

Научная статья
УДК 372.881.111.1+378.147
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-380-390

Психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному высказыванию студентов на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ

Никита Иванович ХМАРЕНКО

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
PochNikita@yandex.ru

Аннотация. Обучение студентов языковых направлений подготовки иноязычному письменному высказыванию является одной из целей обучения иностранному языку в высших учебных заведениях. Современные информационные и коммуникационные технологии обеспечивают деловую и личную коммуникацию в условиях глобализации и информатизации общества. Их использование в учебно-воспитательном процессе как средства обучения готовит будущих специалистов к профессиональной деятельности. В рамках данного исследования выделены и обоснованы психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному высказыванию на основе информационных и коммуникационных технологий. Определено и обосновано применение термина «Иноязычное письменное высказывание». Психолого-педагогические условия рассмотрены как одна из разновидностей внутренних педагогических условий, направленных на развитие личности и формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Выделены следующие психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному высказыванию на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ: 1) мотивация студентов принимать участие в обучении иноязычному письменному высказыванию; 2) сформированность иноязычной коммуникативной компетенции студентов на уровне В1 и выше; 3) следование выделенным этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе обучения в сотрудничестве с применением ИКТ; 4) сформированность ИКТ-компетентности всех субъектов педагогического процесса. Все психолого-педагогические условия подробно описаны и обоснованы.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, обучение в сотрудничестве, ИКТ-компетентность, мотивация, обучение письменному высказыванию

Для цитирования: Хмаренко Н.И. Психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному высказыванию студентов на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 380-390. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-380-390>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-380-390

Psychological and pedagogical conditions for teaching students writing skills based on cooperative learning and ICT

Nikita I. KHMARENKO

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
PochNikita@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Хмаренко Н.И., 2022

Abstract. Teaching writing foreign-language statements to students majoring in foreign-language is one of the goals of teaching a foreign language in higher education. Modern information and communication technologies sustain business and personal communication in the context of globalization and informatization of society. Their use in the educational process as a means of training prepares future specialists for professional activity. Within the framework of this study, the psychological and pedagogical conditions for teaching writing foreign-language statements based on information and communication technologies are highlighted and substantiated. The use of the term ‘foreign language written statement’ is justified, its content is defined. Psychological and pedagogical conditions are considered as one of the varieties of internal pedagogical conditions aimed at personal growth and the development of general cultural and professional competencies. The following psychological and pedagogical conditions of teaching writing foreign language statement on the basis of pedagogical technology “cooperative learning” with the use of ICT are divided into: 1) motivation of students to take part in teaching writing foreign language statement; 2) development of foreign language communicative competence of students at level B1 and above; 3) consecutive execution of the stages of teaching writing foreign language statement based on cooperative learning with the use of ICT; 4) development of ICT competence of all subjects of the pedagogical process. All psychological and pedagogical conditions are described in detail and justified.

Keywords: psychological and pedagogical conditions, cooperative learning, ICT competence, motivation, teaching writing foreign-language statements

For citation: Khmarenko N.I. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya obucheniya inoyazychnomu pis'mennomu vyskazyvaniyu studentov na osnove pedagogicheskoy tekhnologii «Obucheniye v sotrudnichestve» s primeneniym IKT [Psychological and pedagogical conditions for teaching students writing skills based on cooperative learning and ICT]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 380-390. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-380-390> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день в научной литературе принято говорить о педагогических условиях, оказывающих непосредственное влияние на личность обучающегося, его

нравственное, физическое и психическое воспитание. Вслед за Ч.И. Низамовой и С.Г. Добротворской педагогические условия в рамках языкового образования понимаются как среда, представляющая из себя совокупность связей, в рамках которой субъект педа-

гогического процесса всесторонне развивается, формируя собственную личность и отношение к изучаемой дисциплине. В рамках своего исследования Ч.И. Низамова и С.Г. Добровольская выделяют как внешние, так и внутренние педагогические условия. Внутренние педагогические условия подразделяются на 4 группы: организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические и иные (географические, культурные и т. д.). Психолого-педагогические условия в языковом образовании обеспечивают повышение качества образовательного процесса, поскольку направлены на развитие личности обучающихся, формирование общекультурных и профессиональных компетенций [1].

Первым психолого-педагогическим условием является мотивация студентов участвовать в обучении иноязычному письменному высказыванию. Наше рассмотрение понятия «мотивация» начинается с определения потребностей и их первых упоминаний в научной литературе. О побудительных силах, оказывающих влияние на человеческую деятельность, писали еще мыслители древности. В трудах Гераклита Эфесского упоминаются «психеи» [2], ценой которых можно удовлетворить нужды. Однако их постоянное удовлетворение приводит к пресыщенности и ослаблению психеи, что в конечном итоге приводит к личностной деградации. Первые попытки классифицировать потребности зафиксированы в трудах Платона и Эпикура. Платон разделял их на материальные и духовные, а Эпикур – на естественные и необходимые. В обеих классификациях потребности являются неотъемлемым условием существования человека. Аристотель и Сократ выделяли также социальные потребности. Однако, по мнению первого, высшей потребностью человека являлась потребность в удовольствии и наслаждении, поскольку удовлетворенность жизнью ведет к добродетели. По мнению второго, для человека было важно разделение социальных и личных потребностей, поскольку удовлетворение лишь собственных нужд

может оказаться губительным для общества. Высшей потребностью, по мнению Сократа, являлось соблюдение баланса, а также «творческое начало нравственности» [2, с. 154]. Несмотря на различие во взглядах древнегреческих философов, все же можно отметить некоторые общие позиции по сущности потребностей – общественная природа, неоспоримая роль в детерминации человеческого поведения и связь с волей и разумом.

Толкование потребностей представляется важным, поскольку они играют ключевую роль в потребностно-мотивационных теориях. Наглядным примером может послужить широко известная классификация потребностей А. Маслоу, постулировавшая их иерархическую связь и деление на низшие и высшие потребности, или взгляды Г. Мюррейя, приверженца линии психологии мотивации в узком смысле, который в одном из своих фундаментальных трудов «Исследования личности» объединил 36 потребностей с различными побудительными ситуативными условиями и предложил на их основе таксономию мотивации поведения [3]. Необходимо отметить, что серьезной исторической вехой в определении детерминант человеческого поведения является период расцвета бихевиоризма, столпами развития которого стали работы как зарубежных, так и отечественных ученых. Среди них можно в особенности выделить труды И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, И.М. Сеченова и Ч. Дарвина. Одним конкретным примером является введение в научный обиход И.П. Павловым такого понятия, как «вторая сигнальная система», которая служит основой письменной и устной речи. Во многом именно исследования этого ученого нашли свое отражение в трудах К.Н. Корнилова, автора «реактологической концепции», представлявшей речь в качестве речевых реакций. И даже несмотря на то, что, как упоминает А.А. Леонтьев, К.Н. Корнилов не настоял на принятии постулатов классического бихевиоризма, а рассматривал реакции организма в рамках целостного подхода, с учетом воздействия окружающей среды, такая позиция вскоре была

раскритикована и получила свое опровержение в трудах Л.С. Выготского [4]. Теория развития высших психических функций, предложенная Л.С. Выготским, обнажала социальную природу человеческой психики, определяла ключевыми в поведении человека не только биологические, но и социальные закономерности, историческое развитие общества. Данное положение является особенно актуальным в условиях того, что в большинстве биологизаторских и бихевиористских теорий поведение человека рассматривается в рамках условно-рефлекторных связей. Такие ограничения, в первую очередь, связаны с тем, что большая часть экспериментов проводится на животных, и во-вторых, что само по себе уже проистекает из первого, с пониманием мотивации, как явления недостаточно научного или обоснованного, что не может быть зафиксировано на приборах. А потому динамические условия поведения сводятся не к внутренней психической активности, а к реактивности организма, к которой в некоторых условиях также добавляются дополнительные переменные (различия в чувствительности организма к стимулу). Такое понимание мотивации и потребностей как величины реактивности и драйвов соответственно проистекает из попытки объяснить сложное человеческое поведение экстраполяцией результатов экспериментов на животных. С одной стороны, действительно, как утверждает Е.П. Ильин, в некоторых случаях животные заставляют задуматься о зачатках некоторой произвольности в поведении: если животному требуется двигательная активность, оно привлекает внимание хозяина для игры; если оно хочет питаться, то приводит хозяина к месту кормления. Для высших животных даже характерно проявление силы воли, что отражается, например, в ожидании возможности отправиться на улицу, чтобы справить нужду при наличии явной потребности [5]. Однако необходимо учитывать, что поведения животных являются в такой степени мотивированными, в которой их можно считать произвольными. Главным отличием человека от животных является то, что поиск предметов удовлетво-

рения потребностей осуществляется с подключением второй сигнальной системы, что означает, что человек осознанно подходит к этому выбору. А.Н. Леонтьев пишет: «В психологии потребностей нужно с самого начала исходить из следующего капитального различия: «различия потребности, как внутреннего условия, как одной из обязательных предпосылок деятельности и потребности, как того, что направляет и регулирует конкретную деятельность субъекта в предметной среде» [6, с. 40]. Именно это, как позже напишет Е.П. Ильин, и предполагает наличие смыслообразующей функции потребности, что характерно только для человека. Примером может послужить осознанный выбор места, окружения, блюд и даже тем для разговора во время намеченного ужина. Как отмечает А.Н. Леонтьев: «Широко распространенный взгляд на природу потребностей и влечений человека заключается в том, что они-то суть и определители деятельности личности, ее направленности» [6, с. 7]. Разделяя все потребности на функциональные и предметные, А.Н. Леонтьев описывает процесс закрепления тех или иных предметов реального мира за потребностями. Определенные потребности впоследствии создают потребностно-целевые комплексы, в которых потребность выступает в качестве внутреннего побудителя психической активности индивида. С проблемой изучения мотивации, по мнению Х. Хекхаузена, связаны имена Н. Аха, У. Мак-Дауголла, З. Фрейда, Э. Торндайка и И.П. Павлова, которые, соответственно, представляют такие направления, как психология воли, психоаналитические теории мотивации, а также психология научения и психология активации [3]. Примечательно, что в начале XX века особая роль в детерминации поведения человека отводилась именно воле, которая надстраивалась над влечениями, побуждениями и потребностями. Вновь обращаясь к истокам понятия «потребность», мы замечаем, что уже в трудах Платона и Аристотеля воля рассматривается как одна из психологических способностей. Особую роль в развитии этого направления сыграл Нарцисс Ах, на-

стоящий основоположник экспериментальной психологии воли. Однако еще при его жизни данное направление ушло в тень, и поспособствовал этому по большей степени К. Левин, который в своем диссертационном исследовании воспроизвел эксперименты Н. Аха и сделал вывод, что для совершения определенного действия необходима особая детерминирующая тенденция к воспроизведению, однако в качестве исходного целевого представления намерения была введена «квазипотребность». Стоит отметить, что такое изменение привело к рассмотрению мотивации, а не воли, как конкретных целей некоторых намерений. Данное событие важно по двум пунктам. Во-первых, в психологии проблема воли заменяется проблемой мотивации. Во-вторых, теория поля К. Левина признается западными методистами в области применения технологии в обучения в сотрудничестве одной из основ ее разработки [7]. По его мнению, мотивация неразрывно связана с потребностями и квазипотребностями, являющимися производными от истинных потребностей. Как отмечает Л.П. Кичатинов, для того чтобы ограничить терминологический аппарат мотивации, необходимо ее рассматривать в рамках той или иной деятельности [8]. Применительно к учебно-познавательной деятельности мотивация может быть как внутренней, так и внешней. Так, многими западными учеными выделяются экстринсивная и интринсивная мотивация [5, с. 67], в отечественной методике принято говорить о различных мотивационных ориентациях, среди которых обнаруживаются ориентации на результат, процесс, избегание неприятностей и на оценку педагога [9, с. 139]. Наибольшую устойчивость обнаруживает ориентация на процесс и на результат, в то время как ориентация на оценку педагога характеризуется более низкой эффективностью и устойчивостью, а избегание неприятностей и вовсе соотносится с негативной побудительностью субъекта, что предполагает наличие самых низких результатов учебно-познавательной деятельности. Несмотря на выделение внешней мотивации,

как уже отмечалось выше, мотивация для субъекта деятельности остается внутренним процессом, что подчеркивается и природой познавательных потребностей, которые также являются побудителями внутренней психической активности. Мотивация, как и потребности и мотивы деятельности, рассматривается в онтогенезе. Это означает, что мотивация не является неизменной на протяжении жизни, а видоизменяется вместе с потребностями личности. Поэтому *формирование мотивации учебно-познавательной деятельности, определяемой как совокупность внутренних побудителей и внешних стимулов психической активности, включающих в себя потребности, интересы, стремления, установки, идеалы, эмоции, нормы, направленные на активизацию деятельности, является первым психолого-педагогическим условием обучения иноязычному письменному высказыванию.*

Вторым психолого-педагогическим условием обучения студентов иноязычному письменному высказыванию на основе педагогической технологии «обучения в сотрудничестве» является сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции не ниже уровня В1. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является одной из основных целей обучения иностранному языку на всех этапах. Наиболее полно вопрос понятийного содержания данного термина, по нашему мнению, был отражен П.В. Сысоевым [10]. От предложенной Н. Хомским «лингвистической компетенции, которая включала в себя знания всех аспектов языка, до иноязычной коммуникативной компетенции, предложенной Р.П. Мильрудом или И.Л. Бим, прошло несколько десятилетий, и дидактическое наполнение данного термина было подвержено серьезным изменениям. На сегодняшний момент существуют два варианта компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции, предложенные в России и Европе. В отечественной методике в ее состав входят языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебно-

познавательная компетенции; общеевропейский вариант включает в себя лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую и социальную компетенции. Сейчас иноязычная коммуникативная компетенция имеет множество различных толкований. Мы, вслед за Н.Д. Гальсковой с соавт., понимаем иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально детерминированных ситуациях межличностного и культурного общения» [11]. Учитывая специфику термина «иноязычная коммуникативная компетенция» и его дидактическое наполнение, отметим, что коммуникативная направленность является одним из основополагающих принципов обучения иностранному языку [12]. Важным компонентом учебно-познавательной деятельности в обучении иностранному языку являются коммуникативные задачи, предполагающие интенсификацию речемыслительной активности, что обеспечивает «управление речевой деятельностью для достижения какой-либо цели, ради которой человек вступает в общение» [12]. Для того, чтобы выявить минимально значимый уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в рамках методики обучения иноязычному письменному высказыванию на основе педагогической технологии с применением ИКТ, обратимся к Общоевропейской шкале владения иностранным языком. Она представлена шестью уровнями владения иностранным языком от A1 (elementary) до C2 (proficiency).

Наличие уровня A1 (начальный) у обучающегося характеризуется его умением приветствовать собеседника на английском языке и уметь представить себя в минимальном количестве фраз с использованием элементарной лексики. Также для такого уровня овладения иностранным языком характерно использование коротких фраз и выражений для описаний собственной семьи, личных предпочтений и т. д. Диалогичная речь на уровне A1 ограничивается узким набором

вопросов по общей бытовой тематике, к которой можно отнести семью, место проживания, интересы собеседника. Владение навыками письменной речи предполагает возможность предоставить краткую личную информацию, оформить поздравительную открытку, заполнить анкету.

При достижении уровня A2 (средний начальный) расширяется лексический запас, на слух воспринимаются диалоги со знакомой лексикой, учащийся способен вести небольшой диалог в типичной ситуации, диапазон понимаемых и задаваемых вопросов также увеличивается, что позволяет эффективно решать коммуникативную задачу в ситуациях запроса информации о местонахождении или направлении движения, некоторых услуг. Для письменной речи характерно создание более развернутых и глубоких текстов, имеющих более сложную композицию и больший объем лексических единиц, грамматических явлений.

Когда обучающийся достигает следующего уровня – B1 (средний), то соразмерно предыдущим показателям увеличивается лексический запас, расширяется количество понимаемых и используемых в речевой ситуации грамматических структур. Монологичная речь становится более развернутой и аргументированной, обучающийся способен в течение непродолжительного времени высказывать свою точку зрения, описывать собственный опыт или прошлые события. Монологи становятся более сложными и обладают выверенной структурой. Владение уровнем B1 обучающиеся способны на спонтанную диалогичную речь в некотором количестве типичных ситуаций. Владение письмом как видом речевой деятельности предполагает написание развернутых сочинений объемом более 20 предложений со свободной формой изложения, а также личные письма.

Владение иностранным языком на уровне B2 (высокий средний) означает, что обучающийся способен детализированно, точно и емко выражать собственные мысли как в монологичной речи, так и в диалогах. Коммуникация с носителем языка осуществляет-

ся без серьезных затруднений, и обучающийся способен аргументировать собственные ответы, четко формулировать позицию по тому или иному вопросу. Письменная речь становится более разнообразной и предполагает написание сочинений или эссе на любые темы, объем и содержание письменных работ регулируются субъектом педагогического процесса, к видам письменных работ также добавляется статья.

Уровень C1 (продвинутый) указывает на богатое лексическое и грамматическое наполнение монологичной и диалогичной устной речи, успешную адаптацию говорящего к изменяющимся условиям практически всех типов прямого коммуникативного акта. Что касается письменной речи, обучающийся профессионально владеет разными стилями и видами текстов, которые включают в себя деловую переписку, статьи на разные темы, сочинения любого объема и тематики, личные письма, CV и т. д.

Последним уровнем в Общеввропейской шкале владения иностранным языком является C2 (в совершенстве). Уровень C2 предполагает владение иностранным языком на уровне носителя. Это означает, что обучающийся способен изъясняться на любые, даже узкопрофильные темы без подготовки и не испытывая при этом каких-либо затруднений. Лексический запас и понимание грамматики достигают максимальных показателей, в письменной речи обучающийся также не находит каких-либо затруднений и может изъясняться по любой теме и в любом формате, предварительно проанализировав данную информацию.

По нашему мнению, *пороговым уровнем для обучения иноязычному письменному высказыванию на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ является уровень B1 (средний)*, поскольку обучающийся уже способен выполнять творческие письменные задания разного вида и, что также важно в рамках данного исследования, способен воспринимать разную информацию на иностранном языке, анализировать ее и сопоставлять по-

лученные ответы с результатами собственной учебно-познавательной деятельности.

Третьим психолого-педагогическим условием является следование этапам обучения письменному высказыванию на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ. Одной из особенностей педагогических технологий является то, что они обладают высокой воспроизводимостью и ориентированы на строго заданный результат учебно-познавательной деятельности. Поэтапное обучение иноязычному письменному высказыванию соответствует как основам реализации технологии «Обучение в сотрудничестве», выделенным западными методистами, так и концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (цит. по: [13]). Как отмечает Е.С. Полат, познакомившая отечественную методику с педагогической технологией «Обучение в сотрудничестве», ее особая эффективность проявляется тогда, когда педагогу остается не так много времени для проверки усвоения учебного материала каждым учеником индивидуально. Способность осуществлять самопроверку на одном из этапов обучения формирует автономность и самостоятельность обучающихся, но также требует и чуткого руководства со стороны педагога на этапе знакомства с подобной технологией. Как отмечал П.Я. Гальперин, особую проблему составляет именно организация контроля, поскольку с течением времени внешний контроль, осуществляемый товарищем по парте, одноклассником, преподавателем должен переходить во внутренний контроль, превращаясь на последнем этапе в акт внимания (цит. по: [13]). Важно понимать, какой вид контроля или самоконтроля реализуется – пооперационный или финальный, предполагающий только контроль продукта учебно-познавательной деятельности. Именно самоконтроль, по мнению автора оперантного обусловливания – Б.Ф. Скиннера, является основой предложенного им программированного обучения. Существует и иная точка зрения, предполагающая, что алгоритмиза-

ция педагогического процесса является ничем иным, как его серьезным упрощением и лишением обучающихся возможности развить в себе творческое мышление. Однако применительно к такому виду речевой деятельности, как письмо данная позиция является не совсем правильной, поскольку письменная речь, как письменная коммуникация или как письменное высказывание, обладает набором характеристик, не присущих устной речи, в которой элемент экспромта, широкое применение паралингвистических средств играют роль не меньшую, а порой даже и большую, чем сами слова. Необходимо отметить, что письмо и письменная речь не всегда являются тождественными понятиями. Так, в частности, письмо может являться техникой оформления информации графическими средствами, выражением мысли в письменной форме и средством в овладении устной и письменной речью [14]. Для письма, как вида речевой деятельности на более старших этапах обучения иностранному языку школы, а также в вузе характерно понимание этого вида деятельности как цели и средства обучения. Именно поэтому нами выдвигается необходимость употребления понятия «иноязычное письменное высказывание», как текстов и видов заданий, имеющих творческий характер и подразумевающих не только владение графикой, орфографией, пунктуацией, но также и создание разностилевых текстов, обладающих прагматикой и нацеленных на коммуникацию с носителями языка. Учитывая некоторые особенности письменной речи, а именно: а) информационная насыщенность; б) изолированность от адресанта; в) сложность композиции; г) нормативность языка; д) рекурсивность – формирование навыков письма является важной и труднорешаемой задачей в рамках аудиторных занятий. Чаще всего преподаватели вузов сталкиваются с проблемой низкого удельного веса письма в условиях жесткого временного регламента и необходимости уделять много внимания другим видам речевой деятельности.

Создание совместных текстов на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» во внеаудиторное время было

бы затруднительно без широкого применения информационных и коммуникационных технологий в учебно-образовательном процессе. А потому **четвертым психолого-педагогическим условием является формирование ИКТ-компетентности преподавателя и обучающихся.** В условиях информатизации и глобализации общества деловое и личное общение на иностранном языке все чаще требует применения информационных и коммуникационных технологий. ИКТ-компетентность нередко рассматривается исследователями как совокупность компетенций, определяющих уровень ее сформированности [15; 16]. При этом формирование ИКТ-компетентности, предполагающей умения работы с различным программным обеспечением, невозможно без наличия компьютерной грамотности, предполагающей набор базовых умений и навыков работы с техническими средствами. К числу элементов компонентного состава ИКТ-компетентности принято относить: а) поиск и хранение информации в сети Интернет и облачных сервисах, предоставляемых учебным учреждением; б) адаптацию и применение полученной информации для решения коммуникативных задач; в) анализ и критическое восприятие найденной в сети Интернет информации; г) владение правилами работы в современном информационном пространстве; д) соблюдение правил информационной безопасности. Что же касается формирования ИКТ-компетентности преподавателя, то на сегодняшний день довольно известной является модель ЮНЕСКО [17]. В ней подробно рассматриваются 3 подхода к формированию ИКТ-компетентности педагогов: применение ИКТ, усвоение знаний, продуцирование знаний. Каждый подход состоит из 6 модулей. Таким образом, в каждом подходе, что в данной модели тождественно уровням формирования ИКТ-компетентности, выделяются соответствующие умения и навыки:

– на первом уровне преподаватель владеет базовыми знаниями о возможностях ИКТ, средства используются в довольно ограниченном объеме, на организацию образо-

вательного процесса применение ИКТ своего влияния не находит. На данном уровне формируется только компьютерная грамотность;

– на втором уровне преподаватель применяет на практике полученные знания, формируя умения применения ИКТ. Используется различное программное обеспечение разного уровня сложности. С помощью средств ИКТ формируются студенческие группы сотрудничества. Преподаватель оказывает обучающимся помощь;

– на последнем уровне педагог не только способен решать задачи различной трудности с применением ИКТ, но также способен продолжать самостоятельно свое дальнейшее изучение средств ИКТ в образовательном процессе. Преподаватель выступает в качестве «мастера учения».

Отметим, что среди отечественных исследователей особую роль играет модель ИКТ-компетентности, представленная М.Н. Евстигнеевым и П.В. Сысоевым [18; 19]. В общей сложности рассматриваются пять компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный и рефлексивный. В совокупности определенные исследователями эти пять компонентов определяют потребности, инте-

ресы и мотивы педагогов формирования ИКТ-компетентности, содержат знания и формируют умения и навыки использования ИКТ, формируют речевые умения и самоконтроль результатов педагогической деятельности.

ВЫВОДЫ

Таким образом, в исследовании были приведены и обоснованы 4 психолого-педагогических условия, которые должны соблюдаться при обучении иноязычному письменному высказыванию на основе обучения в сотрудничестве с применением ИКТ:

– формирование мотивации участвовать в обучении иноязычному письменному высказыванию;

– сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше;

– следование этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ;

– формирование ИКТ-компетентности всех субъектов педагогического процесса.

Список источников

1. Низамова Ч.И., Добровольская С.Г. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 38 (4). С. 623-628. <https://doi.org/10.18313/2075-4574-2019-38-4-623-628>
2. Петров И.Ф., Петрова С.И. Понимание категории «потребность» в Древней Греции // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 3-1 (57). С. 153-155. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.57.084>
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003. 860 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
7. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis // Asia Pacific Journal of Education. 2002. Vol. 22 (1). P. 95-105.
8. Кичатинов Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников. Иркутск: Иркутск. гос. пед. ин-т, 1989. 191 с.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. 384 с.
10. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Кн. дом «Либроком», 2013. 264 с.

11. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.
12. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. 345 с.
14. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
15. Евстигнеев М.Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2012. 23 с.
16. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе викитехнологии (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. 22 с.
17. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 2-9.
18. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 16-20.
19. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 3-9.

References

1. Nizamova C.I., Dobrotvorskaya S.G. Analiz i utochneniye definitsii i klassifikatsionnykh grupp pedagogicheskikh usloviy [Analysis and clarification of the definition and classification groups of pedagogical conditions]. *Nauchnyye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki* [Scientific journal of Belgorod State University. Series: Humanities], 2019, no. 38 (4), pp. 623-628. <https://doi.org/10.18413/2075-4574-2019-38-4-623-628>. (In Russian).
2. Petrov I.F., Petrova S.I. Ponimaniye kategorii «potrebnost'» v Drevney Gretsii [Understanding the category of need in Ancient Greece]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2017, no. 3-1 (57), pp. 153-155. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.57.084>. (In Russian).
3. Khekkhauzen. K. *Motivatsiya i deyatel'nost'* [Language, Speech, Speech Activity]. St. Petersburg, Piter Publ., Moscow, Smysl Publ., 2003, 860 p. (In Russian).
4. Leontyev A.A. *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'* [Language, Speech, Speech Activity]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1969, 214 p. (In Russian).
5. Ilin E.P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002, 512 p. (In Russian).
6. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1977, 304 p. (In Russian).
7. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 2002, vol. 22 (1), pp. 95-105.
8. Kichatinov L.P. *Formirovaniye motivov deyatel'nosti shkol'nikov* [Development of schoolchildren's motives of activity]. Irkutsk, Irkutsk State Pedagogical Institute Publ., 1989, 191 p. (In Russian).
9. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, "Logos" Publ., 2000, 384 p. (In Russian).
10. Sysoyev P.V. *Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Publishing House "Librokom", 2013, 264 p. (In Russian).
11. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovtseva N.F., Akimova N.V. *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [Fundamentals of Teaching Methodology of Foreign Languages]. Moscow, KNORUS Publ., 2017, 390 p. (In Russian).

12. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya* [Fundamentals of Communicative Theory and Technology of Foreign Language Education]. Moscow, Russian language. Courses Publ., 2010, 568 p. (In Russian).
13. Talyzina N.F. *Upravleniye protsessom usvoyeniya znaniy* [Managing the Process of Knowledge Acquisition]. Moscow, Moscow State University Publ., 1984, 345 p. (In Russian).
14. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektsiy* [Methods of Teaching Foreign Languages: the Basic Course of Lectures]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2006, 239 p. (In Russian).
15. Evstigneyev M.N. *Metodika formirovaniya kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methodology of Developing the Competence of a Foreign Language Teacher in the Use of Information and Communication Technologies. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2012, 23 p. (In Russian).
16. Markova Y.Y. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi studentov na osnove vikipedii (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methodology of Developing Students' Writing Skills on the Basis of Wiki Technology (English Language, Language University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Sholokhov Moscow State University for Humanities Publ., 2011, 22 p. (In Russian).
17. Sysoyev P.V. Informatizatsiya yazykovogo obrazovaniya: osnovnyye napravleniya i perspektivy [Informatization of language education: the main directions and prospects]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2012, no. 2, pp. 2-9. (In Russian).
18. Sysoyev P.V., Evstigneyev M.N. Kompetentsiya uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy: opredeleniye ponyatiy i komponentnyy sostav [ICT Competence in Foreign Language Teachers: Definitions of Terms and Designation of Content]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2011, no. 6, pp. 16-20. (In Russian).
19. Evstigneyev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [The Foreign Language Teacher ICT Competence Structure]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2011, no. 9, pp. 3-9. (In Russian).

Информация об авторе

Хмаренко Никита Иванович, научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-3004-4592](https://orcid.org/0000-0003-3004-4592), PochNikita@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 23.11.2021
Одобрена после рецензирования 22.02.2022
Принята к публикации 18.03.2022

Information about the author

Nikita I. Khmarenko, Research Scholar of Multicultural Linguistic Education Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-3004-4592](https://orcid.org/0000-0003-3004-4592), PochNikita@yandex.ru

The article was submitted 23.11.2021
Approved after reviewing 22.02.2022
Accepted for publication 18.03.2022