

АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕДИАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБЪЯСНЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

А.С. Сорокина

Аннотация. Статья посвящена анализу уровня сформированности медиативных стратегий объяснения языкового материала у студентов лингводидактических профилей на основе олимпиады по методике обучения иностранным языкам. В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования медиативных стратегий в рамках компетентностного подхода с акцентом на подготовку будущих учителей/преподавателей иностранных языков. Мы рассматриваем объяснение языкового материала как вид профессионально-коммуникативной деятельности педагога, включающий семантизацию лексики и объяснение грамматического материала. Обсуждаются основные способы семантизации, включая переводные и беспереводные методы, а также подходы к объяснению грамматического материала. Особое внимание уделяется подготовке будущих преподавателей к осознанному выбору подходов и методов с учетом учебных целей и особенностей обучающихся, а также умениям задавать вопросы, направленные на проверку понимания ключевых концептов и значений изучаемого материала (CCQs — Concept Checking Questions). В практической части представлен анализ работ студентов по заданным критериям и материалов I и II методической олимпиады «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде» (2023–2025 годов), выявлены типичные ошибки и успешные практики, что позволяет обозначить направления для совершенствования подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: компетентностный подход, семантизация лексики, объяснение грамматического материала, переводные и беспереводные методы, CCQs, профессионально-коммуникативная компетенция, подготовка педагогических кадров.

Для цитирования: Сорокина А.С. Анализ уровня сформированности медиативных стратегий объяснения у студентов лингводидактических профилей подготовки // Преподаватель XXI век. 2025. № 3. Часть 1. С. 114–127. DOI: 10.31862/2073-9613-2025-3-114-127



ANALYZING THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF EXPLANATORY MEDIATION STRATEGIES AMONG STUDENTS IN LINGUODIDACTIC TRAINING PROGRAMMES

A.S. Sorokina

Abstract. *The article explores evaluating the level of development of mediation strategies to explain language material among students of linguodidactic profiles based on the materials of the foreign language teaching methodology Olympiad. The article discusses the theoretical aspects of forming mediation strategies in explaining language material within the framework of the competence-based approach, with a focus on teacher training. We analyze the explanation of language material as professional communicative activity of the teacher, with an emphasis on lexical semantization and grammatical material explanation. The main methods of semantization are discussed, including translation and non-translation methods, as well as approaches and methods for explaining grammatical material. It is considered that teacher training should include the conscious selection of approaches and methods, taking into account educational goals and student characteristics, as well as the ability to ask questions aimed at checking understanding of key concepts and meanings of the studied material (CCQs — Concept Checking Questions). The practical part presents an analysis of students' work based on the established criteria and materials from the I and II Methodological Olympiads "Teaching Foreign Languages in the Digital Educational Environment" (2023–2025), identifying typical mistakes and successful practices, which allows outlining directions for improving the training of future teachers.*

Keywords: *competence-based approach, lexical semantization, grammatical material explanation, translation and non-translation methods, CCQs, professional-communicative competence, teacher training.*

Cite as: Sorokina A.S. Analyzing the Level of Development of Explanatory Mediation Strategies among Students of Linguodidactic Training Programmes. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2025, No. 3, part 1, pp. 114–127. DOI: 10.31862/2073-9613-2025-3-114-127

115

Введение

В условиях глобализации и цифровизации образования возрастают требования к профессиональной подготовке учителей/преподавателей иностранных языков. Одной из ключевых задач современного языкового образования является активное вовлечение обучающихся в процесс освоения материала, что отражает как деятельностный, так и личностно-ориентированный подходы. Деятельностный подход рассматривает обучающегося как активного, творческого субъекта учебной деятельности, акцентируя внимание на его самостоятельности, инициативности и практическом применении знаний. Личностно-ориентированный подход дополняет эту концепцию, подчеркивая необходимость учета индивидуальных психологических особенностей обучающихся, их способностей, интересов и потребностей [1–3]. В рамках подготовки будущих учителей/преподавателей иностранных языков медиативные стратегии рассматриваются не только как компонент профессионально-коммуникативной компетенции, но и как условие успешной реализации принципов компетентностного,

коммуникативного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Оптимальный уровень сформированности медиативных стратегий позволяет педагогу эффективно объяснять языковой материал, адаптировать его к возрастным и уровневым потребностям обучающихся и проверять степень понимания языкового материала.

Вопросы объяснения языкового материала рассматривались такими исследователями, как Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.А. Миролюбов, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, И.Л. Бим, М.Н. Вятюнев, С.Ф. Шатилов, а также зарубежными учеными, такими как N. Chomsky, D.H. Hymes, S.J. Savignon. И.Л. Бим выделяет объяснение как ключевой аспект педагогической деятельности, понимая его не только как раскрытие закономерностей речевых действий или выделение их существенных признаков, но и как организацию самостоятельного поиска этих ориентиров обучающимися [4]. Это означает, что учитель/преподаватель должен владеть стратегиями, направленными на трансформацию абстрактного языкового материала в понятные и практически применимые единицы. Таким образом, мы понимаем под объяснением языкового материала не просто передачу правил, а комплексный вид профессионально-коммуникативной деятельности, требующей адаптации, упрощения, трансформации и визуализации материала в зависимости от учебной ситуации.

Настоящее исследование направлено на анализ уровня сформированности медиативных стратегий у студентов лингводидактических профилей подготовки. Особое внимание уделяется умениям грамотно структурировать объяснение языкового материала, выбирать способы семантизации лексических единиц, формулировать вопросы, направленные на проверку понимания целевого содержания обучения (CCQs — Concept Checking Questions), а также адаптировать подачу содержания с учетом уровня и возраста обучающихся. В эмпирической части представлен анализ уровня сформированности медиативных стратегий у студентов лингводидактических профилей подготовки в рамках олимпиады по методике обучения иностранным языкам, а также выделены характеристики высокого, среднего и низкого уровня сформированности стратегии активизации познавательной деятельности обучающихся.

Теоретические основы объяснения как профессионально-коммуникативной деятельности

Языковой материал, понимаемый как система фонем, лексических и грамматических единиц [5], требует дифференцированного подхода в обучении в зависимости от рецептивных или продуктивных целей, согласно концепции Л.В. Щербы [6]. В нашем исследовании мы рассмотрим два ключевых аспекта педагогической деятельности: семантизацию лексики и объяснение грамматики.

Проблема объяснения имеет междисциплинарный характер, интегрируя философские, психологические и методические подходы. Исторически ее истоки восходят к сократовской майевтике [7], которая в современной методике трансформировалась в систему concept checking questions (CCQs) — инструмента для проверки понимания через направленные вопросы, чтобы стимулировать обучающихся не просто пассивно воспринимать информацию, а самостоятельно анализировать языковой материал и осознанно применять его в различных коммуникативных ситуациях. На наш взгляд, использование таких вопросов является ключевым инструментом реализации деятель-

ностного и личностно-деятельностного подходов, способствуя переходу от учитель-центристской модели к модели, ориентированной на обучающегося.

Важнейшим теоретическим основанием нашего исследования выступает концепция поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, получившая развитие в работах С.Ф. Шатилова применительно к методике преподавания иностранных языков. В рамках данной концепции процесс объяснения языкового материала рассматривается как последовательная система взаимосвязанных этапов [8]:

1. Ориентировочно-подготовительный этап, предполагающий создание мотивационной основы и формирование ориентировочной схемы действий.

2. Стандартизирующий этап, направленный на отработку алгоритма объяснения в типовых условиях.

3. Варьирующий этап, обеспечивающий гибкое применение усвоенных схем в изменяющихся учебных ситуациях.

Дальнейшее развитие данный подход получил в функционально-психологической модели И.А. Зимней, которая акцентирует внимание на следующих аспектах [9]:

- принципе сопряженности различных уровней психической деятельности при усвоении языкового материала;
- необходимости одновременной активации когнитивных, эмоциональных и регулятивных компонентов учебной деятельности;
- использовании ассоциативных связей как основы для формирования устойчивых языковых навыков.

Представленные теоретические положения позволяют рассматривать процесс объяснения языкового материала не как простую трансляцию знаний, а как сложную профессиональную деятельность, требующую:

- глубокого понимания психологических механизмов усвоения информации;
- владения разнообразными методическими приемами;
- способности к гибкой адаптации объяснительных стратегий в зависимости от конкретных учебных условий.

Методика семантизации лексики и объяснения грамматических явлений

Вслед за Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, а также Р.В. Мильрудом мы можем выделить несколько основных способов семантизации лексики [10; 11]: переводные (перевод на родной язык) и беспереводные (дефиниции, синонимы/антонимы, контекстуальные примеры, шкала значений, мимика и жесты, а также визуализация). Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез отмечают, что использование переводного способа семантизации помогает экономить время на объяснение материала, однако при этом возрастает риск межязыковой интерференции. Беспереводные методы, напротив, требуют больше времени и не всегда гарантируют точное понимание значения, однако способствуют развитию языковой догадки, формированию ассоциативных связей и созданию опор для запоминания [10].

При этом переводной способ не следует полностью исключать из практики. В своих исследованиях А.А. Коренев выделяет ситуации, в которых использование родного языка является оправданным. Опираясь на труды С.Г. Тер-Минасовой, Н.В. Барышникова и Дж. Каммингса, он подчеркивает значение проведения параллелей между родным и иностранным языком как средства более глубокого понимания и языка, и культуры.

Кроме того, родной язык может служить полезным инструментом для уточнения значений лексических и грамматических единиц, особенно в случаях, когда они схожи в родном и изучаемом языке [12]. Таким образом, мы не можем совсем исключать переводной способ семантизации из инструментария языкового педагога. Однако мы полагаем, что необходимо готовить будущих учителей/преподавателей к осознанному выбору различных способов объяснения языкового материала. Важно, чтобы они не только умели разграничивать переводные и беспереvodные методы, но и осознавали их преимущества и ограничения. Кроме того, будущие педагоги должны владеть навыками составления дефиниций, использования визуальных опор, демонстрации жестов и мимики, чтобы быть готовыми к работе в различных, в том числе многоязычных и интернациональных группах обучающихся.

Основные подходы к объяснению языкового материала — имплицитный (без объяснения правил) и эксплицитный (с объяснением правил) [13]. В эксплицитном подходе применяются индуктивный и дедуктивный методы. Как отмечают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, дедуктивный метод предполагает объяснение правила с последующей его отработкой, тогда как индуктивный стимулирует обучающихся самостоятельно выявлять грамматические закономерности на основе анализа языкового материала. Индуктивный метод развивает языковую догадку и способствует активному вовлечению, в то время как дедуктивный позволяет быстрее переходить к закреплению материала [10]. На наш взгляд, важно обучать студентов лингводидактических профилей подготовки, осознанно выбирая между имплицитным и эксплицитным подходами, различая индуктивный и дедуктивный методы, адаптируя метод объяснения в зависимости от уровня группы, целей урока и индивидуальных особенностей обучающихся, а также подбирать формы подачи материала.

Медиативные стратегии объяснения в рамках компетентностного подхода

Вопрос профессионально-коммуникативной компетенции учителя/преподавателя иностранных языков отражен в исследованиях многих российских ученых, среди которых А.Л. Бердичевский, В.Н. Введенский, А.Н. Корнев, А.К. Маркова, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов, А.В. Хуторской, Н.В. Языкова, И.А. Зимняя и другие. А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [14, с. 111]. Такое понимание позволяет четко акцентировать внимание на профессиональной составляющей компетенции.

Важность формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей/преподавателей иностранного языка обусловлена как реальными потребностями системы непрерывного образования, так и требованиями к уровню профессиональной подготовки, что подробно раскрывается в исследовании Е.Н. Солововой, посвященном интегративно-рефлексивному подходу к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка [15]. В связи с этим представляется необходимым развивать целый ряд знаний, навыков и умений, а также стратегий, которые учителя/преподаватели будут использовать в своей педагогической практике. Мы полагаем, что компетентностный подход предоставляет возможность более четко структурировать и уточнять требования к содержанию профессионально-коммуникативного обучения студентов лингводидактических профилей подготовки.

В контексте компетентностного подхода объяснение рассматривается как одно из ключевых стратегий медиации, что подчеркивается в обновленном документе Общеввропейских компетенций владения иностранными языками (CEFR). С этой точки зрения учитель/преподаватель выступает медиатором — посредником между учебным материалом и обучающимся, способствуя эффективному усвоению знаний. Для учителя/преподавателя иностранного языка особенно важно владеть разнообразными стратегиями объяснения новых концептов, чтобы сделать подачу информации максимально доступной и понятной. Одной из ключевых стратегий, представленных в документе, является установление связей с предыдущими знаниями: преподаватель помогает обучающимся соотнести новую информацию с уже имеющимся опытом, активировать прошлый материал, использовать аналогии и ссылки на известные факты. Эффективными инструментами здесь выступают постановка вопросов, побуждающих к актуализации знаний, проведение сравнений и предоставление примеров и определений. Еще одной важной стратегией является языковая адаптация. Она включает в себя использование синонимов, перефразирование, упрощение текста и проведение параллелей, что позволяет сделать сложный материал более доступным для восприятия. Наконец, значимым элементом процесса объяснения служит структурирование информации. Разбивка сложного материала на последовательные шаги, оформление идей в виде маркированных пунктов и четкое выделение ключевых моментов помогают обучающимся глубже понять взаимосвязи между частями материала и способствуют более прочному усвоению знаний [16].

Мы рассматриваем объяснение языкового материала как разновидность профессионально-коммуникативной стратегии, поскольку, следуя определению, предложенному А.А. Корневым, профессионально-коммуникативные стратегии представляют собой «осознанный личностью, мотивированный, основанный на ценностных ориентациях и обусловленный конкретной педагогической целью общий стереотип построения коммуникации в схожих по цели, но отличающихся по условиям ситуациях профессионального общения на одном или нескольких языках» [12, с. 103]. В этом контексте объяснение языкового материала выступает универсальным компонентом профессионально-коммуникативной компетенции учителя/преподавателя. Кроме того, данная стратегия входит в группу **стратегий медиации и презентации языкового материала**, а также в группу **стратегий активизации познавательной деятельности обучающихся** по классификации, предлагаемой А.А. Корневым [Там же, с. 104].

Стратегии активизации познавательной деятельности обучающихся предполагают использование вопросов, в том числе концептуальных проверочных вопросов (CCQs — Concept Checking Questions), которые являются важнейшим инструментом диагностики понимания учебного материала.

Важным требованием, описанным в исследованиях современных зарубежных методистов, выступает лингводидактическая адаптация вопросов (CELTA, Scrivener, Workman [17; 18]). Она предполагает, во-первых, использование только той лексики, которая уже освоена обучающимися, что исключает дополнительные трудности, связанные с непониманием формулировок. Во-вторых, вопросы должны быть направлены на проверку понимания целостных языковых единиц (идиом, фразовых глаголов) в их коммуникативном единстве, без искусственного расчленения на отдельные компоненты. С когнитивной точки зрения, эффективная система CCQs требует строгого

дозирования количества вопросов. Методисты рекомендуют ограничиваться тремя-четырьмя ключевыми вопросами. Особое значение имеет коммуникативный формат вопросов. Помимо этого, рекомендуется использовать открытые вопросы, требующие развернутого ответа или пояснения. При этом вопросы обязательно должны учитывать конкретный коммуникативный контекст использования языковых единиц.

Таким образом, грамотно разработанные концептуальные проверочные вопросы выполняют двойную функцию: с одной стороны, они служат точным инструментом диагностики понимания, с другой — стимулируют активную познавательную деятельность обучающихся, способствуя более глубокому усвоению материала.

Эмпирическое исследование профессионально-коммуникативной компетенции участников олимпиады по методике преподавания иностранных языков в цифровой среде

Переходя от теоретических аспектов к практике, мы рассмотрим материалы I и II методической олимпиады «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде», которая была проведена в 2023/2024 учебном году и 2024/2025 учебном году на базе факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова [19]. В олимпиаде приняли участие студенты бакалавриата, специалитета и магистратуры из различных российских вузов. В рамках полуфинала олимпиады участники проводят коммуникативно-ориентированный фрагмент урока или занятия по иностранному языку в дистанционном формате. Оценка работы осуществляется по десяти критериям, включая соответствие фрагмента урока разработанному плану, результативность достижения целей, темп и структуру занятия, качество презентации учебного материала, коммуникативную направленность заданий, использование интерактивных форм взаимодействия, а также способность педагога адаптировать речь под уровень обучающихся и обеспечить эффективную обратную связь. Максимальный балл за выполнение задания — 30 баллов.

В рамках исследования были затранскрибированы записи 55 конкурсных уроков с использованием подхода к анализу классного дискурса Стива Уолша (его аннотирование режимов взаимодействия в транскриптах представлено в монографии “Exploring Classroom Discourse: Language in Action” (2011), после чего проведен их детальный анализ, что позволило выделить и проанализировать фрагменты объяснения языкового материала [20]. Всего фрагменты объяснения грамматических правил и семантизации лексики были выявлены в **20 уроках**.

Ключевой проблемой является отсутствие коммуникативной направленности заданий. Например, в одном из занятий новая лексика не фиксируется нигде, не пишется на доске, не проговаривается в контексте. Хотя используются интерактивные формы работы, задания скорее ориентированы на механическое повторение лексических единиц, а не на развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. В некоторых случаях при объяснении наблюдаются ошибки в речи учителей в использовании артиклей, неправильный порядок слов в предложении, отсутствие вспомогательного глагола в вопросах (*Soft, how translate soft? → How do you translate ‘soft’?*) а также используется неаутентичная, некорректная лексика (*We are to work on our pronunciation → We need / should / have to work on our pronunciation; Let’s come up to this task → Let’s come to this task; I mixed you up → I got you mixed up /*

I confused you), часто встречаются ошибки в построении косвенных вопросов (*How do you think what is it?* → *What do you think it is?* *Do you know where is the chocolate?* → *Do you know where the chocolate is?*), что может формировать у обучающихся неправильные речевые шаблоны.

Кроме того, при объяснении нового языкового материала в ряде случаев наблюдается недостаток **адаптации языкового материала** (language grading), что может затруднить восприятие обучающимися, особенно на начальных уровнях. Например, на уроке с обучающимися четвертого класса (уровень A1) используются такие термины, как *interdental*, *tendency*, *particular*, *dedicated*. Примером является фраза *we know that in English there is such a tendency*, которая может быть непонятна без предварительных разъяснений, учитывая уровень и возраст обучающихся.

Анализ транскриптов показал, что фразы обучающихся остаются короткими, особенно в младших классах, где ответы часто сводятся к односложным репликам. Это связано с тем, что преподаватели преимущественно используют монологический стиль объяснения, а во многих случаях объяснение языкового материала представляет собой длительную лекционную подачу. Высокая доля времени говорения учителя — ТТТ (*Teacher Talking Time*) и ограниченные реплики обучающихся указывают на недостаточную вовлеченность в процесс активного взаимодействия с целевым содержанием обучения. В младших классах (A1–A2) средняя продолжительность реплик учителя составляла 10 секунд (15 слов), тогда как ответы обучающихся ограничивались четырьмя секундами (три слова). В старших классах (B1–B1+) речь учителя удлинялась до 16 секунд (20 слов), а учеников — до 10 секунд (девять слов). Наиболее выраженный разрыв наблюдался среди студентов (A2–B1): преподаватели говорили в среднем 16 секунд (21 слово), а обучающиеся — лишь шесть секунд (семь слов). Это свидетельствует о преобладании монологической подачи материала и недостаточной вовлеченности обучающихся.

Темп объяснения грамматических правил или введения новой лексики часто бывает быстрее, чем обучающиеся успевают усваивать информацию. Например, на занятии со студентами (неязыковой вуз, уровень B1) участник олимпиады зачитывает слайды с грамматическими правилами использования модальных глаголов очень быстро в течение почти двух минут, не уточняя степень понимания материала и не давая ученикам времени на осмысление. После продолжительного объяснения теоретического материала, вопрос *“Is that clear?”*, заданный учителем для проверки усвоения целевого содержания обучения, не стимулирует обучающихся к развернутому ответу, что затрудняет оценку их понимания грамматического материала. Обучающиеся не дают обратной связи, что приводит к тому, что учитель продолжает зачитывать правила в монологическом формате. Показательно, что лишь на 11-й минуте занятия учитель обращается к аудитории с предложением одному из обучающихся прочитать примеры вслух, хотя до этого все примеры он озвучивал самостоятельно. Данный фрагмент демонстрирует недостаточную эффективность объяснения грамматических правил (использован эксплицитно-дедуктивный метод) и использования слайдов. Участнику олимпиады следовало бы активнее использовать интерактивные методы обучения, гибко адаптировать темп урока в соответствии с потребностями студентов и систематически проверять уровень их понимания и усвоения материала. Кроме того, смешение модальных глаголов, выражающих необходимость и обязательство, могло вызывать затруднения у обучающихся.

Помимо этого, некоторые учителя испытывают затруднения в объяснении материала либо неподготовленных ответах на вопросы обучающихся. Например, на одном из занятий в вузе, студент задает вопрос: *“Is self driving cars and automated vehicles the same word?”* Преподаватель не дает четкого разграничения между *“self-driving cars”* и *“automated vehicles”*. Он только говорит, что одно — это тип другого, без дальнейших комментариев. После ответа *“Ok”* от обучающегося преподаватель не дает дальнейших разъяснений или примеров. Он просто переходит к следующему вопросу.

Кроме того, в большинстве уроков, особенно на начальных уровнях (A1–A2), молодые учителя чрезмерно полагаются на **переводной метод семантизации лексики** (в 60% случаев). Например, Т: *“For example, travel agents это турагенты. Self-service check-outs это кассы самообслуживания в магазинах”*. Это приводит к тому, что обучающиеся в основном запоминают слова изолированно, без понимания их контекстуального значения и использования в реальных ситуациях. **20%** случаев составляют объяснения через **дефиниции**, где преподаватель старается дать точное определение термина. Например, Т: *“Solstice is the shortest or longest day of the year, да, на русском это будет день солнцестояния, да, когда день длинный, the longest day of the year”*. **10%** объяснений основаны на **примерах**, когда преподаватель иллюстрирует слово или концепт конкретными ситуациями. Например, Т: *“If I were him I would eat, at first I would eat healthier food instead of noodles, something like vegetables”*. Меньше внимания уделяется таким методам, как **синонимы** (Т: *“It’s eh, it is a synonym for a word advice. But bear in your mind that advice is uncountable”*) и **визуализация (остальные 10%)** (см. рис. 1).

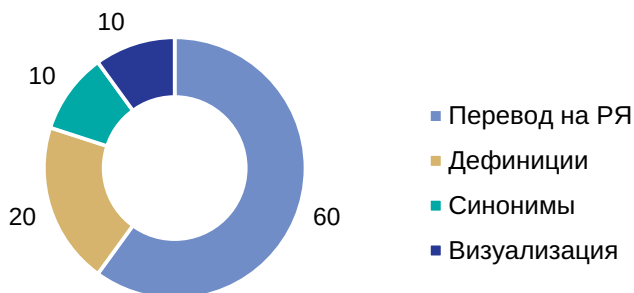


Рис. 1. Способы семантизации лексического материала в транскриптах уроков, %

Что касается объяснения грамматических правил, можно выделить урок, на котором рассматривается достаточно сложная тема уровня C1 — *cleft-sentences*, вызывающая затруднения у обучающихся уровня B1, поскольку они не в полной мере усваивают представленный материал. В ходе занятия преподаватель использует индуктивный метод, предполагая, что обучающиеся самостоятельно выведут закономерности употребления выделительных конструкций на основе анализа примеров из аудиоматериала. Однако данный подход оказывается неэффективным: обучающиеся испытывают трудности при анализе, что, вероятно, связано либо с недостаточной подготовленностью к данному виду деятельности, либо с чрезмерной сложностью учебного материала. После того как попытка индуктивного выведения правила оказалась неудачной,

преподаватель предлагает обучающимся обсудить грамматические конструкции в парах. Однако и на данном этапе возникают затруднения: обучающиеся, по-видимому, не до конца понимают инструкцию, что приводит к выполнению задания в индивидуальном, а не в парном формате.

В дальнейшем преподаватель переходит к прямому объяснению грамматических правил. Однако объяснения оказываются трудными для восприятия, что связано как с чередованием английского и русского языков, так и с использованием терминов (*emphasis, clause*), незнакомых обучающимся. В целом урок демонстрирует попытку применения индуктивного метода, которая, однако, не достигает поставленных целей. Данная ситуация указывает на необходимость более тщательной подготовки к использованию индуктивного метода и понимания того, что уже знают и умеют обучающиеся.

В совокупности эти наблюдения свидетельствуют о том, что отдельным преподавателям не всегда хватает навыков четкого, структурированного и адаптированного к уровню владения языком и возрастным особенностям обучающихся объяснения материала. Выявленные затруднения в объяснении материала могут быть связаны с рядом факторов: отсутствием достаточной практики объяснения языковых явлений, слабым развитием языковой догадки у самих преподавателей, а также недостаточно сформированных медиативных стратегий объяснения языкового материала. Вполне вероятно, что данному аспекту не уделяется должного внимания в рамках профессиональной подготовки.

Анализ использования CCQs в практике преподавания: частотность, уровни и эффективность формулировок

На основе анализа 20 транскриптов мы насчитали в общей сложности около 50 CCQs (Concept Checking Questions), которые учителя задают в 16 уроках (80%), но с разной степенью эффективности. CCQs чаще всего встречаются в контексте уроков с обучающимися уровнями Pre-Intermediate (A2–B1) и Intermediate, Upper-Intermediate (B1–B2). В транскриптах, которые мы рассмотрели, видно, что CCQs часто используются для подтверждения понимания новых лексических единиц (например, *off the beaten track, solstice, chicha*). Больше всего CCQs встречаются на уроке с 10-м классом, уровень B1.

Рассмотрим несколько примеров с разной степенью эффективности.

Примеры эффективных вопросов CCQs (30%, 15 вопросов):

1. Проверка понимания смыслового ударения: “*So, what is more important in this sentence, that he visited his grandmother or that it was two weeks ago?*” Вопрос помогает сосредоточиться на важных аспектах предложения и проверяет, на что именно обучающийся обращает внимание. Ответ “*Two weeks ago*” свидетельствует о том, что студент правильно понял контекст и расставил акценты.

2. Проверка понимания словарного запаса: “*Is the armchair hard or soft?*” Вопрос проверяет не только знание слов, но и способность различать основные характеристики объектов на базовом уровне (A1, младший школьный возраст).

3. Проверка понимания контекста использования слов: “*Can we have a fireplace in the flat, real fireplace?*” Вопрос проверяет не только знание слова *fireplace*, но и способность обучающихся применять его в конкретной ситуации (использование в квартире или частном доме).

Примеры вопросов CCQs средней эффективности (40 %, 20 вопросов):

1. Проверка понимания грамматического материала: “Do we change the verb to be? Where is the verb to be? Was, right? And we have something else, like we have a plural noun, like weeks. This ending. Do we change it? Or no?” Этот вопрос проверяет понимание грамматических конструкций, однако перегружен деталями. Лучше было бы разбить его на более простые и последовательные вопросы, например, сначала спросить, меняется ли глагол “to be”, а затем уточнить, как меняются существительные во множественном числе. Это позволило бы обучающимся более четко усвоить материал.

2. Проверка понимания лексического материала:

T: *Off the beaten track — how do you understand this? Off the beaten track.*

S: *Может, проложенный маршрут?*

T: *Без проложенного маршрута. В глуши путешествовать.*

Здесь обучающиеся отвечают на английский вопрос по-русски, что показывает: они поняли частично, но не уверены в формулировке на английском. Это снижает эффективность CCQ, потому что задача — не только проверить понимание, но и стимулировать использование целевого языка. Лучше было бы задать более наводящий вопрос, например: “Do you think it means a popular or a quiet place?” или “Can you explain it in English?”

Примеры вопросов CCQs низкой эффективности (30%, 15 вопросов)

1. Проверка понимания структуры предложения: “Do these two sentences the same, like similar to each other?” Вопрос слишком общий и не содержит четких наводок, что затрудняет понимание, а также содержит ошибку в использовании глагола, точнее было бы спросить: “Are these two sentences the same, or are they similar to each other?” Обучающиеся могут не быть уверены в том, что от них требуется, и, как правило, не отвечают на такие вопросы. Эффективнее было бы переформулировать его, например, в вопрос: “Do both sentences tell us the same idea?” или “What is the difference between these two sentences?” Это даст больше понимания того, на что нужно обратить внимание.

2. Простые определения:

“What is etiquette?” “What is respect?” “What is gesture?” Эти вопросы не проверяют понимание терминов в контексте и ограничиваются только базовыми определениями. Более эффективным было бы предложить студентам использовать эти слова в конкретных примерах. Например: “How would you use ‘etiquette’ in a business email?” или “Can you give an example of a gesture that shows respect?”

Кроме того, в транскриптах очень часто наблюдались вопросы “Is it clear?” “Do you understand?”, вызывающие либо утвердительный ответ, либо отсутствие реакции обучающихся.

Результаты показывают необходимость обучения студентов формулированию эффективных CCQs, которые будут не просто выявлять фактические знания, но и развивать способность обучающихся к логическому рассуждению, анализу и синтезу информации.

Выводы

В контексте компетентностного подхода объяснение рассматривается как одна из ключевых медиативных стратегий, поскольку преподаватель выступает посредником между обучающимися и языковым материалом. Эффективное объяснение предполагает использование таких приемов, как соотнесение новой информации с уже имеющимися

знаниями обучающихся, приведение аналогий, а также упрощение и переформулирование сложных языковых явлений.

Проведенный нами анализ показывает, что участники олимпиады по методике обучения иностранным языкам демонстрируют различный уровень сформированности медиативных стратегий. В одних случаях мы наблюдаем хорошо структурированные, целенаправленные объяснения и вопросы, а также вариативные подходы к семантизации лексики, что способствует лучшему осмыслению и закреплению материала. В других случаях встречаются слишком общие или перегруженные формулировки, избыточное использование переводных методов семантизации и недостаточное внимание к контексту, что снижает восприятие материала и его усвоение. Выявленные различия в уровне сформированности медиативных стратегий могут быть связаны с недостаточностью опыта работы в реальных профессиональных ситуациях. Стратегии объяснения, семантизации и формулирования эффективных вопросов зачастую развиваются и совершенствуются именно в процессе практического применения знаний в условиях реального обучения. Они приходят с опытом и регулярной практикой, что позволяет преподавателю адаптировать свои подходы к различным контекстам и потребностям обучающихся.

В связи с этим представляется целесообразным интегрировать в содержание профессионального обучения элементы, ориентированные на практику. Важно, чтобы учебный процесс включал задания, моделирующие реальные ситуации урока, а также анализ видеозаписей уроков, например материалов из конкурсов «Учитель года» или рубрики *Teacher's Corner*, представляющих примеры лучшей педагогической практики. Такая работа позволяет студентам не только теоретически осваивать методику преподавания, но и активно вовлекать свои знания, навыки и умения в профессиональный опыт. Благодаря этому создаются условия для формирования устойчивых стратегий преподавания, которые развиваются через наблюдение, рефлекссию и осознанное применение эффективных методических приемов.

Особое внимание следует уделить формулированию вопросов, прогнозированию возможных трудностей (например, значения каких слов могут спросить ученики), а также адаптации языковых и речевых средств объяснения. Все эти аспекты должны органично входить в содержание профессиональной подготовки, поскольку именно через их освоение формируется способность будущего педагога эффективно взаимодействовать с обучающимися. Такая направленность обучения позволит обеспечить более высокий и равномерный уровень профессионально-коммуникативных стратегий у выпускников лингводидактических профилей в системе отечественного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
2. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 432 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2003. 287 с.
4. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. 4-е изд. М.: ЛКИ, 2008. 432 с.

7. Пухир В.М. Диалоги Сократа в практике преподавания античной философии в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 5. С. 50–67.
8. Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Л., 1971. Т. 454. С. 1–63.
9. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: книга для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
10. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 336 с.
11. Мильруд Р.П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025. 406 с.
12. Корнев А.А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка // Rhema. Рема. 2023. № 3. С. 97–121.
13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 240 с.
14. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
15. Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: дис. д-ра пед. наук. М., 2004. 432 с.
16. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 10.02.2025).
17. Scrivener J. Learning Teaching. Vol. 2. Oxford: Macmillan, 2005. 431 p.
18. Workman G. Concept Questions and Time Lines. Malibu, CA: Gem Publishing, 2008. 108 p.
19. II методическая олимпиада «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде». URL: <https://ffl teach-msu.ru/olimpiad> (дата обращения: 10.02.2025).
20. Walsh S. Exploring Classroom Discourse: Language in Action. UK: Routledge, 2011. 256 p.

REFERENCES

1. Zimnjaja I.A. *Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole* [Psychology of Teaching Foreign Languages at School]. Moscow, Prosveshhenie, 1991, 219 p. (in Russ.)
2. Zimnjaja I.A. *Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti* [Linguopsychology of Speech Activity]. Moscow, Moskovskij psihologo-socialnyj institut, Voronezh, MODJeK, 2001, 432 p. (in Russ.)
3. Leont'jev A.A. *Osnovy psiholingvistiki* [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow, Smysl, 2003, 287 p. (in Russ.)
4. Bim I.L. *Metodika obuchenija inostrannym jazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika* [Methods of Teaching Foreign Languages as a Science and Problems of the School Textbook]. Moscow, Russkij jazyk, 1977, 288 p. (in Russ.)
5. Azimov E.G., Shhukin A.N. *Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij: (teorija i praktika obuchenija jazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts: (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, IKAR, 2009, 448 p. (in Russ.)
6. Shherba L.V. *Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost* [Language System and Speech Activity]. Moscow, LKI, 2008, 432 p. (in Russ.)
7. Puhir V.M. Dialogi Sokrata v praktike prepodavanija antichnoj filosofii v vuze [Socratic Dialogues in the Practice of Teaching Ancient Philosophy at the University], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* = Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences, 2018, No. 5, pp. 50–67. (in Russ.)

8. Shatilov S.F. *Teoreticheskie osnovy metodiki obuchenija grammaticheskomu aspektu inozazychnoj rechi* [Theoretical Foundations of the Methodology of Teaching the Grammatical Aspect of Foreign Speech], *Uch. zap. Leningr. gos. ped. in-t im. A.I. Gercena* = Scientific Notes of Leningrad State Pedagogical Institute named after A.I. Herzen, Leningrad, 1971, vol. 454, pp. 1–63. (in Russ.)
9. Zimnjaja I.A. *Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke: kniga dlja uchitelja* [Psychological Aspects of Teaching Speaking in a Foreign Language: A Book for Teachers]. Moscow, Prosveshhenie, 1985, 160 p. (in Russ.)
10. Galskova N.D., Gez N.I. *Teorija obuchenija inostrannym jazykam: lingvodidaktika i metodika* [Theory of Foreign Language Teaching: Linguodidactics and Methods]. Moscow, Akademiya, 2004, 336 p. (in Russ.)
11. Milrud R.P. *Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Anglijskij jazyk: uchebnik dlja vuzov* [Theory of Foreign Language Teaching. English Language: Textbook for Universities]. Moscow, Jurajt, 2025, 406 p. (in Russ.)
12. Korenev A.A. Professionalno-kommunikativnye strategii kak komponent sodержaniya jazykovogo obrazovaniya pri podgotovke budushhih uchitelej i prepodavatelej inostrannogo jazyka [Professional Communicative Strategies as a Component of Language Education Content in the Training of Future Foreign Language Teachers], *Rhema. Rema* = Rhema, 2023, No. 3, pp. 97–121. (in Russ.)
13. Solovova E.N. *Metodika obuchenija inostrannomu jazyku: bazovyy kurs lekcij* [Methodology of Teaching Foreign Languages: Basic Course of Lectures]. Moscow, Prosveshhenie, 2002, 240 p. (in Russ.)
14. Hutorskoj A.V. *Didakticheskaja evristika. Teorija i tehnologija kreativnogo obuchenija* [Didactic Heuristics: Theory and Technology of Creative Learning]. Moscow, Izd-vo MGU, 2003, 416 p. (in Russ.)
15. Solovova E.N. *Integrativno-refleksivnyj podhod k formirovaniju metodicheskoy kompetencii prepodavatelja inostrannogo jazyka v sisteme nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya* [Integrative-Reflective Approach to the Formation of Methodological Competence of a Foreign Language Teacher in the System of Continuing Professional Education]: ShD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 2004, 432 p. (in Russ.)
16. *Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg, 2018. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed: 10.02.2025).
17. Scrivener J. *Learning Teaching*, vol. 2. Oxford, Macmillan, 2005, 431 p.
18. Workman G. *Concept Questions and Time Lines*. Malibu, CA, Gem Publishing, 2008, 108 p.
19. *II metodicheskaja olimpiada "Obuchenie inostrannym jazykam v cifrovoj obrazovatelnoj srede"* [2nd Methodological Olympiad "Teaching Foreign Languages in the Digital Educational Environment"]. Available at: <https://fflteach-msu.ru/olimpiad> (accessed: 10.02.2025). (in Russ.)
20. Walsh S. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. UK, Routledge, 2011. 256 p.

Сорокина Ангелина Сергеевна, аспирант, преподаватель, факультет иностранных языков и регионоведения, кафедра теории преподавания иностранных языков, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; Президентская Академия (РАНХиГС), sorokinaAS@my.msu.ru

Angelina S. Sorokina, PhD Post-graduate Student, Lecturer, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Theory of Foreign Language Teaching Department, Lomonosov Moscow State University; The Presidential Academy, RANEPa, sorokinaAS@my.msu.ru

Статья поступила в редакцию 10.03.2025. Принята к публикации 10.09.2025
The paper was submitted 10.03.2025. Accepted for publication 10.09.2025