты из культурной жизни страны вы можете привести, чтобы доказать ее вклад в мировое культурное пространство (приведите дополнительно не менее 2-х фактов или 2-х реалий);

2) оцените значение данного культурного факта для мировой культуры в целом.

Результаты работы представлены в Таблице 8.

Таблица 8

Диагностика коммуникативного (использование реалий в речи) и оценочного компонента социокультурной компетенции

Обучающийся	Количество представленных фактов о культуре страны / уровень	Представлена оценка данного факта
Обучающийся 1	3 / пороговый	Представлена оценка 1 факта
Обучающийся 2	3 / пороговый	Представлена оценка
Обучающийся 3	4 / пороговый	Представлена оценка
Обучающийся 4	3 / пороговый	Представлена оценка
Обучающийся 5	8 / продвинутый	Представлена оценка 2 фактов
Обучающийся 6	6 / продвинутый	Представлена развернутая оценка
Обучающийся 7	2 / пороговый	Представлена развернутая оценка
Обучающийся 8	5 / продвинутый	Представлена развернутая оценка
Обучающийся 9	6 / продвинутый	Представлена оценка 1 факта
Обучающийся 10	3 / пороговый	Представлена оценка

Обучающийся 11	2 / пороговый	Представлена оценка
Обучающийся 12	7 / продвинутый	Представлена развернутая оценка
Обучающийся 13	2 / пороговый	Представлена развернутая оценка
Обучающийся 14	2 / пороговый	Представлена развернутая оценка
Обучающийся 15	6 / продвинутый	Представлена оценка 2 фактов
Обучающийся 16	2 / пороговый	Представлена оценка
Обучающийся 17	4 / пороговый	Представлена оценка
Обучающийся 18	4 / пороговый	Оценка фактов не представлена

Согласно заданию, необходимо было упомянуть минимум 2 факта культуры. Два участника тестирования смогли дополнительно представить только по одному факту. Данные таблицы позволяют говорить о том, что все участники контрольного тестирования смогли дополнительно представить 1 и более фактов культуры и дать им оценку. Некоторые обучающиеся приводили в пример несколько фактов культуры, но давали оценку одному-двум из них. В целом, параметр оценочного суждения оказывается наиболее сложным для выполнения, так как требует помимо развития социокультурной компетенции умения конструировать высказывание. Необходимо отметить, что при оценке данного параметра не принималось во внимание качество представления оценки, а лишь только ее наличие. Достаточным считалось использованием любого оценочного прилагательного. Один ученик смог дополнительно назвать 4 факта, подтверждающих вклад страны в мировое культурное пространство, но не смог дать им оценку.

Таким образом, по коммуникативному компоненту сформированности социокультурной компетенции 6 человек (33%) продемонстрировали продвинутый уровень, назвав 5 и более фактов; 12 человек (67%) назвали от 2 до 4 фактов (пороговый уровень). Тех, кто не смог в ходе аргументации представить хотя бы одного факта, нет.

Что касается оценочного компонента, то один участник не смог сформулировать своего отношения к представленным в сочинении 4-м

фактам (обучающийся 18). Развернутую оценку (продвинутый уровень) дали 6 учеников (33%). 9 человек представили оценочное суждение относительно упомянутых ими реалий (пороговый уровень). 2 человека (11%) представили оценку одному из указанных ими фактов культуры. Один человек не справился с данным заданием.

Результаты контрольного этапа по компонентам наглядно представлены в диаграмме.

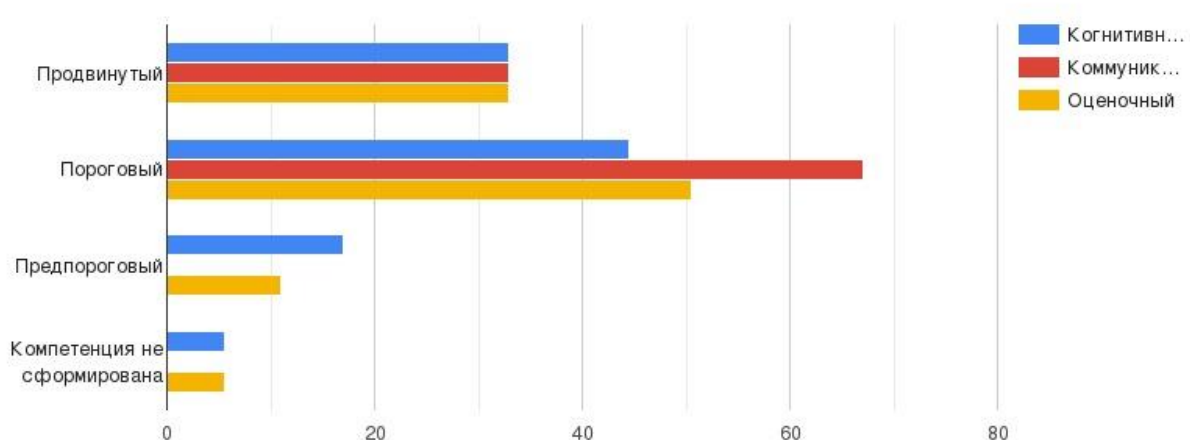


Рисунок 3 – Сформированность социокультурной компетенции на контрольном этапе: когнитивный, коммуникативный и оценочный компоненты.

По данным диаграммы, 6 человек (33%) показали продвинутый уровень сформированности компетенции по всем трем компонентам. Большинство участников эксперимента обнаружили пороговый уровень.

Динамика изменений по сумме компонентов представлена в Рис. 4.

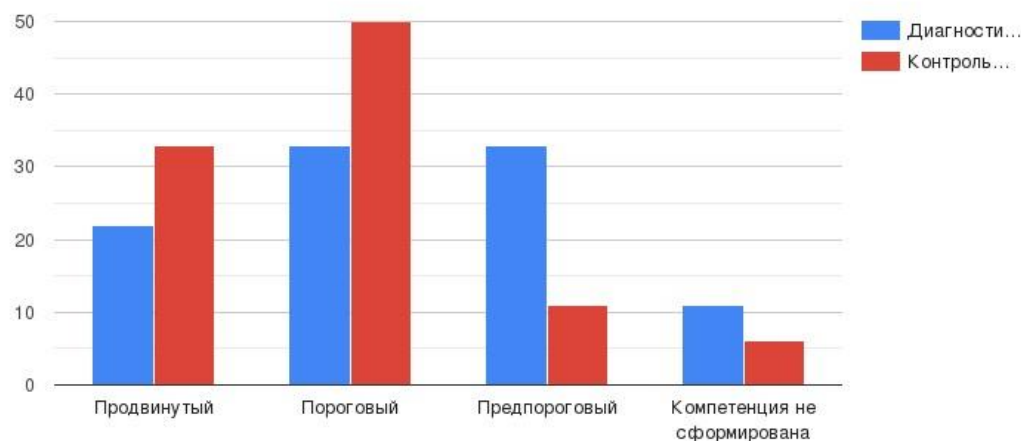


Рисунок 4 – Сформированность социокультурной компетенции обучающихся на диагностическом и контрольном этапах.

Сравнение результатов позволяет утверждать, что количество обучающихся, демонстрирующих продвинутый и пороговый уровни сформированности социокультурной компетенции значительно возросло. 33% участников обнаруживают продвинутый уровень социокультурной компетенции, что на 11% выше по сравнению с результатами диагностического периода. У подавляющего числа участников уровень сформированности социокультурной компетенции соответствует пороговому. Только три человека находятся на предпороговом уровне и ниже, что составляет 16,5 % от общего количества.

Результаты педагогического эксперимента по развитию социокультурной компетенции обучающихся 10-го класса на основе использования аутентичных текстов свидетельствуют о положительной динамике в части приращения социокультурных знаний и повышение уровня умений конструировать оценочные высказывания.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. Опытная работа по организации и проведению педагогического эксперимента, направленного на формирование социокультурной компетенции на основе чтения аутентичных текстов, позволила обосновать и апробировать эффективность предлагаемых методов работы с аутентичными текстами.
2. На материале художественных текстов английской литературы и медиатекстов, подобранных в рамках изучаемой тематики, были разработаны методические материалы по работе с аутентичными текстами с использованием метода проектов и скаффолдинга.
2. Диагностика сформированности социокультурной компетенции была направлена на определение уровня сформированности трех компонентов социокультурной компетенции: когнитивного, коммуникативного и оценочного. Диагностический этап позволил обнаружить несоответствие уровня социокультурной компетенции обучающихся требованиям ФГОС среднего общего образования. 45% обучающихся продемонстрировали уровень ниже порогового.
3. В ходе формирующего этапа эксперимента были разработаны и проведены уроки по методу проектов и методу скаффолдинга, которые способствовали приращению социокультурных знаний и развитию коммуникативных умений выражать оценку и личное отношение к фактам культуры.
4. Опытно-экспериментальная работа позволила увидеть положительную динамику в развитии социокультурной компетенции. Однако, если по параметру «знания» обучающиеся показали значительные улучшения, развитие оценочного и коммуникативного компонентов требует дополнительной работы.
5. Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что большинство аутентичных текстов находятся в зоне ближайшего развития

обучающихся и требуют помощи со стороны учителя. Понимание содержания текста будет полным при создании следующих условий: 1) использование технологии скаффолдинга (последовательное решение проблемно-поисковых задач со снятием языковых, лингвистических и смысловых трудностей через выполнение притектовых и текстовых заданий); 2) использование метода проектов; 3) использование интерактивных форм работы в парах и группах сменного состава; 4) визуализация реалий; 5) конструирование опор на фоновые знания и прогнозирование. В целом, аутентичный текст является эффективным средством формирования и развития социокультурной компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социокультурная парадигма изучения иностранного языка предполагает тесный контакт с продуктами культуры изучаемого языка. Такими репрезентантами культуры являются аутентичные материалы, главными из которых выступают тексты. Включение аутентичных текстов является обязательным условием развития коммуникативной компетенции вообще и социокультурной компетенции в частности. Однако интеграция аутентичного текста в процесс обучения требует дополнительных усилий со стороны учителя, а именно: отбор и экспертизу аутентичного текста; подготовку предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий.

Социокультурная компетенция не является однородным конструктом. Развитие каждого ее компонент требует отдельного внимания. В данной работе были представлены способы организации работы с аутентичным текстом для развития социокультурной компетенции. Экспериментальной работе предшествовало изучение методологических основ формирования социокультурной компетенции и изучение нормативных документов в части требований, предъявляемых к уровню ее сформированности. На основании изученного материала был спланирован, организован и проведен педагогический эксперимент в 10-м классе школы № 121 г. Красноярск. В процессе опытно-экспериментальной работы были использованы технология скаффолдинга и метод проектов. На аналитическом этапе эксперимента был проведен сравнительный анализ диагностического и контрольного этапов, который показал положительную динамику развития социокультурной компетенции на материале аутентичных текстов. Практическим результатом исследования стали методические разработки уроков, представленные в Приложениях.

Общим результатом исследования можно считать вывод о том, что развитие оценочного компонента социокультурной компетенции требует

использования интерактивных методов работы, развивающих критическое мышление и другие базовые компетенции. Аутентичные тексты являются эффективным способом освоения иноязычной культуры. Для трансфера аутентичного текста из зоны ближайшего развития в зону актуального развития (могу сам) необходимо сформировать умение работать с аутентичным текстом и снабдить обучающихся приемами для снятия трудностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова Н.Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. Томск: Томский государственный университет. 2007. 368 с.
2. Бим И. Л. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (Концепция) / И. Л. Бим, М. З. Биболетова, А. В. Щепилова, В. В. Копылова // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 4-8.
3. Басалаева Н. В., Захарова Т. В. Ключевые компетенции как интегральный результат современного образования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 183-185
4. Богданова О. С. Пока не начался урок: разговор с учителем: учебно-методическое пособие. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2017. 224 с.
5. Бурлакова И.И. Практика формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку // Язык и текст. 2018. Т. 5, № 1. С. 109-115.
6. Вахрушева А. Я. Лингвистическая сложность учебных текстов / А. Я. Вахрушева, М. И. Солнышкина, Р. В. Куприянов, Э. В. Гафиятова, И.О. Климагина // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. №1. С. 89- 99
7. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностр. : учеб. пособие для студентов филол. специальностей и преподавателей рус. яз. и литературы иностранцам / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. Москва, 1973. 232 с.
8. Вишленкова С.Г. Способы формирования иноязычной социокультурной компетенции младших школьников во внеурочной проектной деятельности/ С. Г. Вишленкова, Т. И. Акшаева// Современная информационно-образовательная среда: психологический и

- педагогический взгляд: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Калуга, 14 декабря 2020 года. Стерлитамак: "Агентство международных исследований", 2020. С. 29-34.
9. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 23–25
 10. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2004. 512 с.
 11. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Иностранные языки в школе, 2004. № 1. С. 3 – 8.
 12. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
 13. Зеер Э.Ф, Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России, 2005. №4. С. 23-30
 14. Зиева А.С. Использование метода проектов при обучении чтению аутентичных художественных текстов / А.С. Зиева, Н.Н. Казыдуб // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества : материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 05–06 декабря 2022 г. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2023. С. 44-50.
 15. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе, 2009. № 2. С.7-14.
 16. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М: Университетская книга, Логос, 2009. 384с.

17. Казун А. П. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран / А. П. Казун, Л. С. Пастухова // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 32-59.
18. Калинина Т.Л. Скаффолдинг как обучающая стратегия для освоения иностранного языка // «Вопросы педагогики» №7. 2018. С. 47-49
19. Каргина Е. М. Возможности антиципации при чтении иноязычного текста //Образование и наука в современном мире. Инновации.2019.№. 1. С. 20-26.
20. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова – Омск : Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. 210 с.
21. Королева Е.В., Технология скаффолдинг при обучении монологической речи на уроках немецкого языка / Е. В. Королева, Т.А. Реднева // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №69-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-skaffolding-pri-obuchenii-monologicheskoy-rechi-na-urokah-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 21.05.2023).
22. Костиневич В.В. К вопросу о лингводидактическом тестировании // Педагогическое мастерство : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — Москва : Буки-Веди, 2014. С. 236-238.
23. Кузнецова А. А. Межкультурная компетенция как средство адаптации в иноязычной среде / А. А. Кузнецова, В. П. Фурманова // XLIX Огарёвские чтения : материалы научной конференции: в 3 частях, Саранск, 07–13 декабря 2020 года. Часть 3. Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, 2021. С. 339-343.
24. Кузнецова А.В. К определению понятия медиатекста // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2010. № 5. С. 141-145

25. Кузнецова А.С. Тестовая диагностика как контроль уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся / А. С. Кузнецова, О. А. Голодова // Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе : Материалы Международной научно-практической конференции, Рязань, 26–27 марта 2017 года / Ответственные редакторы Е.Е. Сухова, Т.В. Ризина. Рязань: "Издательство "Концепция", 2017. С. 111-113.
26. Курьян М.Л., Применение технологии педагогической поддержки («скаффолдинг») при обучении студентов эффективной обратной связи / М.Л. Курьян, Е. А. Воронина // Вестн. Том. гос. ун-та. 2020. №461. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologii-pedagogicheskoy-podderzhki-skaffolding-pri-obuchenii-studentov-effektivnoy-obratnoy-svyazi> (дата обращения: 21.05.2023).
27. Лемберг С.Н. Метод проектов как средство совершенствования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы на уроках иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 10. С. 119-130.
28. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманитар. фонд "Знание". 1996. 308 с.
29. Мильруд Р. П. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. 2017. № 38. С. 250-268.
30. Миролубов А.А. Контроль обученности учащихся средних школ по иностранному языку // Вестн. МГЛУ. 2003. Вып. 477. С. 5–10.
31. Назарматова Р.Р. Проектная деятельность как средство формирования социокультурной компетенции обучающихся // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (Социальный инженер-2020): Сборник материалов Всероссийской конференции молодых исследователей с

- международным участием, Москва, 07–10 декабря 2020 года. Том Часть 1. Москва: ФГБОУ ВО "Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина", 2020. С. 124-128.
32. Незамаева Л.Г. Проектная деятельность в процессе формирования социокультурной компетенции учащихся школ при изучении иностранного языка // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы : сборник статей участников IV Международной научно-практической конференции, Арзамас, 28 марта 2022 года / Науч. редактор Л.Н. Набилкина, отв. редактор Д.Л. Морозов. Арзамас: Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского", 2022. С. 243-247.
33. Носонович Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе . 1999. № 1 С.18-23.
34. Одинцова Ю.В. Обучение лингвострановедческому чтению на английском языке студентов неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2008. 213 с.
35. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
36. Пахомова Н.Ю. Проектная деятельность учащихся в образовательном процессе современной школы // Инновации в образовании, 2011. № 5. С. 51-57.
37. Плешко О.В. Метод проектов как средство формирования социокультурной компетенции на уроках французского языка на среднем этапе обучения в школе // Наука. Технологии. Инновации : XV Всероссийская научная конференция молодых ученых, посвященная

- Году науки и технологий в России. Сборник научных трудов, Новосибирск, 06–10 декабря 2021 года. Часть 8. Новосибирск: НГТУ, 2021. С. 339-343.
38. Полат Е.С. Метод проектов // Метод проектов: научно-методический сборник. Минск, 2003. С. 39-48
39. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2008. 272 с.
40. Пурьшева Н.С. О метапредметности, методологии и других универсалиях / Н. С. Пурьшева, Н. В. Ромашкина, О. А. Крысанова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2012. № 1-1. С. 11-17.
41. Рогалева А. А. Концепция аутентичности учебного языкового текста // Балтийский гуманитарный журнал, 2019. №1 (26). С. 136-138
42. Савинова Н.А., Михалева Л.В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции / Н.А. Савинова, Л.В. Михалева // Вестник Томского государственного университета, 2007. № 294. С. 116-119
43. Саланович Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания // Иностранные языки в школе. 1999. №1. С. 18 - 21.
44. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.
45. Сидоров С.В. Педагогическая диагностика // Сайт педагога-исследователя, 2015. URL: http://si-sv.com/publ/pedagogicheskaja_diagnostika/14-1-0-538 (дата обращения: 19.05.2023).

46. Смольянинов, М. В. Лингвострановедческое чтение и его роль в развитии социокультурной компетенции // Вестник педагогических наук. 2022. № 8. С. 196-200.
47. Старинина О.В. Культуросообразные подходы в обучении иностранному языку // Научные междисциплинарные исследования. 2020. № 7. С. 170-179
48. Степанова А.С. Скаффолдинг в обучении иностранному языку: опыт систематизации понятия // Педагогические и психологические науки: современные проблемы и тенденции развития : сборник научных трудов. Краснодар, 2018. С. 13-18.
49. Сысоев П. В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях "диалога культур" и "не-диалога культур" // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261-281.
50. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.
51. Таюрская Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор. 2015. № 1(41). С. 83-87.
52. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация как методология иноязычного образования // Язык и культура. 2021. № 56. С. 254-272.
53. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.
54. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации // Народное образование. 2015. № 3. С. 35-46.
55. Щепилова А. В. Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? //

Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования : материалы международной конференции, посвященной памяти профессора Г. В. Роговой в связи со 100-летием со дня рождения, Москва, 12–14 октября 2017 года / под общей редакцией Н.В. Языковой, Л.Г. Викуловой. Москва: "Языки Народов Мира", 2017. С. 24-30.

56. Штайн К. Э., Петренко Д. И. Языковая компетенция: от А. А. Потебни к Н. Хомскому. *Rhema. Рема.* 2015. № 4. С. 105-12.
57. Kilpatrick W. H. *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process.* Teachers College Columbia University, 1929. 24 p.
58. McClelland D.C. Testing for competencies rather than intelligence // *American Psychologist.* 1973. №1. P. 1-14.
59. Pronkina V.M. Formation of verbal socio-cultural competence of senior school students through English-language texts / V. M. Pronkina, M. A. Shatina // *The Humanities and Education.* 2021. Vol. 12, No. 3(47). P. 132-136.
60. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 1976. Vol. 17. P. 89-100.

УЧЕБНАЯ И СПРАВОЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н., *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам)* / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Афанасьева О.В. *Английский в фокусе (10 класс, базовый уровень)* / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс. Издание 10-е – М.: Express Publishing, “Просвещение”, 2021. 182 с.
3. *Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English.* Oxford University Press, 2000. 600 p.

НОРМАТИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 "О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413" (Зарегистрирован 12.09.2022 № 70034) URL: publication.pravo.gov.ru (ФГОС) (дата обращения: 14.04.2023)
2. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (2016 год) URL: <https://fgosreestr.ru> (дата обращения: 14.04.2023)
3. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2023 году единого государственного экзамена по иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому, испанскому языкам). ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», 2023. URL: https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2023/aya_11_2023.zip (дата обращения: 14.04.2023)
4. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. Cambridge University Press, 2001. (CEFR) URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (дата обращения: 21.05.2023)
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment: Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. URL: www.coe.int/lang-cefr (дата обращения: 14.04.2023).
6. Oxford learner's dictionary online URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 14.04.2023).

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

1. Heyward G. Larry the Cat outlasts fourth U.K. prime minister // National Public Radio, USA, 25.10.2022. URL: <https://www.npr.org> (дата обращения: 01.05.2023)
2. Brown F. 10 great places to spend New Year's Eve, CNN, News Travel , December 29, 2022 URL: <https://edition.cnn.com/travel/article/new-years-eve-places/index.html> (дата обращения: 01.05.2023)
3. Открытый банк заданий ЕГЭ / ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» URL: <https://fipi.ru/ege/otkrytyy-bank-zadaniy-ege> (дата обращения: 01.05.2023)

**Задания на содержательную идентификацию, содержательный поиск и
смысловой поиск на материале аутентичного текста**

**«10 great places to spend New Year's Eve», CNN, News Travel (в
сокращении)**

Great places to spend New Year's Eve

These destinations around the world have a well-deserved reputation for traditionally throwing a great New Year's Eve **shindig**.

Be sure to plan for prime parties and the best viewing areas for fireworks.

Here are 7 great places where you can travel for a New Year's Eve you'll never forget:

Sydney

Sydney is the first major international city to greet the new year at midnight. The major fireworks display takes place at Sydney Harbour with the Opera House and Harbour Bridge providing a spectacular **backdrop**.

Islands in the harbor or family-friendly parks on either side offer great views.

A bonus for Sydney: Summer's just started there, and you can also take advantage of the city's beaches, including Manly, Bondi and Bronte.

Bangkok

Bangkok often tops roundup lists of Asia's best nightlife cities. So of course, it's a natural place to ring in the new year if you like crowds, bright lights, noise and **revelry**.

Catch an amazing fireworks show at Iconsiam, a major shopping and entertainment destination along the Chao Phraya River.

If the revelry becomes too much, get some calming down time on January 1 at a temple such as Wat Pho, with its reclining Buddha.

Dubai

The Burj Khalifa in Dubai is one of the most attention-grabbing skyscrapers in the world, and it's only more so at New Year's Eve.

As 2022 comes to a close, the Burj Khalifa holds the record for world's tallest building, and **throng**s gather at the footsteps to welcome a new year with an amazing fireworks show.

Dubai is building a reputation as a major food destination, so you may wish to indulge in restaurants such as Orfali Bros, founded by three brothers from Syria, or Baku Cafe for Azerbaijani fare.

Cape Town

Cape Town is one of the most beautifully situated cities in Africa - and the world. New Year's Eve fireworks make it all the more spectacular.

If you're in the mood for a party, Aztec-themed Alcazar will feature 10 hours of performances on three stages, all set at the foot of Table Mountain.

If you're looking for a place to dine, consider Pier, featuring a vegetarian menu. It's on the Victoria & Albert waterfront, which is great spot to catch the fireworks.

Rome

The citizens of Rome know how to throw a good shindig - they've been at it off and on for more than 2,000 years.

For fireworks, head to Circus Maximus, the chariot-racing and entertainment **venue** from antiquity, for a visual show that would impress the ancient party-givers from the glory years of the Roman Empire.

New Year's Eve is for the ears, too. Among the events: The Three Tenors Concert on New Year's Eve and again on New Year's Night at Caravita, an international, English-speaking Catholic church.

Rio de Janeiro

If you want to greet a new year with about 3 million other souls in a warm beach resort, head to Rio de Janeiro.

The main gathering at Copacabana Beach, which starts even before dark, traditionally features a variety of musical acts and fireworks.

If you want to party in classic Rio style, pay a visit to Jobi Bar. It's a social institution in the city, having been open since the 1950s.

New York

Times Square in Manhattan. It's synonymous with New Year's Eve across the United States. Even if you aren't there in person, there's a good chance you've watched the famous ball drop on television. If you don't feel like jamming into Times Square with around 1 million other folks, here are some other options:

- After a two-year break because of Covid, fireworks and fun will be back at Grand Army Plaza, which is just off Prospect Park in Brooklyn. You may need to arrive early for the best views.
- If you're 21 or older, try your luck at Resorts World Casino, the only casino in the city limits. Near JFK Airport, it traditionally throws a **blow-out** NYE party.

Pre-reading

Exercise 1. Before you read, answer the questions:

1) What part of the world are these cities located in?

- South America

- North America
- The Middle East
- Africa
- Europe
- Asia
- Australia

2) Which of the destinations are capital cities and what countries are they capitals of?

While-reading

Exercise 2. Read the texts and say:

1) Where to go if

- one wants to visit a Buddhist temple;
- one wants to enjoy summer weather;
- one wants to be caught on camera and be broadcast on TV;
- one wants to be the first to see the New Year in;
- one wants to celebrate the New Year on the beach;
- one wants to enjoy classical music;
- one wants to try Pan Asian food;
- one wants to see an immersive performance (this year devoted to Aztec culture).

2) If one wants to enjoy fireworks where to go to? Fill in the table:

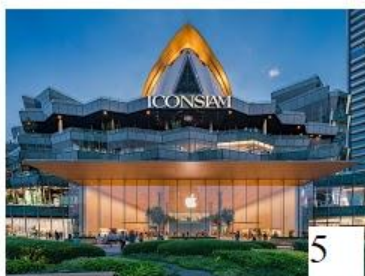
Sydney	
Bangkok	
Dubai	
Cape Town	
Rome	
Rio de Janeiro	
New York	

3) Which of the attractions you have included in the table is:

- a part of a town that borders the sea (the Victoria & Albert Waterfront);
- the world's tallest skyscraper (the Burj Khalifa);
- a shopping mall and entertainment centre combined (Iconsiam);
- a harbour (Sydney Harbour);
- a beach (Copacabana Beach);
- an area that is also the entrance of a park (Grand Army Plaza);
- the ruins of an ancient stadium (Circus Maximus).

Exercise 3. Match the places to the pictures (see the pictures).

- the Victoria & Albert Waterfront
- the Burj Khalifa
- Iconsiam
- Sydney Harbour
- Copacabana Beach
- Grand Army Plaza
- Circus Maximus



Exercise 4. Look at the highlighted words and find synonyms for

- a large, lively party or celebration (3 words);
- background;
- crowds;
- meeting point.

Exercise 5. In the texts find:

- a name of a religious teacher;
- an airport, named after a famous politician;
- an ancient competition between small wheeled vehicles drawn by horses;
- NY borough (district).

Post-reading

Exercise 6. Speaking.

Say what you associate these cities with? Where would you like to go to greet the New year? What is the best place to ring in the New Year in your country? Prepare a talk about a beautiful place for the new year celebration. Make use of the following expressions:

to throw a great New Year's Eve shindig.

to take advantage of

to be in the mood for a party

to feature

to hold the record for world's tallest / best / most beautiful ...

to top roundup lists of the best ...

Key

Exercise 1. Before you read, answer the questions:

1) What part of the world are these cities located in?

South America (Rio de Janeiro)

North America (New York)

The Middle East (Dubai)

Africa (Cape Town)

Europe (Rome)

Asia (Bangkok)

Australia (Sydney)

2) Which of the destinations are capital cities and what countries are they capitals of?

Bangkok – Thailand; Sydney – Australia, Dubai - the United Arab Emirates

(UAE), Rio de Janeiro – Brazil, Cape Town - the Republic of South Africa, Rome – Italy, New York – the USA.

Exercise 2. Read the texts and say:

1) Where to go if

- one wants to visit a Buddhist temple (Bangkok);
- one wants to enjoy summer weather (Sydney);

- one wants to be caught on camera and be broadcast on TV (New York)
- one wants to be the first to see the New Year in (Sydney);
- one wants to celebrate the New Year on the beach (Rio);
- one wants to enjoy classical music (Rome);
- one wants to try Pan Asian food (Dubai);
- one wants to see an immersive performance (this year devoted to Aztec culture) (Cape Town).

2) If one wants to enjoy fireworks where to go to? Fill in the table:

Sydney	Sydney Harbour with the Opera House and Harbour Bridge
Bangkok	Iconsiam
Dubai	the Burj Khalifa
Cape Town	The Victoria & Albert Waterfront
Rome	Circus Maximus
Rio de Janeiro	Copacabana Beach
New York	Grand Army Plaza (just off Prospect Park in Brooklyn)

3) Which of the attractions you have included in the table is:

- a part of a town that borders the sea (the Victoria & Albert Waterfront);
- the world's tallest skyscraper (the Burj Khalifa);
- a shopping mall and entertainment centre combined (Iconsiam);
- a harbour (Sydney Harbour);
- a beach (Copacabana Beach);
- an area that is also the entrance of a park (Grand Army Plaza);
- the ruins of an ancient stadium (Circus Maximus).

Exercise 3. Match the places to the pictures.

- the Victoria & Albert Waterfront (4)
- the Burj Khalifa (6)
- Iconsiam (5)
- Sydney Harbour (2)
- Copacabana Beach (7)
- Grand Army Plaza (1)
- Circus Maximus (3)

Exercise 4. Look at the highlighted words and find synonyms for

- a large, lively party or celebration (shindig, revelry, blow-out);
- background (backdrop);
- crowds (throng);
- meeting point (venue).

Exercise 5. In the texts find:

- a name of a religious teacher (Buddha);
- an airport, named after a famous politician (JFK Airport - John F. Kennedy International Airport);
- an ancient competition between small wheeled vehicles drawn by horses (chariot-racing);
- NY borough (district) (Brooklyn).

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Задание на определение уровня социокультурной компетенции:

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ*

ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»: <https://fipi.ru>

Установите соответствие между заголовками 1 — 7 и текстами А-Г. Занесите свои ответы в таблицу. Используйте каждую цифру только один раз. В задании один заголовок лишний.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.

1. It had its finest hour
2. A long way to popularity
3. A stairway to heaven
4. Extraordinary combinations
5. Ideas on sale
6. Brilliant ideas and brave deeds
7. Borrowed ideas
8. Revolutionary materials

A. Born in 1743, Thomas Jefferson helped shape the new American nation and also shaped some of the country's most famous buildings. The twentieth century architects who designed the circular Jefferson Memorial in Washington D.C. drew inspiration from Thomas Jefferson's architectural ideas. And from where did Jefferson get his ideas? The Pantheon in Rome! This building with its classical portico became a model that influenced Western architecture for 2,000 years.

B. Postmodern architecture evolved from the modernist movement, yet contradicts many of the modernist ideas. Combining new ideas with traditional forms, postmodernist buildings may startle, surprise, and even amuse. Familiar shapes and details are used in unexpected ways. Philip Johnson's AT&T Headquarters is often cited as an example of postmodernism. Like many buildings in the international style, this skyscraper has a classical facade.

C. The Industrial Revolution in Europe brought about a new trend: the use of metals instead of wood and stone in construction. Built in 1889, the Eiffel Tower is perhaps the most famous example of this new use for metal. For 40 years, the Eiffel Tower measured the tallest in the world. The metal lattice-work, formed with very pure structural iron, makes the tower both extremely light and able to withstand tremendous wind forces.

D. By the early 1800s, Belfast had become a major port at the beating heart of the region's industry. The launching of the Titanic from the shipways was attended by an estimated 100,000 people, showing how important this event was for Belfast. Many more impressive ships would leave the yard in the coming years before the decline of the shipbuilding industry began in the 1950s, but the Titanic marked the zenith of the great shipbuilding era in Belfast.

E. Thomas Andrews was the chief naval architect at the Harland and Wolff shipyard in Belfast during the early 1900s. He brought the idea of 'Olympic class' ocean liners to life. The most famous of these was Titanic, which he joined on its first voyage. His actions when the ship sank on 15 April 1912 are believed to have saved many lives, but at the cost of his own. In his home town of Comber, the life of Thomas Andrews is commemorated by the Memorial Hall, opened in 1915.

An e-book or “electronic book” is available digitally downloaded, and accessed through a device such as a computer, a smart phone or, popularly, a portable e-book reader. In 1971, Michael Hart began storing vast contents of libraries in electronic formats. Hart named his efforts Project Gutenberg, after the inventor of the printing press. Libraries were early adopters of the technology. But it took nearly thirty years for the idea of the e-book to take firm hold with the consumer.

The Frankfurt Book Fair is held in October of each year. It usually hosts more than 7,300 exhibitors from 100 countries ranging from Albania to Zimbabwe. For the American book publishing industry, the Frankfurt Book Fair is predominantly a trade fair, that is, a professional meeting place for publishers, editors, librarians, book subsidiary rights managers, booksellers, film producers, authors and many others who are involved in the creation and licensing of book content.

*Готовность идентифицировать (выделять) социокультурную информацию и интерпретировать ее.

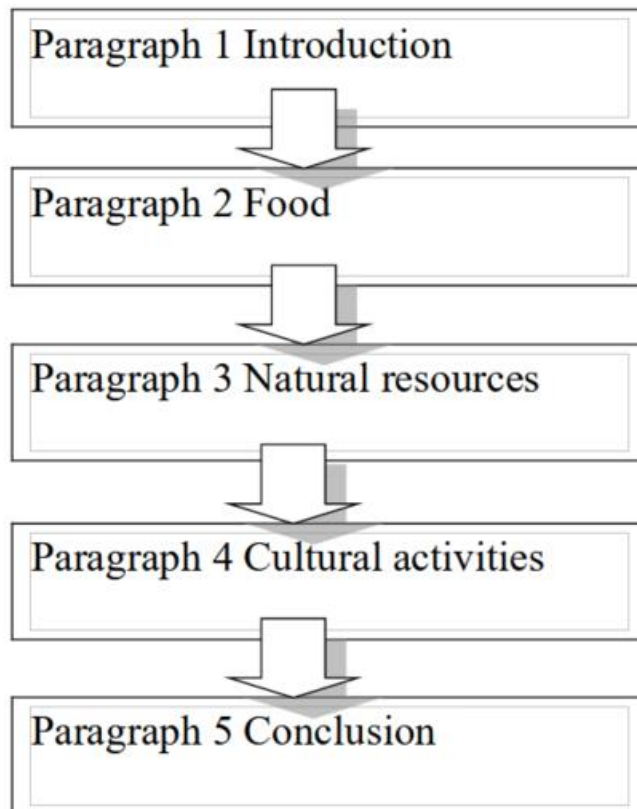
ПРИЛОЖЕНИЕ В

Задание на определение оценочного компонента социокультурной компетенции (диагностический этап)

WRITING

Time: 40 minutes. Maximum points – 15

Write an informational text “What do different countries give to the world?” Write 200–250 words. Use the following plan. In paragraphs 2-4 you may use your own ideas.



Работа с аутентичным медиатекстом с использованием технологии
скаффолдинга

Larry the Cat outlasts fourth U.K. prime minister

October 21, 2022 5:01 AM ET

GIULIA HEYWARD, Reporter for NPR

On Tuesday, as Rishi Sunak delivered his first address as the country's new prime minister, the attention of many onlookers and journalists was focused on a tabby posing just metres away. It wasn't just any cat though. Britain's prime ministers may come and go, but Larry the Cat is here to stay.






The 15-year-old tabby dutifully serves as Chief Mouser of No. 10 Downing Street, the residence and home office of Britain's prime minister, and where countless political decisions affecting the country are made. His appointment at 10 Downing Street began on Feb. 15, 2011, after TV cameras spotted a rat outside the entrance. The U.K. Cabinet, under Cameron, rescued the cat from *Battersea Dogs & Cats Home* and officially appointed him as Chief Mouser, according to the U.K. government website.

Larry outlasted prime ministers David Cameron, Theresa May, Boris Johnson and Liz Truss. And in a period of shaky political leadership, Larry's steady tenure led to an enormous loyal following among British citizens.


According to the government website, Larry's skills have made a "significant impact". "Larry spends his days greeting guests to the house, inspecting security defences and testing antique furniture for napping quality," the website says.

Lesson Plan

1. Lead-in:	<p>Look at the slide. Do you know what this cat is famous for? Read the headline of the article. Can you say it now?</p>	
-------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>Who are these people?</p>	<p>Who are they? What do they have in common?</p> 
<p>2. Group work (paragraph 1)</p>	<p>Divide into groups. Do the tasks in the handouts. (Handouts Set 1)</p> <p>Key: Group 1. <i>Read the 1st paragraph then look at the photo and say what is going on.</i> Group 2. <i>Read the 1st paragraph and fill in the gaps in the sentences.</i> As <u>PM / Rishi Sunak</u> was giving a speech, <u>Larry the Cat</u> was lying nearby. People were not listening to <u>PM / Rishi Sunak</u>. They were watching <u>Larry the Cat</u> . Group 3. <i>Read the 1st paragraph and find English equivalents for «выступить с обращением (deliver an address), зеваки/ наблюдатели (onlookers), внимание было приковано (attention was focused), полосатый кот (taddy)»</i></p>	<p>Group 1 Scaffolding technique: visual aid.</p>  <p>Group 2 Scaffolding technique: simple language summary.</p>  <p>Group 3 Scaffolding technique: pre-teaching vocabulary</p> 
<p>3. Change of grouping</p>	<p>Change your group according to the scheme. Share the information that you have learnt.</p> <p><i>*There are representatives of Groups 1, 2 and 3 in every newly organized group.</i></p>	
<p>4. Whole class questioning</p>	<p>What is the name of Britain's PM? Who stole the show during PM's first address?</p>	<p><i>Read the 1st paragraph then look at the photo and say what is going on.</i></p> 
<p>5. Group-work (paragraph 2)</p>	<p>Work in mini-groups. Do the tasks in your handouts (Handouts Set 2)</p> <p><i>*Students in Group 1 do not read the paragraph and predict possible answers.</i></p> <p>Key: Group 1 – <i>Make suppositions without reading the text</i> <i>Read the questions and predict possible answers</i> 1. What is Larry's position at Downing Street, №10? 2. Why are important decisions made at Downing Street, №10?</p>	

	<p>3. Why was Larry “employed”? 4. Where had Larry lived before? 5. How did the reporter get to know about Larry’s biography?</p> <p>Group 2 <i>Read paragraph 2 and find:</i> the address of the Prime Minister (Downing Street, № 10); the position of Larry the Cat (Chief Mouser); the name of his first owner (D. Cameron); the start date of the cat’s employment (Feb. 15, 2011); the name of the animal shelter (<i>Battersea Dogs & Cats Home</i>).</p> <p>Group 3 <i>Read paragraph 2 and fill in the gaps.</i> Larry lives at _____. It is _____’s residence. Larry came to live there in _____ when _____ was Britain’s prime minister. Larry’s duty is to catch _____. The cat used to live in _____.</p>	
6. Change of grouping	<p>Change your group according to the scheme. Representatives of group 1 ask their new partners questions to find out if their guesses were right.</p> <p><i>*There are representatives of Groups 1, 2 and 3 in every newly organized group. The teacher has the students discuss the questions.</i> (Handouts Set 3)</p> <p>1. What is Larry’s position at Downing Street, №10? 2. Why are important decisions made at Downing Street, №10? 3. Why was Larry “employed”? 4. Where had Larry lived before? 5. How did the reporter get to know about Larry’s biography?</p>	
7. Whole class questioning	<p>Answer the questions.</p> <p><u>Key:</u> What is Chief Mouser? (Larry’s position/job) Who is D. Cameron? (PM, Larry’s first owner) What is located at 10 Downing Street ? (Prime minister’s residence) What is <i>Battersea Dogs & Cats Home</i>? (<i>The place where Larry used to live</i>)</p>	<p>What is Chief Mouser? Who is D. Cameron? What is located at 10 Downing Street? What is <i>Battersea Dogs & Cats Home</i>?</p>

<p>8. Individual work (paragraph 3)</p>	<p>Read paragraph 3. Say which sentence does NOT summarize the paragraph.</p> <p><u>Key:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. In an unstable political situation Larry’s loyal service earned him many fans among the British. 2. In an unstable political situation Larry steadily keeps his job, which makes him very popular with the British. 3. In an unstable political situation the British are loyal to Larry and follow him steadily. (True) 	
<p>9. Group-work (paragraph 4)</p>	<p>Read the last paragraph and use phrases from paragraph 4 to write captions to the following photos.</p> <p>Key: Picture 1 and 2. Larry greeting guests to the house (Ларри приветствует гостей) Picture 3 and 4. Larry inspecting security defences (Ларри проверяет систему безопасности) Picture 6 and 5. Larry testing antique furniture for napping quality (Ларри проверяет качество (пригодность) антикварной мебели для сна)</p>	
<p>10. Review and follow-up</p>	<p>Do you know British PMs now? What is prime minister’s address? Why do you think the Chief Mouser is so popular in Britain?</p>	

HANDOUTS
SET 1

<p>Group 1.</p> <p>Read the 1st paragraph then look at the photo and say what is going on.</p>	<p>Group 2.</p> <p><i>Read the 1st paragraph and fill in the gaps in the sentences.</i> As _____ was giving a speech, _____ was lying nearby. People were not listening to _____ . They were watching _____ .</p>	<p>Group 3.</p> <p><i>Read the 1st paragraph and find English equivalents for</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • выступать с обращением, • зеваки/ наблюдатели, • внимание было приковано, • полосатый кот
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SET 2

<p>Group 1.</p> <p><i>Read the questions and predict possible answers</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What is Larry's position at Downing Street, №10? 2. Why are important decisions made at Downing Street, №10? 3. Why was Larry "employed"? 4. Where had Larry lived before? 5. How did the reporter get to know about Larry's biography? 	<p>Group 2.</p> <p><i>Read paragraph 2 and find:</i> the address of the Prime Minister; the position of Larry the Cat; the name of his first owner; the start date of the cat's employment; the name of the animal shelter.</p>	<p>Group 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Read paragraph 2 and fill in the gaps.</i> Larry lives at _____ . It is _____ 's residence. Larry came to live there in _____ when _____ was Britain's prime minister. Larry's duty is to catch _____ . The cat used to live in _____ .
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SET 3

Discuss the questions with those who have read paragraph 2. Were your guesses correct?

1. What is Larry's position at Downing Street, №10?
2. Why are important decisions made at Downing Street, №10?
3. Why was Larry "employed"?
4. Where had Larry lived before?
5. How did the reporter get to know about Larry's biography?

SET 4



ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Проект «Читательский клуб»

Тип проекта: творческий, урочный (3 урока), групповой, предметный (английский язык)

Актуальность проекта определяется необходимостью обучения изучающему чтению аутентичных текста, которое предполагает понимание информационной и смысловой стороны произведения, включающей широкое понимание исторического и социального контекста.

Чтение аутентичных текстов (особенно текстов художественной литературы) вызывает значительные затруднения у обучающихся старшей школы еще и потому, что глубокое понимание таких текстов в том числе предполагает фоновые знания, которые свойственны носителю языка и опытному читателю. Именно знакомство с подлинной литературой является примером настоящего диалога культур, необходимого для развития социокультурной компетенции обучающихся. Данная необходимость обусловила включение аутентичных художественных текстов в каждый раздел учебника для 10-го класса «Английский в фокусе», авторов Е.Ю. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко. Осмысленное чтение аутентичной литературы (отрывков) возможно через творческое осмысление содержания, через перевода вербального языка на язык музыки, живописи, театра. В этом заключается культурологическая ценность и образовательная актуальность данного проекта.

Цель проекта: визуализация аутентичного художественного текста – отрывка из романа Л.М. Олкотт «Маленькие женщины».

Задачи:

– прочитать отрывок текста из романа Л.М. Олкотт «Маленькие женщины» с полным пониманием (Приложение Д1);

– выделить элементы текста, доступные к визуализации (описательные определения, глаголы с описательным семантическим элементом, реалии);

- проанализировать исторический фон произведения;
- найти информацию об интерьере, одежде, мебели периода Гражданской войны США (1861-1865);
- создать иллюстрации, не противоречащие историческим, социальным и литературным (текстовым) деталям или создать экранизацию/инсценировку сцены романа;
- публично представить результаты проекта;
- проанализировать качество презентации иллюстрации / постановки / экранизации и точность иллюстраций проектов.

1. Постановка проблемы.

В результате мозгового штурма необходимо определить, что необходимо знать, какой информацией владеть для создания иллюстраций предложенного текста, какое количество иллюстраций необходимо создать для полной визуализации текста, какую часть этого отрывка необходимо инсценировать.

Вероятные ответы: необходимо узнать, в какой период написан роман, на фоне каких событий происходит взросление четырех сестер, когда проходила гражданская война между Севером и Югом, на чьей стороне сражался отец девочек, к какому социальному слою относится семья Марчей, как одевались девочки в США второй половины 19 века, как выглядели главные героини, какого они возраста.

2. Этап планирования.

Этап планирования предполагает в том числе распределение функционала в группе. Распределение может проходить по ролям «руководитель», «литературовед», «переводчик», «историк-консультант», «актер», «режиссер». Возможным способом распределения обязанностей может стать назначение ответственных за каждую часть текста. Текст может быть распределен на три смысловых отрывка: описание дома, описание главных героинь, диалог между четырьмя сестрами.

Участники группы могут принять решение о том, что первые два отрывка будут визуализированы посредством иллюстрации, а последний (диалог) инсценирован.

3. Поисковый этап.

Поисковый этап проводится на основе биографической справки о жизни Л.М. Олкотт, в которой, в частности, можно найти информацию о том, что она родилась на севере США, что роман биографичен, что существует несколько экранизаций романа.

Поисковый этап включает чтение трех частей данного эпизода и выполнение следующих видов работ.

- Инвентаризация предметов интерьера, указанных в тексте с учетом их особенностей:

- faded carpet on the floor;
- shelves full of books;
- blooming chrysanthemums and Christmas roses in the windows;
- plain furniture;
- the fire crackled cheerfully within;
- a good picture or two hung on the walls;

- Определение времени суток и времени года (December snow fell quietly outside, twilight)

- Заполнение таблицы с описанием главных героинь (на основе текста учебника).

Name	Age	Face/eyes	Hair	Built	Character
Meg	16	Very pretty, fair, a sweet mouth,	Plenty of soft brown hair	Plump, white hands,	Rather vain of her appearance
Jo	15	Brown, a decisive mouth, a comical nose, sharp grey eyes that could be fierce, funny	a long thick hair bound in a net,	Tall, thin, like a colt, long limbs very much on her way, round shoulders, big hands and feet,	Feels uncomfortable with her appearance like a girl who was rapidly shooting into a

		and thoughtful			woman
Beth	13	Rosy, bright-eyed, peaceful expression which was seldom disturbed	Smooth-haired,		Shy and timid, "Little Miss Tranquility", lived in a happy world of her own
Amy	The youngest	Blue eyes, like a snow maiden	Curly yellow hair		Thought herself the most important person, a lady mindful of her manners

- Чтение диалога, выбор необходимого реквизита (метла и тапочки), описание местонахождение и действий каждой из девушек (мизансцена) (подошла, поднесла ближе, вскочила).

В качестве вспомогательного источника можно предложить просмотр трейлера к экранизации романа <https://www.youtube.com/watch?v=AST2-4db4ic>.

4. Практический этап/создание продукта.

Создание продукта заключается в создании иллюстраций и репетиции постановки заключительного эпизода (диалога четырех сестер).

5. Презентационный этап.

Презентация результатов проекта проводится в формате: 1) картинной галереи и 2) просмотра постановки.

Посетители выставки не только получают эстетическое удовольствие, наслаждаясь картинами, но и оценивают их на предмет соответствия тексту романа. Все участники должны заполнить чеклисты, с перечислением деталей описания, а также оценить общее впечатление от картины. Творческий характер проекта позволяет включить данный параметр в оценивание работы.

В ходе просмотра постановок-инсценировок диалога четырех сестер обучающиеся также должны заполнить рефлексивные карты с оценкой постановки по следующим параметрам:

- 1) точность мизансцен;
- 2) фонетическое оформление речи (звуки и интонация);
- 3) лексико-грамматическое оформление речи;
- 4) артистичность
6. Аналитический/контрольный этап

Данный этап включает анализ работ на основе представленных чеклистов и рефлексивных карт. Учитель вместе с обучающимися может разобрать допущенные ошибки и указать на неточности визуализации.

Примеры неточностей изображения (см. ПРИЛОЖЕНИЕ Д2):

- Обучающиеся изобразили одно окно, хотя в тексте указано, что цветы стояли на окнах.
- Цветы стоят на полках, а не на окнах.
- Девушки сидят не около камина, а далеко от него.
- На стене висит картина Эдварда Мунка «Крик», созданная в промежутке между 1893 и 1910 годами, что **позже** периода Гражданской войны в США.

Заключительным этапом становится награждение лучшего проекта, отобранного на основании баллов, полученных при оценивании работ.

Отрывок текста из романа Л.М. Олкотт «Маленькие женщины»

As young readers like to know 'how people look', we will take this moment to give them a little sketch of the four sisters, who sat **knitting** away in the **twilight** 5 while the December snow fell quietly outside and the fire **crackled** cheerfully **within**. It was a comfortable old room, though the carpet was **faded** and the furniture very **plain**; for a **good picture or two** hung on the walls, books filled the 10 shelves, chrysanthemums and Christmas roses **bloomed** in the windows and a pleasant atmosphere of home-peace filled the room.

Meg, the eldest¹ of the four, was sixteen, and very pretty, being **plump** and fair, with large eyes, 15 plenty of soft, brown hair, a sweet mouth and white hands of which she was rather **vain**. Fifteen-year-old Jo was very tall, thin and brown, and reminded one of a colt²; for she never seemed to know what to do with her long **limbs, which were** 20 **very much in her way**. She had a **decisive** mouth, a **comical** nose and **sharp**, grey eyes, which appeared to see everything, and could be **fierce**, funny or **thoughtful**. Her long, thick hair was her one beauty; but it was usually **bundled** in a net, to 25 be out of her way. Jo had round shoulders, big hands and feet, a **fly-away** look to her clothes and the uncomfortable appearance of a girl who was **rapidly shooting up** into a woman and didn't like it. Elizabeth – or Beth, as everyone called her – 30 was a rosy, smooth-haired, bright-eyed girl of thirteen, with a shy manner, a timid voice and a peaceful expression, which **was seldom disturbed**. Her father called her 'Little Miss Tranquillity', and

the name suited her excellently; for she seemed to live in a happy world of her own, only **venturing** 35 **out** to meet the few whom she trusted and loved. Amy, though the youngest, was a most important person – in her own opinion at least. A **regular snow-maiden**, with blue eyes and yellow hair curling on her shoulders, pale and **slender**, and 40 always **carrying herself** like a young lady **mindful of her manners**. What the characters of the four sisters were, we will leave to be found out.

The clock struck six; and, having **swept up** the hearth³, Beth put a pair of slippers down to warm. 45 Somehow the sight of the old shoes had a good effect upon the girls; for mother was coming, and everyone **brightened** to welcome her. Meg stopped **lecturing** and lighted the lamp, Amy got out of the armchair without being asked, and Jo forgot how 50 tired she was as she sat up to hold the slippers nearer to the fire.

'They are quite **worn out**; Mother must have a new pair.'

'I thought I'd get her some with my dollar,' said 55 Beth.

'No, I shall!' cried Amy.

'I'm the oldest,' began Meg, but Jo **cut in** with a decided:

'I'm the man of the family now that papa is away, 60 and I shall **provide** the slippers, for he told me to take special care of mother while he was gone.'

'I'll tell you what we'll do,' said Beth; 'let's each get her something for Christmas, and not get anything for ourselves.' 65

¹the oldest (used for family members) ²a young male horse ³the floor of a fireplace

Иллюстрации к роману Л.М. Олcott «Маленькие женщины»

Иллюстрация 1



Иллюстрация 2



Иллюстрация 3



ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Методические рекомендации для учителя

Культурологическая парадигма изучения иностранных языков предполагает, что его предметом является культура, которая раскрывается через язык, тексты, материальное и нематериальное культурное наследие страны. Учебно-методический комплекс «Английский в фокусе» нацелен на то, чтобы урок стал платформой для диалога культур. Содержание УМК насыщено интереснейшими фактами, яркими иллюстрациями и заданиями, развивающими социо-культурную компетенцию обучающихся. Предлагаемые методические рекомендации позволяют усилить культурную составляющую и развить социокультурную компетенцию обучающихся не только в части приращения знаний, но в части интерпретации явлений иноязычной культуры, умения выразить личностное отношение к фактам иноязычной культур и владения способами применения языка в условиях межкультурного взаимодействия.

Использование аутентичных текстов позволяет соприкоснуться с новой культурой «без посредников». Однако понимание таких текстов требует дополнительных усилий от обучающегося и помощи от учителя. Для понимания предложенных текстов предлагается использовать технологию скаффолдинга (решения задач при поддержке учителя), которая реализуется посредством следующих приемов:

- разбиение текста на мелкие составляющие;
- разбиение движения к цели на мелкие задачи;
- визуализация;
- перефразирование простым языком;
- прогнозирование;
- использование наводящих вопросов.

Исходя из предложенных тактик, уроки с аутентичными текстами включают использование иллюстраций, просмотр трейлера к экранизации

произведения литературы; предпочтение общих вопросов специальным («Говорится ли в тексте о ...?») / «О чем говорится в тексте?»), поиск эквивалентов слов в тексте (снятие лексических трудностей).

Общей целью уроков является не столько развитие умения читать и понимать текст, сколько развитие умения интерпретировать культурную информацию. Данное умение формируется через критическое осмысление содержания, сравнение фактов и их анализ, формирование личного отношения к прочитанному с учетом личного опыта.

Учитывая сложное языковое оформление аутентичного текста, работу с ним нужно строить от простых задач к сложным, от чтения с общим пониманием через поисковое чтение к смысловому. В этой связи уроки содержат три сценария прочтения текста. Для каждого сценария разрабатывается отдельное задание, предполагающее разную глубину понимания.

Развитие социокультурной компетенции не может проходить без формирования навыка поиска культурологической информации, привычки читать культурологический комментарий, замечать аллюзии и интерпретировать их значение в тексте.

Кроме того, аутентичный текст погружен в определенный культурно-исторический контекст, знание которого будет способствовать пониманию содержания. В этой связи обязательным этапом, предвосхищающим чтение, является знакомство с историческими, географическими, культурными фактами, необходимыми для интерпретации прочитанного.

Предлагаемые методические разработки содержат детальное описание действий учителя и ключи к выполнению заданий и могут быть использованы для проведения уроков на основе УМК «Английский в фокусе» (10-й класс, базовый уровень).

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Методические рекомендации для обучающихся

Аутентичные тексты — тексты, которые специально не созданы для учебных целей, а изначально предназначены автором для носителей языка и выполняющие свою реальную функцию в условиях реальной жизни. Чтение таких текстов требует дополнительных усилий и специальных умений. Следование предложенным рекомендациям позволит вам справиться с этой сложной задачей.

1. Внимательно прочитайте заголовок текста. Предположите, о чем этот текст.

2. Рассмотрите предложенные в учебнике иллюстрации. Предположите, что на них изображено.

3. Прочитайте подстрочные комментарии и найдите в тексте слова, к которым эти комментарии относятся.

4. Прочитайте задание к тексту. Просмотрите весь текст с целью понять, подтвердились ли Ваши предположения и прогнозы о содержании текста. Найдите места текста, к которым относятся иллюстрации.

5. Прочитайте второе задание к тексту. Установите ключевые слова, которые помогут Вам осуществлять поиск.

6. Не переводите незнакомые слова. Опирайтесь на контекст, который поможет Вам догадаться о значении слова.

7. Читайте текст не менее трех раз, постепенно достигая все более полного понимания в процессе выполнения предложенных заданий.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА ПО ТЕМЕ: «LITERATURE: THE RAILWAY CHILDREN by E. Nesbit»

Тема урока:	Literature: The Railway Children by Edith Nesbit
УМК	“Английский в фокусе” авторов В. Эванс, Дж. Дули, Б. Оби, О. Афанасьева, И. Михеева
Оборудование:	Аудиоприложение к учебнику Компьютер с доступом в интернет
Цель урока:	Развитие умения изучающего чтения аутентичного текста с использованием комментирования и поиска культурологической информации с целью обобщения
Реалии:	Surrey, Edwardian family, Zoological Gardens, Madame Tussauds, Mother Goose, Noah’s Ark people
Планируемые результаты:	
Предметные	- чтение аутентичного текста на английском языке; - поиск информации в художественном тексте; - ознакомление с реалиями английской культуры
Личностные	- понимание универсальных ценностей семьи
Метапредметные	- соотнесение целей и задач с планируемыми результатами; - учебное сотрудничество - поиск информации в справочной литературе
Универсальные учебные действия	
Познавательные	- логические операции сравнения, анализа, обобщения; - аргументированное представление личного мнения,
Регулятивные	- планирование алгоритма выполнения учебных действий, - осознание собственных достижений, качества усвоения знаний
Коммуникативные	- умение отвечать на вопросы и задавать вопросы по тексту; - умение выражать личное отношение к прочитанному

№	Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учеников	Цели этапа урока
1.	Целеполагание и мотивация к учебной деятельности	<p>Учитель сообщает ученикам, что сегодня они познакомятся с очередным произведением английской литературы и предлагает обучающимся рассмотреть иллюстрацию учебника на с. 34-35 и предположить, почему роман Э. Несбит носит название «Дети железной дороги».</p> <p>После высказанных предположений учитель просит прочитать краткую биографию Э. Несбит и проверить свои предположения и ответить на вопросы: о ком повествует роман, в какое время происходят события.</p> <p>T: Read E. Nesbit's biography and answer the following questions: What is the book about? When did the story take place?</p> <p>Teacher: What does 'Edwardian' mean? When did he rule the country? (Учитель предлагает быстро найти данную информацию в Интернет или справочнике)</p> <p>How did a middle class family live under king Edward VII?</p>	<p>Ученики предполагают, что дети живут на железной дороге, работают на железной дороге, их родители работают на железной дороге.</p> <p>Ученики читают краткую биографическую справку и отвечают, что роман повествует о приключениях семьи среднего класса, которая жила на рубеже 19 века в пригороде Лондона.</p> <p>S: This is a story about a middle-class Edwardian family living near a railway station in the suburbs of London at the turn of the 19th century.</p> <p>S: A family living under King Edward VII. Испытывают затруднения при ответе на последний вопрос и выходят на тему урока.</p> <p>SS: We will find out how a middle-class family lived under king Edward.</p>	<p>Мотивация на учебную деятельность</p> <p>Постановка целей и задач урока</p> <p>Определение дефицита знания для достижения цели и поиск способов его восполнения</p>

		T: What are we going to learn today? What is our lesson aimed at?		
2.	Учебно-познавательная деятельность. Подготовительный этап чтения	Снятие культурологических трудностей Перед началом чтения учитель просит учеников прочитать подстрочные сноски и найти слова, которые они объясняют. Объясняет, что это культурологический комментарий и просит дополнить объяснения иллюстрациями, которые необходимо найти в Интернет. Снятие лексических трудностей: Учитель прочит соотнести выделенные в тексте слова (highlighted words) с их определениями упр. 4, стр 35.	Ученики читают объяснения и находят иллюстрации к ним. Mother Goose – a fictional author of nursery rhymes (найти пример одного двух стихотворений Матушки Гусыни). Nursemaid – a woman paid to look after young children (найти иллюстрации нянечки периода 1900-1910 г) Noah’s Ark – a large ship built by Noah, with 2 of each kind of animal on board (любая иллюстрация Ноева ковчега)	Расширение лексического запаса Ознакомление с реалиями Поиск информации Снятие трудностей понимания через визуализацию
	Задание на первое прочтение	T: Read the text (lines 1-50) and tick the characteristics of an Edwardian middle class family revealed in the text: - housing and conveniences; - women’s occupation; - parent-child relationships;	Ученики просматривают текст и отмечают, какие из аспектов освещаются в тексте. - housing and conveniences (+); - women’s occupation (+); - parent-child relationships (+); - children’s games (+);	Прогнозирование содержания текста Просмотровое чтение на общее понимание

		<ul style="list-style-type: none"> - children's games and toys; - pets; - school; - meals. 	<ul style="list-style-type: none"> - pets (+); - school (-); - meals (-). 	
Задание на второе прочтение	<p>Read the text and portray a typical middle class family according to the plan:</p> <p>How many children did they have?</p> <p>Where did they live?</p> <p>Who looked after the children?</p> <p>Did the children go to school?</p> <p>Did parents play with their children?</p> <p>Who was the bread winner?</p> <p>Did women work?</p> <p>Did they have pets?</p>	<p>Ученики читают текст и отвечают на вопросы в парах, обосновывая ответы цитатами из текста.</p> <p>How many children did they have? - three or more</p> <p>Where did they live? - in a red-brick villa</p> <p>Who looked after the children? - nurse-maiden</p> <p>Did the children go to school? - They did.</p> <p>Did parents play with their children? - They did.</p> <p>Who was the bread winner? - The Father.</p> <p>Did women work? – They didn't.</p> <p>Did they have pets? – They did.</p>	Поисковое чтение для ответов на вопросы	
Задание на третье прочтение	<p>T: Read the text again and choose the correct answers (ex. 3, p. 34-35)</p> <p>Find the evidence in the text to prove your answer.</p>	<p>Индивидуальная работа с самопроверкой по ключам.</p> <p>Поиск цитаты из текста, подтверждающей</p>	Чтение с полным пониманием	

		Фронтальная проверка с объяснением правильного выбора с опорой на текст.	выбор опции.	
3	Интеллектуально-преобразовательная деятельность: выход в речь	T: Now you can describe a typical middle-class Edwardian family. In what way do you think a working class family was different from a middle class family?	Работают в парах, описывая жизнь семьи рабочего класса, используя выражения для представления личного мнения и предположения. I believe / I suppose / I assume / Perhaps / Probably /	Выдвижение предположений и представление собственного мнения на основе сравнения, обобщения и анализа.
4	Контроль и оценка результатов деятельности Рефлексия	T: We have learned about childhood and family life of a middle class family of Edwardian Britain. What new realia did you learn about? Can you now describe a typical middle class family under Edward VII? What information seemed unexpected or strange? Was it difficult to read the text? What should one do to understand an authentic text? Home task: At home do research	Ученики отвечают на вопросы учителя, анализируя свою работу и полученные новые знания. Приходят к выводу о том, что для глубокого понимания текста необходимо чтение комментариев, поиск информации о реалиях и их визуализация.	Анализ личностных достижений; самоконтроль и самооценка.

		<p>and say whether your guesses about a working class family were right:</p> <ul style="list-style-type: none">- Did children work?- Till what age did they go to school?- Did both parents work?- Did parents spend much time with kids?		
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--