М. Н. ТАТАРИНОВА, А. В. КАЗАКОВ, Н. А. ГРУБА, А. В. ИВАНОВ, Р. А. ИВАНОВА

Приёмы овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования

Проблема исследования. В связи с направленностью иноязычного образования на нравственное совершенствование подрастающей личности и развитие творческих начал учащегося в компонентную структуру содержания многие исследователи включают не только «интеллектуальные», но и эмоционально-ценностный компонент. В связи с этим всё более актуальной становится проблема разработки соответствующего деятельностного компонента – приёмов, которые способствовали бы реализации резервов такого содержания и присвоению школьниками культурного наследия человечества.

Методы исследования. В исследовании приняли участие школьники на начальной (1–4-й классы), средней (5–7-й классы), старшей (8–9-й классы) и профильно-ориентированной (10–11-й классы) ступенях школьного иноязычного образования. Это 138 учащихся школ гг. Кирова, Кировской области, Ижевска и городского округа «Город Лесной» (Российская Федерация). В опытно-экспериментальной работе использовался иноязычный текстовый материал эмоционально-ценностного содержания, а также приёмы овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования. Обработка результатов проводилась с помощью методов математической статистики (дисперсия, стандартное отклонение, критерий Фишера).

Результаты исследования. Выявлены статистически достоверные различия начальных и конечных показателей учащихся при вертикальной форме среза на уровне значимости $p = 0,05$. Так, показатели критерия Фишера при оценке результатов владения школьниками младшей ступени обучения «интеллектуальным» блоком и эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования составили соответственно 1,89/1 и 1,3/1. На средней ступени они являлись следующими: 2,47/1 (для «интеллектуального» блока) и 1,5/1 (для эмоционально-ценностного компонента); на старшей – 1,7/1 и 1,0022/1; на профильно-ориентированной – 2,36/1 и 1,08/1.

Заключение. Результаты контрольного эксперимента подтвердили необходимость внедрения приёмов овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования в массовую практику общеобразовательной школы. Полученные данные носят принципиальный характер на пути формирования школьника в качестве межкультурной языковой личности.

Ключевые слова: школьное иноязычное образование, содержание эмоционально-ценностного компонента, эмоционально-ценностный деятельностный компонент, приём, эмоционально-ценностная единица

Ссылка для цитирования:

Татарина М. Н., Казаков А. В., Груба Н. А., Иванов А. В., Иванова Р. А. Приёмы овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 357–389. doi: 10.32744/pse.2021.1.25

M. N. TATARINOVA, A. V. KAZAKOV, N. A. GRUBA, A. V. IVANOV, R. A. IVANOVA

Techniques of mastering the emotional component of the content of foreign-language education

The problem for the research. Due to the focus of foreign-language education on the moral perfection of a younger personality and the development of a student's creative abilities, many researchers consider that the structure of its content should include not only the "intellectual", but also the emotional component. In this regard, the problem of developing an appropriate activity component that would contribute to the realization of reserves of such content and the appropriation of the cultural heritage of humanity by schoolchildren is becoming more and more urgent.

Methods of investigation. The study involved students at the primary (grades 1–4), secondary (grades 5–7), high (grades 8–9) and subject-oriented (grades 10–11) levels of school foreign-language education. These are 138 students of schools in Kirov, Kirov Region, Izhevsk and the urban district "Lesnoy" (Russian Federation). In the experimental work foreign-language text material of emotional content was used, as well as the techniques of mastering the emotional component of the content of foreign-language education as a unit of emotional activity component of foreign-language education. The results were processed using methods of mathematical statistics (dispersion, standard deviation, Fisher's criterion).

The findings of the study. Identify statistically significant differences in the initial and final indicators of students with a vertical form of control at the significance level of $p = 0.05$. Thus, the indices of the Fisher criterion in assessing the results of mastering the "intellectual" unit and the emotional component of the content of foreign-language education by students of the junior stage were 1.89/1 and 1.3/1, respectively. At the middle stage, they were as follows: 2.47/1 (for the "intellectual" unit) and 1.5/1 (for the emotional component); at the high stage – 1.7/1 and 1.0022/1; at the profile-oriented one – 2.36/1 and 1.08/1.

Conclusions. The results of the control experiment confirmed the feasibility of introducing techniques of mastering the emotional component of the content of foreign-language education in the mass practice of secondary schools. These data are of a fundamental nature on the way to the of a student as an intercultural language personality.

Keywords: school foreign-language education, the content of emotional component, an activity component, a technique, an emotional unit

For Reference:

Tatarinova, M. N., Kazakov, A. V., Gruba, N. A., Ivanov, A. V., & Ivanova, R. A. (2021). Techniques of mastering the emotional component of the content of foreign-language education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 49 (1), 357-389. doi: 10.32744/pse.2021.1.25

Введение

Понятие «иноязычное образование» сегодня начинает приобретать общепринятый характер и предполагает обучение и воспитание школьников через содержание предмета «Иностранный язык», позитивно влияющие на духовное совершенствование и развитие творческих начал личности. Это интегративная часть и одновременно специфический тип образования лингвокультурологической направленности; самостоятельная научно-образовательная система и дидактическая область, имеющая собственную иерархию принципов и понятий (Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева [1; 2], С. С. Кунанбаева [3] и др. Отличительной чертой иноязычного образования является то значимое и ценное, что не только заложено в языке, но и присутствует в культуре его носителей.

В контексте личностно-ориентированного подхода содержание образования трактуется в нормативных документах Российской Федерации как один из важнейших факторов прогресса общества, формирования и самоопределения духовно-нравственной личности, интеграции её в национальную и мировую культуру [4]. Содержанием иноязычного образования является иноязычная культура как часть культуры общечеловеческой, которой школьник овладевает в процессе коммуникативного иноязычного образования [5]. Значимость обучения культуре через язык, подчеркнута в Федеральном государственном образовательном стандарте Российской Федерации по иностранным языкам [6].

Характеристика содержания иноязычного образования в наших более ранних исследованиях позволила утверждать, что его компонентная структура охватывает предметно-материальные, процессуальные (т. е. «интеллектуальные») и эмоционально-оценочные аспекты. Все составляющие содержания тесно взаимосвязаны, образуя подсистему целостной системы иноязычного образования. Подсистема компонентов содержания находит отражение в текстах эмоционально-ценностного содержания – связанных речевых микро- или макро высказываниях, отражающее духовный опыт человечества и гарантирующих реализацию эмоционально-ценностного компонента (ЭЦК) содержания иноязычного образования [7–8]. В качестве составляющих данного компонента мы предлагаем рассматривать совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и личностных универсальных учебных действий (УУД). Такое содержание формирует картину мира обучающегося, которая у гармонично развитой индивидуальности должна отличаться целостностью. В результате, происходит становление духовности подрастающей личности. Это осуществляется через присвоение творческого наследия культуры [9] в деятельности преподавателя и учащихся, что требует соответствующего деятельностного компонента иноязычного образования.

Как известно, деятельностный компонент образовательного процесса нацелен на становление и развитие субъектности обучающегося, что предполагает со стороны педагога организацию и управление «активной и сознательной познавательной деятельностью» обучающихся по усвоению содержания образовательного процесса [10, с. 187]. Е. И. Пассов считает деятельностный компонент моделью определённой системы обучения, признаками которой являются:

- дифференцированность, т. е. адекватность определённой цели;
- независимость от конкретных условий обучения: нацеленность на стратегию иноязычного образования, а не на его тактику;

- способность включать все стороны иноязычного образования в опоре на иерархию его принципов;
- наличие ключевой идеи, стрелы, интегрирующей принципы, на которых основан деятельностный компонент иноязычного образования.

Названным признакам соответствует авторское понимание Е. И. Пассовым понятия приём как базовой единицы образовательного процесса, имеющей набор характеристик некоего целого и автономную ценность [9, с. 68].

Следует отметить, что исследователь разграничивает два уровня данного термина – «приём-понятие» (умозрительный уровень) и «прём-поступок» (практико-технологический уровень), присваивая последнему качества направленности и упорядоченности. Именно приём-поступок трактуется Е. И. Пассовым как модельный узел образовательного влияния, представляющий собой единство конкретного комплекта операционных и материальных средств, сопровождаемых способами их применения в опоре на условия, и нацеленный на решение конкретной задачи учебно-воспитательного процесса [11, с. 32].

Приём как деятельностный компонент иноязычного образования должен наилучшим образом обеспечивать достижение стратегической цели учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам – формирование межкультурной языковой личности обучающегося (Н. Д. Гальскова [12], Л. П. Халяпина [14]), способной отображать картину мира средствами изучаемого языка и в опоре на собственные возможности достигать поставленные перед собой цели [12–14]. Такой деятельностный компонент должен быть адекватен аксиологическому потенциалу иноязычного текстового материала, т. е. представлять собой единицу эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования

Целью статьи является теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование эффективности использования приёмов овладения ЭЦК содержания иноязычного образования.

Для достижения данной цели решались следующие задачи:

1. описать приём как базовую единицу иноязычного образовательного процесса;
2. представить приём как единицу эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования;
3. разработать типологию приёмов овладения ЭЦК содержания иноязычного образования;
4. показать результаты опытно-экспериментальной работы со школьниками с использованием приёмов овладения ЭЦК содержания иноязычного образования.

Мы намерены решить поставленные задачи через использование методов: теоретического анализа; конструктивного и контрольного эксперимента, проектирования; математической статистики, графического и табличного представления информации.

Материалы и методы

Объект исследования – деятельностный компонент иноязычного образовательного процесса в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента школьного иноязычного образования.

Первую задачу статьи (описать приём как базовую единицу иноязычного образовательного процесса) мы решали, используя методы теоретического анализа. Из разнообразия характеристик структуры и содержания понятия «приём», содержащихся в методической литературе [11; 15–16] была выбрана трактовка Е. И. Пассова [11, с. 32]. Представленное в трудах этого исследователя толкование приёма:

1) связано с учебной деятельностью школьников и направлено на достижение цели урока иноязычного образования;

2) позволяет охарактеризовать его как интегративную единицу, структура которой отражает принципиальные связи между: а) операционными и материальными средствами; б) способами их использования и в) условиями иноязычного образования.

Речь идёт не только о структуре и содержании приёма, но и о механизмах его функционирования на уроке, поскольку в конкретном приёме облигаторно присутствует то, что помогает решать сопутствующие задачи образовательного процесса на пути к его глобальной цели. Поэтому как методическое и технологическое целое приём генерирует ключевые составляющие иноязычного образования и обладает способностью создать его соответствующий организационно-координационный уровень. описать составляющие приёма как базовой единицы иноязычного образовательного процесса, которая облигаторно включает всё то, что помогает решать его сопутствующие задачи на пути к указанной цели: средства, способы и условия.

Изложенное позволило нам перейти к решению *второй задачи* статьи, которая также имела теоретический характер. Теперь мы были намерены представить приём как единицу эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования, что было осуществлено в опоре на психолого-педагогические исследования Л. С. Выготского [17], М. Г. Яновской [18]; труды в области культурологии (Ю. Б. Борева [19], Л. Я. Дорфман [20]) и методики обучения иностранным языкам (Н. Д. Гальскова [21], Л. В. Павлова [22], Е. И. Пассов [23]) и др., а также зарубежные исследования (R. Maguire [24], J. Mullins [25], C. Radu [26], S. Hamed [37] и др.).

Поскольку приём работы с текстами эмоционально-ценностного содержания должен соответствовать их аксиологическому потенциалу, т. е. актуализировать и активизировать гуманистическую, ценностно-ориентационную направленность иноязычного образования, он должен был носить не только информационно-познавательный, но и ценностно-аналитический, аффективно-оценочный, интерактивный, рефлексивно-актуализирующий характер. Такой приём был представлен в качестве единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования.

В процессе решения *третьей задачи* статьи (разработать типологию приёмов овладения ЭЦК содержания иноязычного образования) использовался типологический подход. Представленная типология приёмов для овладения ЭЦК содержания иноязычного образования призвана структурировать и в отдельных случаях алгоритмизировать деятельность педагога и обучающихся при освоении содержания ЭЦК.

Четвёртая задача статьи (показать результаты опытно-экспериментальной работе со школьниками с использованием приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования) требовала применения экспериментальных методов исследования. Был организован и проведён конструктивный эксперимент с использованием приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования с учащимися разных ступеней обучения. Полученные в ходе констатирующих замеров данные об исходном состоянии участников опытно-экспериментальной деятельности как формирующихся

межкультурных языковых личностей позволили нам перейти к его второму этапу, который носил формирующий характер и на котором, как указывают Л. В. Байбородова и А. П. Чернявская, происходит введение нового фактора [27, с. 169]. В нашем случае таким фактором стал приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования.

Данный этап опытно-экспериментальной работы предполагал использование методики опытного обучения, которое включало четыре серии в связи с тем, что апробация разработанных материалов проводилась на начальном (1–4 классы), среднем (5–7 классы), старшем (8–9 классы) и профильно-ориентированном (10–11 классы) этапах формирования поликультурной языковой личности школьника. В общей сложности в формирующем эксперименте участвовало 138 учащихся школ гг. Кирова, Кирово-Чепецка, Нолинска, Ижевска и городского округа «Город Лесной».

В соответствии с требованием определённости, среди главных характеристик учебно-воспитательного процесса, которые оказывают влияние на овладение содержанием иноязычного образования, были выделены варьируемые и объективно не варьируемые компоненты (М. В. Ляховицкий) [28, с. 47]. В группу последних вошли:

1. продолжительность времени, отводимого на достижение цели работы с каждым текстом;
2. количество речевого материала, подлежащего усвоению;
3. ступень обучения, где проводилась опытно-экспериментальная работа, чтобы возрастные особенности школьников как внутренние условия функционирования приёмов работы с текстами были бы примерно одинаковы;
4. время проведения срезов: сразу после эксперимента;
5. методика проведения срезов и обработки полученных данных.

В качестве варьируемых компонентов использовались:

1. качество речевого материала, подлежащего усвоению в экспериментальных группах. Содержание текстов, с которыми шла работа, соответствовало всем критериям текста эмоционально-ценностного содержания. При его отборе использовались учебники и учебно-методические пособия отечественных и зарубежных авторов-составителей. До начала эксперимента, однако, использовался речевой материал и упражнения для работы с ним, предложенные авторами учебно-методических комплексов «Английский в фокусе» для каждой из четырёх ступеней школьного иноязычного образования: младшей [29], средней [30], старшей [31], профильно-ориентированной [32];
2. средства, способы, внешние условия (аксиологический и деятельностный компоненты) как составляющие приёмов работы с текстами.

На стадии «организация» осуществлялось формирование экспериментальных групп учащихся, а также шла подготовка экспериментальных материалов в виде разработок уроков: текстов эмоционально-ценностного содержания и приёмов работы с ними. Последние использовались на стадии «реализация», т. е. непосредственно в ходе опытного обучения школьников. На фазе «констатация» использовалась так называемая вертикальная форма среза, предполагающая сравнение показателей овладения компонентами содержания иноязычного образования у одних и тех же учащихся в разное время: до и после опытного обучения.

Обработка результатов проводилась с помощью специальной программы, предназначенной для статистического анализа количественных данных. Для этого был использован метод измерения разброса данных (*дисперсия*). В основе – принятие во

внимание разности между любым отдельным результатом и среднеарифметическим по группе. Однако более рациональной мерой варьирования считается производное от дисперсии значение под названием *стандартное отклонение*. Оно позволило нам определить, в каких пределах от среднего показателя по группе расположено большинство результатов эксперимента. Наконец, для обоснования закономерности и значимости результатов формирующего эксперимента в пределах статистической погрешности и отсутствия влияния случайности в полученных показателях использовался *критерий Фишера*.

Результаты исследования

Рассмотрим составляющие приёма как как модельного узла иноязычного образовательного процесса.

Средства – это «разнохарактерные речемыслительные действия или различного вида объекты, используемые для достижения цели...» [11, с. 24–26]. Средства подразделяются на операционные и материальные. Под *операционными средствами* следует понимать действия, которые школьники выполняют, осваивая иноязычную культуру [23, с. 74]. В свою очередь, *материальные средства* представляют собой те физические объекты, которые используют учитель и ученик в работе с речевым материалом. К *материальным средствам* мы относим все то, что возможно видеть, слышать, а также осязать и чувствовать на запах и вкус.

Приём как организационная и регулирующая единица иноязычного образовательного процесса содержит в своей структуре ещё один важный компонент – **способ** действия как «определенный образ совершения действия», отвечающий на вопрос «как действовать?» при известных «инструментах-средствах, чтобы достигнуть цели» [11, с. 27]. На уроке используются *качественные, количественные, организационные и способы предъявления материала*.

Наконец, говоря об **условиях** иноязычного образования, следует иметь в виду *внешние и внутренние* обстоятельства, которые способствуют освоению учебного материала или, напротив, затрудняют этот процесс.

Имея представление о его сущности и составляющих, педагог может сам подбирать приём для достижения цели в данных условиях. Так, приёмы, используемые для формирования, совершенствования навыков и развития умений иноязычной речевой деятельности, имеют свою специфику. Типы приёмов будут отличаться на основании различия факторов, присущих каждому из этапов. В исследованиях С. С. Куклиной такими факторами являются цель этапа, соответствующая учебно-речевая задача, нацеливающая на достижение школьником определённого уровня социального опыта, и особенности решения этой задачи [33, с. 19]:

- *приёмы репродуктивного типа* используются на первом этапе овладения иноязычной речевой деятельностью. Они нацелены на ознакомление учащихся с новым языковым или речевым материалом и формирование автоматизированных, гибких, устойчивых навыков в результате решения учебных и речевых задач репродуктивного характера;

- *приёмы репродуктивно-поискового типа* используются на следующем, втором этапе овладения иноязычной речевой деятельностью. Они направлены на совершенствование навыков иноязычной речевой деятельности. Это реализуется в процессе

решения репродуктивных и поисковых задач учебного и речевого характера. В поисковых задачах присутствуют цель и ситуация, однако действия, необходимые для её решения, обучающиеся выбирают из числа тех, которые были освоены ими ранее, постепенно переходя к действиям более сложного, поискового характера. При этом ситуация, в которой разворачивается деятельность обучающихся, не до конца ясна, поскольку она лишь частично обусловлена по форме и содержанию. Доопределяя её, школьники осуществляют преобразование способов решения репродуктивных задач, конструируя новый. Таким образом навыки иноязычной речевой деятельности становятся более гибкими, устойчивыми и автоматизированными;

- приёмы, используемые на следующем, третьем этапе овладения учащимися иноязычной речевой деятельностью, называются *приёмами поисково-творческого типа*. Они предназначены для развития у школьников целенаправленных, динамичных, интегрированных, самостоятельных и иерархически организованных умений иноязычной речевой деятельности и синтезированных способов овладения ими в опоре на личный опыт обучающихся и содержание прочитанного или прослушанного. Для достижения цели этапа школьники выполняют учебную деятельность продуктивного характера в процессе решения сначала поисковых, затем творческих по характеру задач. Последний – пока неизвестный ученикам тип задач, которые появляются только на данном этапе. В творческих задачах либо способ решения, либо результат, либо и то, и другое являются для обучающихся в значительной степени новыми [34, с. 106]. В. Б. Царькова указывает, что решение такого типа задач разворачивается в необусловленных речевых ситуациях значительного интеллектуального затруднения [35, с. 31], с опорами и без них.

- на этапе функционирования иноязычного речевого общения при обслуживании познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности [36, с. 130–131] используются *приёмы творческого типа*. На данном этапе школьники усваивают языковой и речевой материал индивидуального пользования; информацию об особенностях познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности, способах и средствах их реализации, которые составляют предметно-содержательный компонент методически адаптированного социально-личностного опыта. Вторая составляющая такого опыта – это опыт творческой учебной и речевой деятельности, т. е. самостоятельное применение учащимся усвоенного на предыдущих этапах, в новых ситуациях в рамках участия в познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности. Это осуществляется школьниками в процессе решения творческих задач, в которых либо результат, либо и процесс, и результат выполнения учащимися названных видов деятельности являются новыми.

Приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования должен соответствовать аксиологическому потенциалу иноязычных эмоционально-ценностных текстов, описанных нами в более ранних публикациях [7; 8]. В связи с этим нас интересуют приёмы, которые:

1. обеспечивают отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа);
2. способствуют реализации целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг;
3. делают возможным учёт возрастных лингвopsихологических особенностей и показателей поликультурного развития школьников, соответствуют их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам;

4. расширяют знания обучающихся о предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоёв, специфике и самобытности разных социумов, взгляде на культуру носителя иностранного языка, в том числе сквозь призму его родной культуры; формируют восприятие её уникальности в контексте достижений мировой цивилизации;
5. способствуют активизации эмоционально-волевой и мыслительной деятельности учащихся благодаря присутствию в содержании задач и противоречий, создающих проблемные ситуации, ориентированные на развитие интересов, потребностей и способностей школьника.

Соответственно, основываясь на исследованиях Е. И.Пассова [11, с. 31–32; 23, с. 17], мы определяем приём – единицу эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования как интегративное целое, нацеленное на формирование межкультурной языковой личности учащегося, структура которого отражает значимые связи между:

1. эмоционально-ценностными материальными средствами;
2. операционными средствами-действиями, представленными совокупностью учебных, предметных и лежащих в их основе УУД;
3. эмоционально-окрашенными способами их использования;
4. условиями работы с иноязычными текстами эмоционально-ценностного содержания.

Такой приём отражает концептуальные положения иерархии подходов, развивающихся в рамках антропоцентрической парадигмы, что соответствующим образом характеризует составлявшие его средства, способы и условия. В частности, **эмоционально-ценностные материальные средства** должны преподноситься школьникам как факты культуры и помогать моделировать ситуации личностно-значимого для ученика эмоционально-волевого напряжения и творческого взаимодействия. Поэтому в рамках такого приёма любая работа школьников с *вербальными средствами* – это работа с ценностными компонентами культуры. Восприятию учащимися речевых сообщений эмоционально-ценностного содержания должно обеспечивать распознавание не только коммуникативного, логического и синтаксического планов высказывания, но и его эмоциональную оценку, стремление соотнести любое проявление чувств и воли с объективной социокультурной реальностью.

Кроме того, успех взаимодействий субъектов на уроке обеспечивается при помощи таких вербальных средств, как памятки и руководства, которые содержат рекомендации по работе с речевым материалом эмоционально-ценностного характера. Эти рекомендации способствуют: осмыслению и усвоению обучающимися общечеловеческих ценностей в ходе активного аккумулирования и воспроизведения социокультурного опыта в рамках родной и изучаемой лингвокультур; развитию у школьников целей, мотивов и потребностей в общении; освоению ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа); развитию целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг; активизации эмоционально-волевой и мыслительной деятельности; формированию их предметных и мета-предметных навыков и умений, личностных УУД с целью комплексного развития личности в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях.

Тексты эмоционально-ценностного содержания могут также сопровождаться *изобразительными или знаковыми средствами*, наряду с текстами выполняющими

ми функцию репрезентации педагогически целесообразных эмоционально-волевых и эмоционально-оценочных отношений учащихся. Они обеспечивают более точное, полное и глубокое понимание эмоционально-ценностного содержания и смысла речевого сообщения.

Так же, как и в случае вербальных, к *изобразительным средствам* мы относим всё то, что характеризует культуры народов мира и их уникальные особенности. Суть их использования – в активном вхождении во внутреннее эмоциональное состояние учащегося, создании эффекта идентификации, эмоционального заражения [38, с. 73]. Важно отметить, что в качестве изобразительных средств в данном случае часто выступают и произведения искусства, которые обладают огромным эмоциогенным потенциалом и позволяют генерировать разнообразные эмоциональные состояния учащихся. Л. Я. Дорфман отмечает, что эмоциогенные потенциалы произведений искусства в силу их выразительности весьма велики [20, с. 113].

Сложность и полифоничность искусства влияет на то, что механизм воздействия художественного произведения на психику и на речевое развитие личности описать чрезвычайно сложно. Эта мысль находит своё отражение в высказывании Л. С. Выготского о том, что «никогда невозможно сказать, почему понравилось или не понравилось то или иное произведение. Переживание, испытываемое при ознакомлении с ним, трудно описать словами» [17, с. 68]. Благодаря эстетическому потенциалу произведения искусства механизм его эмоционального воздействия на школьника находится в самом произведении, в его выразительно-смысловых компонентах. В процессе художественного восприятия человек познаёт своё «я»; он проигрывает в художественном переживании, как образно высказался Ю. Б. Борев, одну из неисполненных в жизни ролей и приобретает опыт этой не прожитой, а проигранной жизни [19, с. 70].

Знаковые средства в работе с текстами эмоционально-ценностного содержания обеспечивают возникновение у школьников всего комплекса ощущений и позволяют им работать с речевым материалом с большим интересом, мобилизуя эмоционально-волевою активность, снижая утомление, тренируя своё творческое воображение.

Использование *смешанных средств* в рамках диалога культур позволяет преодолеть сложности создания коммуникативного пространства при «столкновении» с явлениями иной культуры. Выявляя ценность таких средств, Е. И. Пассов указывает, что удачные в методическом плане сочетания вербальных, изобразительных, знаковых средств вызывают у школьников ассоциации с жизненным и речевым опытом, способных опосредованно помочь порождению речевого высказывания» [39, с. 205].

Информационно-коммуникационные средства должны быть связаны с ценностными ориентациями школьников, их эмоционально-волевой активностью. Они направлены на овладение ценностями двух взаимодействующих культур и способствуют их сближению, поскольку благодаря использованию таких средств культуры разных стран становятся видимыми и слышимыми, а не только представляемыми, воображаемыми. По причине яркости, выразительности и информационной насыщенности таких средств, знакомящих с ценностями культуры страны изучаемого языка, повышается мотивационная сторона обучения различным видам иноязычной речевой деятельности.

Регулярное использование эмоционально-ценностных материальных средств помогает частично компенсировать отсутствие естественной языковой среды на всех этапах работы с речевым материалом. Это создаёт благоприятные условия для освоения школьниками субкомпонентов ЭЦК иноязычного образования. В этом случае про-

цесс овладения учебно-речевым материалом приобретает для учащегося личностный смысл, предполагает приобретение личностью субъективного опыта иноязычного устного и письменного общения путем рефлексии, самопознания, самоопределения в целях собственного профессионального и личностного роста.

Набор **операционных средств**, требующихся для овладения школьниками эмоционально-ценностными материальными средствами, включает:

1) *учебно-речевые средства-действия (рецептивно-познавательного, репродуктивно-преобразовательного и продуктивного характера)*, которые учащиеся выполняют как под управлением учителя, так и с использованием памятки или руководства, или же самостоятельно на том или ином этапе овладения иноязычной речевой деятельностью в говорении, аудировании, чтении и письменной речи;

2) *предметные действия, характерные для познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности*, обслуживаемых четырьмя видами иноязычной речевой деятельности в говорении, аудировании, чтении и письменной речи;

3) лежащие в основе всех перечисленных видов УУД. Это, например, могут быть действия планирования; выбора средств и способов выполнения учебно-речевых действий; реализации плана наиболее эффективным способом и с помощью выбранных средств; текущего, промежуточного и итогового контроля полученного результата, сопоставление цели и результата действия, оценки результата и др. Как уже было отмечено, в зависимости от способа решения учебно-речевой задачи этапа такие действия могут быть репродуктивными, поисковыми (эвристическими), творческими.

Представленный набор операционных средств предъявления и реализации эмоционально-ценностных материальных средств предполагает выбор адекватных **способов** их использования, направленных на решение школьниками учебных речемыслительных задач в социокультурных ситуациях разной степени интеллектуального затруднения и эмоционально-волевого напряжения с целью достижения обучающимися предметных, мета предметных и личностных результатов. Такие способы должны придавать описанным операционным средствам эмоционально-ценностную маркированность, т. е. большинство их должны быть **эмоционально-окрашенными**.

К **эмоционально-окрашенным качественным способам** реализации описанных средств относятся такие, в которых выполнение операционных действий вызывало бы положительную мотивацию и интерес школьников естественным путем, через эмоциональное принятие ценности усваиваемой дозы социально-личностного опыта. Содержание этих способов будет определяется принципами отбора эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования. Это значит, что такого рода качественные способы должны быть направлены не только на формирование или совершенствование иноязычных навыков и развитие умений, но и на освоение культурных ценностей стран изучаемого языка в сопоставлении с культурными ценностями родной страны, формирования адекватного отношения к одним и тем же явлениям, по-разному воспринимаемым в двух культурах, а также на пробуждение и развитие эмоциональных переживаний и воли учащихся.

Эмоционально-окрашенные качественные способы предполагают создание специфических ситуаций иноязычного речевого общения в ходе решения адекватных им учебных и предметных задач. В опоре на исследования Е. И. Пассова такая совокупность речевых и неречевых условий иноязычного учебно-речевого общения была

представлена как ситуация нравственных взаимоотношений, проявляющихся во всех сферах жизнедеятельности личности и определяющих проявление чувств, воли, эмоционального склада, темперамента, состояния обучающегося [23, с. 173].

Поскольку нравственные взаимоотношения участников иноязычного общения приобретают в одноимённых ситуациях проблемно-ценностный, социокультурный и межкультурный характер, мы назовём их *эмоционально-ценностно маркированными проблемными ситуациями*. Они будут положены в основу эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения школьниками операционных действий. Эмоционально-ценностно маркированные проблемные ситуации могут создаваться по-разному:

1) содержанием текста высокой степени эмоциональной ценности, которые:

а) отражают главные ценности цивилизации;

б) представляют целесообразные эмоционально-волевые и оценочные отношения учащихся к миру вокруг;

в) соответствую возрастным и лингвopsихологическим особенностям, показателям поликультурного развития школьников, их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам школьников;

г) приобщают учащегося не только к иному способу коммуникации, но и к культуре носителей языка в сравнении с родной, к национальным особенностям их речевого и неречевого поведения;

д) обеспечивают активизацию мыслительных процессов, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер учащегося с целью комплексного развития личности в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях.

Учебная речемыслительная задача в данном случае также носит проблемный характер. Она нацеливает школьников (в опоре на индивидуальный жизненный опыт) на проявление и выражение избирательного отношения к эмоционально-ценностному содержанию текста, к форме его презентации, а также и к актуальным проблемам, затронутым в нём, вызывая совокупность необходимых для решения такой задачи операционных средств-действий;

2) учебным заданием, если используемое вербальное материальное средство является текстом достаточной, но не высокой степени эмоциональной ценности. Эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация и проблемная речемыслительная задача, предъявляемые школьникам в учебном задании, должны быть сформулированным таким образом, чтобы:

а) представить содержательные субкомпоненты ЭЦК;

б) быть соотнесёнными с познавательными-коммуникативными потребностями и возможностями обучающегося, отражая механизмы усвоения ценностей и эмоционально-волевого развития личности, активизируя соответствующие её сферы и актуализируя уже усвоенный школьником социально-личностный опыт;

в) вызвать набор операционных средств-действий, требующихся для решения поставленной задачи.

Таким образом, совокупность эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения учащимися операционных действий включает:

1. действия в эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации, заданной содержанием текста высокой степени эмоциональной ценности;
2. действия в эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации, сформулированной в учебном задании.

Реализация школьниками представленных эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения операционных действий осуществляется *под руководством учителя, следуя указаниям памятки и руководства, наконец, самостоятельно.*

Реализация эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий под руководством учителя предполагает, что педагог позиционирует себя как старший товарищ и помощник школьников. Он проявляет эмоционально-ценностное отношение к происходящему на уроке, демонстрируя собственную волю и желание оказывать учащимся необходимую помощь и поддержку. Педагог обращает внимание на эмоциональное отношение обучающихся к общенациональным и общечеловеческим ценностям и поднятым проблемам, активизирует их волевые усилия, актуализирует гностические (интеллектуальные), коммуникативные, практические, эстетические эмоции и чувства. Он замечает, что эмоциональные состояния школьников зачастую бывают противоречивы; часто чередуются, а положительные и отрицательные эмоции нередко сменяют друг друга. Учитель стремится к установлению педагогически целесообразных отношений с обучающимися на основе гуманистической ценностной диспозиции его личности. Г. С. Трофимова относит к гуманистическим качествам педагога эмпатию, рефлексивность, искренность, такт и др. [40, с. 202]. Однако педагог не является центральной фигурой на уроке. Создание эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуаций общения-взаимодействия между учителем и обучающимися опосредуется эмоционально-ценностным содержанием текстов и взаимоотношениями школьников друг с другом.

Реализация эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий с помощью памятки и руководства. Требования, предъявляемые к памяткам и руководствам как эмоционально-ценностным материальным средствам вербального характера были представлены выше. Такие средства призваны оказывать эффективную помощь и поддержку в освоении школьниками ЭЦК иноязычного образования, их становлении в качестве поликультурных языковых личностей.

Реализация эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий самостоятельно. В данном случае основами самоорганизации работы обучающегося с вербальными средствами эмоционально-ценностного содержания являются осознание её мотивов, задач, высокий уровень владения набором требующихся для решения учебно-речевой задачи операционных средств-действий, а главное – интерес и воля к приобретению новой дозы социально-личностного опыта, освоению культурных ценностей и идеалов.

Диапазон *количественных способов* совершения операционных действий охватывает следующие варианты: *в быстром или медленном темпе; в своём (индивидуальном для ученика) темпе; ограниченно и неограниченно по времени; при объёме использования эмоционально-ценностных материальных средств, соответствующих особенностям индивидуального восприятия школьника* [23, с. 188–190; 41, с. 99].

В основу организационных способов выполнения операционных действий как субкомпонентов такого приёма следует положить ситуации нравственных отношений, отличающиеся разнообразием форм социального взаимодействия субъектов иноязычного образовательного процесса [42, с. 85]. С. С. Куклина указывает, что, участвуя в таких ситуациях, учащиеся решают учебную задачу «с целью их приобщения к накопленному социально-личностному опыту преобразования окружающей действительности» [43, с. 46]. Так, реализация эмоционально-окрашенных способов выполнения действий (например, под руководством учителя, с помощью памятки и руководства

или же самостоятельно) может осуществляться как *фронтально, так и индивидуально и, наконец, коллективно (в паре, в группе)*. При этом формы социального взаимодействия в ситуациях нравственных отношений должны быть личностно значимы для каждого ученика. Это способствует развитию чувства их ответственности за результат собственной деятельности, интереса к ней, мотивации.

Данные ситуации способствуют развитию эмоционально-волевой сферы школьников, становлению их нравственно-этических позиций, формированию эстетического вкуса и мировоззрения. Эмоционально-окрашенные организационные способы выполнения операционных действий создают благоприятные условия для развития способности учащихся к адекватной оценке и самооценке, саморефлексии, самовоспитанию, формируют их умения самостоятельно постигать язык и культуру. Они органично сочетаются с эмоционально-окрашенными *визуальными, аудитивными, комбинированными (аудиовизуальными) способами предъявления материальных средств приёма*.

На этапе восприятия текста эмоционально-ценностного содержания особенно важно яркое, эмоциональное начало. Визуальные способы при этом не только позволяют пояснить необходимые детали речевого сообщения, правильно расставив в нём ценностно-ориентационные акценты, но и сделать презентацию зрелищной. В. М. Кузнецов рассматривает видеограммы как один из эффективных путей преодоления отрыва информации от её эмоционально-ценностного содержания. При восприятии иноязычных речевых сообщений на слух видео-граммы способны создать эмоционально-благоприятные дидактические условия работы с текстами, что рассматривается не только как улучшение объективных (внешних) условий: информационных, методических, учебно-организационных, гигиенических, но и как создание благоприятных субъективных, или внутренних условий, направленных на активизацию речевой и учебной деятельности учащихся.

Видеограммы способны обеспечить воплощение ценностных эстетических категорий в текстах для аудирования через их «внешние» параметры: организацию в тексте элементов изобразительных средств, цветовое решение, выбор музыкального сопровождения. Видеограммы фиксируют специфическую красоту закономерностей природы и общества, их постижения человеком. В этом проявляется эстетика текста посредством видеограмм. Эмоционально-ценностное содержание такого текста усиливается за счёт образного видения, подчёркивания в кадре главной мысли, динамического монтажа и т. п. Эмоциональное воздействие видеограмм растёт благодаря яркости имеющихся у учащихся представлений о ценностных объектах и явлениях и предлагаемой аудиовизуальной информации. При этом более высокий уровень понимания содержания видеограммы наступает тогда, когда учащийся воспринимает его как произведение искусства, когда налицо единство познания, переживания и оценки учащимися образной структуры в активной соотнесённости с собственным жизненным, в том числе речевым опытом, знаниями, социальной позицией [44, с. 96–97].

Аудитивные способы (использование аудио материалов общегуманитарного и культуроведческого характера) позволяют не только реализовать всевозможные виды звуковой наглядности при обучении устным видам иноязычной речевой деятельности (говорению, аудированию), но и позволяют представлять иноязычный текст в естественной речевой форме, способствующей усилению степени его эмоциональной ценности.

С появлением новых информационных технологий основным способом использования видеogramм в обучении аудированию следует считать мультимедийный, когда разные виды зрительной и слуховой наглядности представлены интегративно на новейших носителях информации и в процессе ее предъявления и усвоения её эмоционально-ценностного содержания. Современные аудиовизуальные способы предъявления материальных средств приёма – это разнообразные мультимедийные средства, обучающее видео, компьютерные программы, веб-проекты, аутентичные видеокасты, мобильные справочные приложения, гипертексты. Они являются важным средством формирования бикультурного пространства в работе с речевым материалом. С их помощью создаётся пространство диалога культур, максимально приближенное к реальности; сближаются две культуры; они становятся видимыми и слышимыми, а не только представляемыми, воображаемыми.

Условия как третья составляющая приёма работы с текстами эмоционально-ценностного содержания должны обеспечивать формирование ценностных ориентаций у школьников разных ступеней обучения, свободу их мышления и речевой деятельности в соответствии с личностными потребностями [42, с. 85]. Условия в статусе составляющей приёма работы с речевым материалом представлены как совокупность внешних и внутренних обстоятельств, которые имеют принципиальный характер и детерминируют деятельность субъектов образовательного процесса.

Все обязательные *внешние условия* как составляющие приёма работы с эмоционально-ценностным речевым материалом мы вслед за Л. М. Ризаевой делим на аксиологический и деятельностный компоненты пространства диалога культур [45, с. 80]. В научных трудах Л. В. Павловой *аксиологический компонент* включает познания о совокупности ценностей соизучаемых лингвокультур, о системе универсальных (общечеловеческих) культурных ценностей; данные о связи и соотношении ценностей различных стран с глобальными ценностями мировой цивилизации, умения распознавать культурные ценности и их воздействие на вербальное и неречевое поведение в процессе коммуникации с иноязычным собеседником [22]. Аксиологический компонент находит отражение в содержании речевого материала (микро- и макро текстов) эмоционально-ценностного содержания, предложенного авторским коллективом учебно-методического комплекса.

Однако запланированный результат вряд ли будет достигнут, если приёмы работы с эмоционально-ценностным текстом подобраны некорректно и неадекватны задаче реализации аксиологического потенциала речевого материала. Поэтому аксиологический компонент пространства диалога культур не может существовать в отрыве от его *деятельностного компонента*. Он пронизан идеей гуманистического общения, в контексте которого все представленные материальные средства являются эмоционально-ценностными, а способы совершения операционных действий – эмоционально-окрашенными, моделирующими речевое и экстралингвистическое поведение учащихся в контексте освоения ценностей родной и иноязычной лингвокультур. Это позволяет сделать процесс овладения ценностями мировой культуры осмысленным и обеспечивает значимость решения учебно-речевой задачи.

На эффективность процесса овладения обучающимися ценностями иноязычной культуры влияет психологически благоприятная атмосфера иноязычного образовательного процесса, которая создаётся за счёт преобладания положительных эмоций и хорошего настроения субъектов деятельности. В исследованиях Л. М. Ризаевой отмечено, что для этого необходимо, чтобы педагог обращал внимание на их отношение

к себе, жизни, Родине, другим людям, труду и делу, правилам и правам, здоровью, чистоте, спорту, природе, питанию (аксиологический компонент) [45, с. 80]. Схожую идею мы находим в исследованиях А. Н. Шамова, который подчёркивает, что залогом успеха обучающей деятельности преподавателя являются его коммуникативные качества, открытость, общительность и контактность, хорошая обратная связь с учебной группой, с каждым учеником.

В свою очередь, это помогает развитию эмоционально-волевой регуляции школьника, его интересов, потребностей и склонностей; содействует положительному отношению к предмету «иностранный язык» [46, с. 199]. Важно строить процесс работы с речевым материалом таким образом, чтобы учащийся, решая задачи коммуникативного характера, ощущал потребность и мог осуществить свои намерения в общении, проявлял волю как способность создавать собственную систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями мировой культуры в процессе совершения учебно-речевых и УУД. Это позволяет сделать процесс овладения ценностями мировой культуры осмысленным и обеспечивает значимость решения речевой задачи. В конечном счёте, психологически благоприятная атмосфера иноязычного образовательного процесса повышает воспитывающий, мотивирующий и корректирующий потенциал урока иностранного языка.

Перейдём к характеристике внутренних условий как составляющих приёма работы с иноязычным текстом эмоционально-ценностного содержания. Характеризуя деятельностьный компонент иноязычного образования в первой главе исследования, мы отметили, что внутренние условия в его структуре включают возрастные особенности обучающихся, характеристики их индивидуальности (индивидные, субъектные, личностные), присущие им как формирующимся межкультурным языковым личностям и на той или иной ступени школьного иноязычного образования. В числе индивидных характеристик в методической литературе упоминаются органические свойства личности (темперамент, природные задатки, жизненные потребности) [23, с. 214].

Субъектные свойства школьников проявляются в индивидуальном стиле их учебной деятельности школьников, в частности, модальности (аудиалы, визуалы, кинестетики). Его учёт обеспечивает наиболее эффективное освоение эмоционально-ценностного текстового материала, неизвестных ранее способов действий, предлагает разнообразные материалы и задания, которые стимулируют развитие всех типов модальности. Так, школьники-визуалы с целью усвоения нового должны наблюдать за жестами и выражением лица педагога или речевого партнёра. С этой целью используются всевозможные виды наглядности: иллюстрации, схемы, таблицы, диаграммы, видеофильмы и прочие составляющие визуального ряда.

Для аудиалов удобны и полезны словесные объяснения, дискуссия, упражнения, выполняемые на слух. Письменные материалы способны оказать гораздо меньшую помощь таким учащимся, особенно когда они не озвучены. Так, например, организуя чтение текста, учителю лучше включить аудиозапись. Кинестетики обязательно должны «потрогать», ощутить новый предмет «на ощупь». Этим ученикам непросто долго сидеть неподвижно; они с лёгкостью отключаются от содержания урока, отвлекаются. Потребность кинестетиков в двигательной активности предполагает, что для них эффективны следующие виды учебной деятельности: ролевая игра, парная работа, проектная деятельность и другие активные формы взаимодействия.

Личностные свойства школьников проявляются в их отношении к речевому материалу эмоционально-ценностного содержания, его оценивание в опоре на имеющи-

еся личный опыт, мировоззрение, интересы и склонности [47, с. 79–80]. Е. В. Борзова пишет, что учёт таких особенностей очень значим в контексте становления учащихся разных ступеней обучения как межкультурных языковых личностей, «их приобщения к культуре и создания своей личностной культуры» [48, с. 11–12].

В своих исследованиях ЭЦК содержания иноязычного образования [49, с. 49–50] мы пришли к выводу, что межкультурную языковую личность должно отличать:

- 1) владение ключевыми компетенциями в области иноязычного образования;
- 2) собственная система ценностей учащегося;
- 3) наличие эмоциональной компетентности (эмоционального интеллекта);
- 4) определённый уровень развития волевой сферы;
- 5) набор личностных УУД.

Эти характеристики межкультурной языковой личности, основой которых являются индивидные, субъектные и личностные свойства учащегося, становятся внутренними условиями в рамках приёма как эмоционально-ценностной деятельности составляющей иноязычного образования. Рис. 1 демонстрирует внешние и внутренние условия как субкомпоненты такого приёма.

У с л о в и я						
Внешние (пространство диалога культур)		Внутренние (характеристики школьников как межкультурных языковых личностей)				
Аксиологический компонент	Деятельностный компонент	Индивидные характеристики				
		Субъектные характеристики				
		Личностные характеристики				
1	2	3	4	5	6	7
Речевой материал эмоционально-ценностного содержания	<ul style="list-style-type: none"> ● Эмоционально-ценностные материальные средства ● Эмоционально-окрашенные способы совершения операционных средств-действий ● Психологически благоприятная атмосфера урока иностранного языка 	Владение ключевыми компетенциями в области иноязычного образования	Собственная система ценностей	Уровень развития эмоциональной Компетентности и эмоционального интеллекта	Уровень развития волевой сферы	Набор личностных УУД

Рисунок 1 Внешние и внутренние условия в составе приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельности составляющей иноязычного образования

С целью эффективного выполнения возложенных на них функций, составляющие приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования должны представлять собой методическое и технологическое целое. Для придания им целостности была сконструирована модель такого приёма (см. рис. 2).

Рисунок 2 Модель приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования

На рисунке показано, что благодаря взаимодействию условий, способов и средств иноязычного образования приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента способен обеспечить овладение школьниками ЭЦК содержания иноязычного образования через специфическую организацию и управление их деятельностью, актуализирующих гуманистическую, эмоционально-насыщенную и ценностно-ориентационную направленность урока иностранного языка.

Это побудило нас создать типологию приемов овладения данным компонентом, которая позволяет структурировать и в отдельных случаях алгоритмизировать деятельность педагога и обучающихся при освоении содержания ЭЦК.

1. Первым шагом в построении типологии было выделение четырёх типов приемов, отражающих механизмы усвоения ценностей и эмоционально-волевого развития личности [50–52]. Именно их совокупность обеспечивает поэтапное формирование эмоционально-ценностных и волевых новообразований личности, проникая и гармонично вписываясь в структуру личностных УУД, Я-концепции обучающегося [52, с. 91]. В приёмах каждого типа используются учебно-речевые задачи разной степени интеллектуального затруднения (И. А. Зимняя) [47].

Приёмы первого типа обеспечивают принятие учащимися ценности на эмоциональном уровне, сопровождающееся появлением соответствующих эмоций и волевых проявлений, отражающих исходное, смутное и неопределённое эмоциональное вникание личности в мало изведанную жизненную сферу. Применение таких приёмов пока не подразумевает, что учащийся действует согласно ценностям в своей повседневной жизни. Напротив, он знает ценностные субкомпоненты, но они не являются внутренне признанными и призывающими к действию. Неслучайно К. Д. Ушинский рассуждает о том, что красиво говорить о достоинстве и вести себя достойно – это две разные вещи; а проявлять справедливость на словах – не то же самое, что совершать справедливые поступки [53, с. 323].

Приёмы второго типа делают возможным осмысление и акцентирование ценности, её принятие в качестве необходимости, сопровождающееся физическим и духовным отражением нового чувства в активности учащегося, его волевых проявлениях. Происходит усиление и совершенствование первоначального неясно выраженного чувства. Однако обучающийся пока в основном действует в согласии с ценностями, первостепенными для других людей, но не для себя. Он делает это из страха обличения, укора, но не из собственных благих желаний и намерений. Школьник готов и отступить от выбранной линии поведения, если меняются внешние стимулы и параметры оценивания.

Приёмы третьего типа нацелены на чувственное вникание обучающегося во внутренний мир другого человека; «вписывание» ценности в систему собственных индивидуально-личностных ценностных ориентаций и волевых проявлений; её эмотивно-чувственное признание; внутреннее постижение ценностных смыслов, без понимания их значимости и принципиального характера. При таких условиях ценности культуры становятся внутренним мотивом действий и поступков ученика, однако при рассогласовании их с его поведением серьёзного диссонанса или жизненного кризиса не возникает.

Действие *приёмов четвёртого типа* отличается эмоциональным принятием и осмысленностью отношения учащегося к ценностям диалога культур. Это свидетельствует о наличии у школьника определённой системы ценностных ориентаций и сильной воли. Внешние воздействия и влияния пропускаются через фильтр его эмоциональной сферы и индивидуального жизненного опыта.

2. Внутри типов были выделены виды приёмов, которые отличаются в зависимости от характеристик речевого материала эмоционально-ценностного содержания и сложности учебно-речевых задач, на решение которых каждый из них направлен. Приёмы *вида I* используются в работе с эмоционально-ценностными микротекстами этапа совершенствования лексико-грамматических навыков и предполагают решение задач репродуктивно-поискового характера. Учебно-речевая задача в рамках приёмов первого вида нацеливает школьников: а) на выявление в содержании речевого материала составляющих ЭЦК; б) на выявление в содержании речевого материала составляющих ЭЦК и сравнение особенностей их проявления в родной и иноязычной культурах.

Приёмы *вида II* применимы в работе с эмоционально-ценностными макротекстами этапа развития иноязычных речевых умений в четырёх видах иноязычной речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письменной речи). Это требует от учащихся решения задач поисково-творческого характера. Поисковая часть учебно-речевой задачи в данном случае призывает учащихся выявить в содержании текста составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, а творческая – и интерпретировать их, расставив необходимые для этого эмоционально-волевые и ценностно-ориентационные акценты.

Наконец, приёмы *вида III* адекватны этапу функционирования общения и применяются в работе с эмоционально-ценностным речевым материалом индивидуального пользования в процессе решения творческих задач: выявить в содержании текста составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, интерпретировать и зрелищно представить.

3. Виды типологии приёмов представлены разновидностями с учётом степени самостоятельности использования школьниками эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий. Так, приёмы *разновидности I* предполагают выполнение таких действий *под руководством учителя; II – следуя указаниям памятки и руководства; III – самостоятельно.*

4. Наконец, учёт организационных способов выполнения операционных действий в ситуациях нравственных отношений, отличающиеся разнообразием форм социального взаимодействия субъектов, привёл нас к необходимости выделения на последнем уровне типологии трёх вариантов приёмов: *вариант I – реализация школьниками эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий фронтально; вариант II – индивидуально; вариант III – коллективно (в паре, в группе).*

Представим типологию приёмов овладения ЭЦК содержания иноязычного образования на рис. 3.

Воспользуемся данной типологией приемов овладения ЭЦК содержания иноязычного образования, чтобы показать, как она реализуется на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе. Принятие учащимися ценности на эмоциональном уровне, а затем её осмысление, акцентирование и осмысление в качестве необходимости происходит в работе с эмоционально-ценностными микротекстами этапа совершенствования лексико-грамматических навыков. Ему адекватны учебно-речевые задачи поискового характера, для решения которых требуются комплексы аффективно-актуализирующих условно-речевых упражнений (УРУ) и проблемных ценностно-центрированных речевых упражнений (РУ).

Рисунок 3 Типология приёмов овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования

Комплекс аффективно-актуализирующих УРУ предназначены для создания психологически благоприятной атмосферы иноязычного образовательного процесса, вовлечение в образовательный процесс эмоциональной сферы обучающихся, активизации форм их самооценки, саморефлексии и самовоспитания.

Проблемные ценностно-центрированные РУ делятся на: 1) проблемные ценностно-центрированные ознакомительные, нацеливающие школьников как на выявление в содержании речевого материала составляющих ЭЦК; 2) проблемные ценностно-центрированные сопоставительные, направленные на сравнение особенностей проявления составляющих ЭЦК в родной и иноязычной культурах.

Эмотивно-чувственное признание ценности и внутреннее постижение её смысла осуществляется в процессе работы с эмоционально-ценностными макротекстами этапа развития иноязычных речевых умений в говорении, аудировании, чтении, письме.

менной речи. Для этого используются комплексы: 1) проблемных ценностно-центрированных сопоставительных РУ; 2) проблемных ценностно-центрированных аналитических РУ, в ходе выполнения которых обучающиеся решают поисково-творческие учебно-речевые задачи. В первом случае поисковая часть задачи призывает школьников выявить в содержании текста составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах. Во втором случае творческая часть задачи предлагает интерпретировать их.

Эмоциональное принятие и осмысленное отношение ученика к ценностям диалога культур происходит на этапе функционирования общения, в работе с эмоционально-ценностным речевым материалом индивидуального пользования. Это требует от обучающихся решения творческих задач большего интеллектуального затруднения, которое осуществляется ими в ходе выполнения проблемных ценностно-центрированных РУ рефлексивно-актуализирующего характера. Цель таких РУ – выявить в содержании материальных средств составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, интерпретировать и зрелищно представить при осуществлении познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности.

Для управления учебно-речевыми действиями школьников, совершаемыми фронтально, индивидуально, либо же в паре или в группе как под руководством учителя, так и самостоятельно, используются памятки и руководства. В данном случае они рассматриваются как материальные средства, содержащие рекомендации по работе с микро- и макротекстами эмоционально-ценностного характера, а также образцы решения проблемных речемыслительных задач, листы и критерии оценивания и т. п. Наряду с этим применяются средства текущей и итоговой диагностики, с помощью которых учитель определяет уровень развития школьника как межкультурной языковой личности. Указанные средства будут представлены в проектируемой эмоциональной технологии иноязычного образования в виде диагностического инструментария, «который позволяет выявить успех ее функционирования, а также определить ее эффективность и результативность» [54, с. 91].

Комплекс приёмов как единиц эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования ориентирован на интегрированное достижение обучающимися предметных и мета предметных результатов овладения «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования и личностных результатов освоения ЭЦК, т. е. на формирование школьника в качестве межкультурной языковой личности.

Для примера продемонстрируем в табличном виде (см. табл. 1) приём как единицу эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования на примере работы с текстом для обучения аудированию «About entertainment and TV programmes» («О развлечениях и телевизионных программах») в 6-м классе [30]. Как видно из материалов таблицы, это приём, нацеленный на эмотивно-чувственное признание и внутреннее постижение учащимися ценностных смыслов в процессе решения учебно-речевых задач поисково-творческого типа, соответствующий этапу развития умений устного рецептивного вида иноязычной речевой деятельности (аудирования). Затем работа механизмов данного приёма легла в основу эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, которая была использована в ходе работы с данным текстом. Представим разработанные нами материалы.

Ход работы с текстом “About Entertainment and TV Programmes”, 6-й класс на основе эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования

1. *Экспозиция в тему урока.* Police, camera, action. These words are known to everybody today. And this is a well-known TV series.

Brainstorming. Work in groups of three. Look at the pictures. What do you think the series is about? Compare your ideas. The key words may help you:

Begin your answer like this:

We think, the series “Police, camera, action” is about

a road crime	a pedestrian	a hand-held camera	speed
a police car	traffic	a U-turn (разворот)	injured

2. *Проблемное ценностно-центрированное сопоставительное РУ.*

а) Синквейн.

Listen and check your ideas. Is there any similar series on our Russian TV? What is its title? Study Guide 1 and in groups make up the cinquains on both series.

Guide 1

How to make a cinquain?

Today you have to make a cinquain. Mind the following.

1. It is a creative and exciting process. It is simple, but you need to have knowledge and understanding of the material.
2. To make it use the scheme:
 - a) the topic in one word (a noun).
 - b) its description in two words (adjectives);
 - c) actions within this topic in three words (verbs);
 - d) a four-word phrase – your attitude to the topic (your feelings in one sentence);
 - e) a synonym (the topic in another word).
3. Look at examples of cinquains, made up by schoolchildren. They are going to help you in doing your task.

Summer

Warm, sunny
Swim, relax, walk.
Best time of year.
Vacation.

War

Cruel, terrible.
Kills, tortures, shoots.
I've seen war movies.
Fear

b) Which series would you like to watch right now? Why?

3. *Проблемное ценностно-центрированное аналитическое РУ.* Прослушивание с остановками. «Тонкие» и «толстые» вопросы.

а) Listen again. This time we will make pauses for you to think over the information. In groups of three make up three “thin” and three “thick” questions on the text.

???	???

Таблица 1

Приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования (на примере работы с текстом "About Entertainment and TV Programmes", 6-й класс)

Модуль	Текст	Приём	Составляющие приёма		
			средства	способы	условия
			иноязычного образования		
Module 4 Day after day [Ваулина и др., 2019: 35–44]	Entertainment and TV programmes	Тип III, вид II, варианты II–III, разновидности II–III	Нацелены на эмоционально-чувственное признание и внутреннее постижение учащимися ценностных смыслов в процессе решения учебно-речевых задач поисково-творческого типа		
			<ul style="list-style-type: none"> • Материальные: а) <i>вербальные:</i> макро текст эмоционально-ценностного содержания, логико-синтаксическая схема, руководства; б) <i>изобразительные:</i> рисунок; в) <i>информационно-коммуникационные:</i> мультимедийные программы; • Операционные: (на уровне макро текста эмоционально-ценностного содержания) а) учебно-речевые средства-действия (рецептивно-познавательного, репродуктивно-преобразовательного и продуктивного характера); б) лежащие в их основе УУД 	<ul style="list-style-type: none"> • Качественные: а) действия в эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации, сформулированной в учебном задании б) реализация эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий с помощью руководства и самостоятельно • Количественные: в индивидуальном темпе; ограниченно (в классе) и неограниченно по времени (дома); при объёме использования эмоционально-ценностных материальных средств, соответствующих особенностям индивидуального восприятия школьника • Организационные: фронтально, индивидуально, коллективно (в паре, в группе) в ситуациях нравственных отношений, отличающиеся разнообразием форм социального взаимодействия субъектов иноязычного образовательного процесса • Предъявления материала: эмоционально-окрашенные визуальные и аудитивные способы предъявления материальных средств приёма 	<ul style="list-style-type: none"> • Внешние: а) <i>аксиологический компонент:</i> общечеловеческие ценности (личность, режим труда и отдыха, увлечения); б) <i>деятельностный компонент</i> пронизан идеей гуманистического общения (см. средства и способы работы) • Внутренние: индивидуальные, субъектные и личностные особенности учащихся средней ступени как формирующихся поликультурных языковых личностей

Guide 2 will help you:

Guide 2

How do we ask “thin” and two “thick” questions?

If you get a task to ask “thin” and two “thick” questions on the text, mind the following.

1. A “thin” question needs a short definite answer. Such questions start in the following way: *Who...? What...? When...? Is there...? What was the name of...? Was there...? Do you agree...? Is it true...?*

2. A “thick” question needs detailed answer. Examples: *Give three explanations why... Explain why... Why do you think...? What is the difference...? What if...?*

3. To ask “thin” questions you should remember the word order in them.

4. To ask “thick” questions you should analyze the facts, compare them, draw conclusions.

b) Work in pairs with a new partner/ Exchange “thin” questions and the answers with them.

c) Work in your former groups of three again. Each student chooses one “thick” question. At home prepare a detailed answer to it (4–5 sentences).

Статистические результаты конструктивного эксперимента по использованию приёмов овладения ЭЦК содержания иноязычного образования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Статистические результаты конструктивного эксперимента

Изменение показателей учащихся	«Интеллек- туальный» блок	Субкомпоненты содержания ЭЦК				Общие показатели
		Ценностный	Эмоциональный	Волевой	Личностные УУД	
		Общее количество испытуемых (138 учащихся)				
↑	117	117	110	112	98	131
→	16	11	22	21	40	1
↓	5	10	6	5	–	6
Ступень обучения	Стандартное отклонение σ (до / после опытного обучения)					
Младшая	0,17/0,12	5,7/4,7				
Средняя	0,24/0,15	23,6/19				
Старшая	0,19/0,14	15,9/15,9				
Профильно-ориентированная	0,16/0,1	20,6/19,9				
Ступень обучения	Сумма квадратов отклонений точек данных от среднего по выборке $\Sigma (d_x^2)$ (до / после опытного обучения)					
Младшая	0,89/0,47	1005/780				

Средняя	1,78/0,72	17337,3/11508,3
Старшая	1.34/0,78	9610/9588
Профильно-ориентированная	0,85/0,36	14433,6/+13413,6
<i>Ступень обучения</i>	<i>Показатели критерия Фишера</i>	
Младшая)	1,89/1 (p<0.05)	1,3/1 (p<0.05)
Средняя	2,47/1 (p<0.05)	1,5/1 (p<0.05)
Старшая	1,7/1 (p<0.05)	1,0022/1 (p<0.05)
Профильно-ориентированная	2,36/1 (p<0.05)	1,08/1 (p<0.05)

Условные обозначения в таблице:

↑ – результаты учащихся повысились;

→ – результаты учащихся остались на том же уровне;

↓ – результаты учащихся понизились.

Обсуждение результатов

Проблема отбора и организации деятельностного компонента до сегодняшнего дня остаётся не до конца изученной областью методических исследований. Взаимообусловленные и объединенные общей целью приемы введения нового языкового и речевого материала, формирования и совершенствования речевых навыков, развития умений являются составляющими конкретного метода обучения. Н. Д. Гальскова (2017 г.) предлагает большое количество критериев, в соответствии с которыми методы должны быть нацелены на то, чтобы: создавать на уроке атмосферу, в которой школьники могли бы чувствовать себя легко и непринуждённо; стимулировать познавательные интересы обучающихся; вовлекать в образовательный процесс их эмоциональную сферу и др. [42]. А. Н. Шамов приводит ряд факторов объективного и субъективного характера, определяющих выбор ключевого метода в существующих условиях (2020 г.). К объективным обстоятельствам он относит цель обучения, психолого-педагогические характеристики обучающихся, связь лингвистических особенностей иностранного с их родным языком, специфику иноязычного учебного курса и наличие материальной базы для его реализации. Субъективные детерминанты деятельностного компонента – это методический опыт и мастерство учителя, а также индивидуальные особенности школьников [16, с. 191–192].

По мнению Е. И. Пассова, представленная в его трудах [11; 23] и взятая за основу в данной статье трактовка приёма как модельного узла образовательного влияния характеризуется полнотой, глубиной, адресностью и композиционной целостностью. Именно в опоре на неё в статье было представлено понятие приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования. По своим сущностным характеристикам такой приём соответствует аксиологическому потенциалу иноязычного текстового материала, в котором находит отражение взаимосвязь «интеллектуальных» и эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования. Следовательно, приём работы с текстами эмоционально-ценностного содержания имеет не только информационно-познавательный, но и ценностно-аналитический, аффективно-оценочный, интерактивный, рефлексивно-актуализирующий характер.

Такие приёмы ещё недостаточно изучены в педагогической и методической литературе, хотя попытки описать их есть в трудах: Н. Д. Гальсковой [12; 42], Л. В. Павловой [22], М. Г. Яновской [18], а также J. Mullins, R. Sabherwal [25], C. Radu [26] и др. В их основу вышеназванными исследователями были, например, положены:

1) ситуации эмоционально-ценностных контрастов. Педагог, демонстрируя противоположные ценности и вызывая противоречивые чувства учеников, обостряет их переживание значимых чувств и осознание ценностей диалога культур, введение их в систему ценностных ориентаций личности. В трудах М. Г. Яновской способы создания эмоционально-ценностных контрастов – это проблемность, игра в её различных модификациях, использование художественных (эмоционально-образных) средств, оценочно-рефлексивная деятельность [18, с. 44];

2) аутентичные ситуации иноязычного речевого общения, стимулирующие мотивацию учащихся в процессе устной и письменной иноязычной коммуникации; положительные эмоциональные состояния и волю школьников, их познавательный интерес в процессе использования иностранного языка как инструмента знакомства с миром культурных ценностей в диалоге культур; анализ и объективную оценку обучающимися приобретённого речевого и культурного опыта [42, с. 85];

3) проблемные ценностно центрированные ситуации, активизирующие речемыслительную деятельность, требующие от обучающегося выражения активной жизненной позиции к усваиваемым ценностям и культурным моделям в ходе иноязычного общения [22, с. 138].

Для придания составляющим приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования характера методического и технологического целого нами был создан его соответствующий организационно-координационный уровень. Предложенная в статье модель приёма показывает, что благодаря интеграции условий, способов и средств он приобретает способность обеспечить организацию и управление деятельностью школьников на всех этапах овладения ими речевой деятельностью, актуализируя гуманистическую, эмоционально-насыщенную и ценностно-ориентационную направленность урока иностранного языка.

Типология приёмов овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования ориентирована на интегрированное достижение учащимися: 1) предметных и метапредметных результатов овладения «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования; 2) личностных результатов освоения его эмоционально-ценностного компонента, т. е. на формирование школьника в качестве межкультурной языковой личности.

Поскольку формирование межкультурной языковой личности ученика как глобальной цели иноязычного образования осуществляется только в деятельности, приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования должен обладать предпосылками для реализации содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования. Поэтому составляющие такого приёма должны быть отобраны на основании принципов, базирующихся на подходах антропоцентрической парадигмы, и соответствующим образом организованы.

Только при этом условии отобранный и организованный приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования может стать основой эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, которая предполагает включение в ткань урока жизненных ценностей, способствующих развитию эмоциональной сферы школьников; создание условий для развития

индивидуальности учащегося, удовлетворения его учебно-речевых, нравственных и социальных запросов, интересов и потребностей.

Данные Табл. 2, отражающие результаты опытно-экспериментальной работе со школьниками с использованием приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования, демонстрируют положительную динамику в овладении учащимися не только «интеллектуальными», но и ЭЦК содержания иноязычного образования. Они показывают, что:

1) средние групповые итоги работы с иноязычными текстами эмоционально-ценностного содержания у школьников разных возрастных групп после опытного обучения улучшились и переместились на более высокий уровень;

2) различие в результатах пред- и постэкспериментального срезов определялось не случайными факторами, а проведением формирующего эксперимента.

Изложенное позволяет утверждать, что цель статьи достигнута: было дано теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование эффективности использования приёмов овладения ЭЦК содержания иноязычного образования.

Заключение

Достижение поставленной в статье цели осуществлялось в ходе решения ряда взаимосвязанных задач как теоретического, так и опытно-экспериментального характера.

Во-первых, представлена трактовка понятия «приём» как базовая единица образовательного процесса, имеющая набор характеристик целого и автономную ценность. Это комплект операционных и материальных средств, сопровождаемых способами их применения в опоре на условия, нацеленный на решение конкретной задачи учебно-воспитательного процесса. Приёмы, используемые для формирования, совершенствования навыков, развития умений иноязычной речевой деятельности, а также функционирования иноязычного речевого общения имеют свои особенности и специфический набор субкомпонентов. Приёмами, адекватными данным этапам, соответственно являются: репродуктивный, репродуктивно-поисковый, поисково-творческий и творческий.

Во-вторых, приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования должен быть адекватным аксиологическому потенциалу иноязычного речевого материала (текстов). Такой приём является информационно-познавательным, ценностно-аналитическим, аффективно-оценочным, интерактивным, рефлексивно-актуализирующим. Он представляет собой интегративное целое, структура которого отражает значимые связи между: материальными средствами социокультурной, ценностно-ориентационной направленности, операционными средствами-действиями, эмоционально-окрашенными способами их использования и внешними и внутренними условиями работы с иноязычными текстами эмоционально-ценностного содержания на уроке иностранного языка.

В-третьих, благодаря взаимодействию условий, способов и средств иноязычного образования приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента способен обеспечить овладение школьниками эмоционально-ценностным компонентом его содержания через особую организацию и управление их деятельностью. Это побудило нас создать типологию таких приёмов, которая позволяет структурировать и в отдельных случаях алгоритмизировать деятельность педагога и обучающихся.

Типология приёмов стала основой эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, которая готова функционировать в различных обстоятельствах иноязычного образовательного процесса в общеобразовательной школе. Однако на каждой его ступени она будет иметь свою специфику, исходящую из присущих условий обучения. Это положение найдёт воплощение в подсистемах приёмов овладения ЭЦК содержания иноязычного образования, адекватных разным ступеням школьного иноязычного образования. Подсистемы будут представлены в наших дальнейших исследованиях ЭЦК иноязычного образования

В-четвёртых, результаты конструктивного эксперимента с использованием приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента на разных ступенях школьного иноязычного образования свидетельствуют о целесообразности и перспективности внедрения инновации в массовую практику для достижения стратегической цели учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам – формирование межкультурной языковой личности обучающегося.

Ограничения связаны с тем, что в статье представлена лишь небольшая часть методических материалов, использованных в опытном обучении школьников. Практическая значимость исследования могла бы быть усилена за счёт описания материалов, использованных на всех четырёх ступенях школьного иноязычного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
2. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. 543 с.
3. Кунанбаева С. С. Теория и практика современного иноязычного образования. Алматы: Изд-во КазУМО и МЯ, 2010. 344 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега Л., 2014. 134 с.
5. Пассов Е. И. Теория методики: принципы иноязычного образования. Кн. 6. Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2013. 604 с.
6. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2012. 144 с. (Стандарты второго поколения).
7. Tatarinova M. N., Sungurova O. V. The Implementation of Emotionally-Valuable Component of the Content of Foreign-Language Education (on the Material of Study Course “Spot37light”). Part I // Образование и наука. 2019 Т. 21. № 6. С. 146–170.
8. Tatarinova M. N., Sungurova O. V. The Implementation of Emotionally-Valuable Component of the Content of Foreign-Language Education (on the Material of Study Course “Spotlight”). Part II // Образование и наука. 2019 Т. 21. № 7. С. 164–202.
9. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. 154 с.
10. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластёнина. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 608 с.
11. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея. М.: Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
12. Гальскова Н. Д. Современная цель обучения иностранным языкам: от комплексного подхода к интеграции // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика И. Л. Бим. М.: ТЕЗАУРУС, 2013. С. 25–34.а
13. Русанова Е. И. Управление педагогической деятельностью по преодолению негативных тенденций в русском языке в учебно-воспитательном процессе колледжа // Economic Consultant, 2013. no. 3. С. 84-85
14. Халяпина Л. П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. № 21 (1). Т. 7. С. 91–102.
15. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миrolюбов А. А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.

16. Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2020. 296 с.
17. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 341 с.
18. Яновская М. Г. Эмоциональный фактор в процессе формирования интеллигентности будущего специалиста. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. 79 с.
19. Боров Ю. Б. Эстетика. 4-е изд., доп. М.: Политиздат, 1988. 495 с.
20. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. М.: Смысл, 1997. 424 с.
21. Гальскова Н. Д. Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности // Иностранные языки в школе. 2018. № 5. С. 2–12.
22. Павлова Л. В. Приемы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2009. № 13. С. 137–148.
23. Пассов Е. И. Теория методики: приём как единица теории и технологии. Кн. 7. Липецк: [б. и.], 2014. 656 с.
24. Engaging Students Emotionally: the Role of Emotional Intelligence in Predicting Cognitive and Affective Engagement in Higher Education / R. Maguire et al. // Higher Education Research & Development, 36, 2 (2017), P. 343–357.
25. Mullins J., Sabherwal R. Beyond Enjoyment: a Cognitive-Emotional Perspective of Gamification // 51st Hawaii International Conference on System Sciences. Hawaii: University of Hawaii, 2018, P. 1237–1246.
26. Radu C. Emotional Intelligence – How Do We Motivate Our Students? // Procedia-Social and Behavioral Sciences, 141 (2014), P. 271–274.
27. Байборонова Л. В., Чернявская А. П. Методология и методы научного исследования: учебное пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 283 с.
28. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. шк. 1981. 159 с.
29. Английский в фокусе для 3 класса / Н. И. Быкова и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. 178 с.
30. Английский в фокусе для 6 класса / Ю. Е. Ваулина и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. 144 с.
31. Английский в фокусе для 9 класса / Ю. Е. Ваулина и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2018. 216 с.
32. Английский в фокусе для 11 класса / О. В. Афанасьева и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2018. 244 с.
33. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
34. Куклина С. С. Организационные формы коллективной учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения иноязычному общению: монография. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. 163 с.
35. Царькова В. Б. Речевые упражнения на немецком языке: Пособие для учителей ст. классов сред. школы. М.: Просвещение, 1980. 144 с.
36. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
37. Hamed, S.M., Pishghadam, R. & Fadardi, J.S. The contribution of reading emotions to reading comprehension: the mediating effect of reading engagement using a structural equation modeling approach. Educational Research for Policy and Practice, 2020, 19, pp. 211–238. <https://doi.org/10.1007/s10671-019-09256-3>
38. Татарина М. Н., Яновская М. Г. Активизация эмоциональной сферы студентов в образовательном процессе: учебное пособие. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. 92 с.
39. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
40. Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность учителя как основа гуманистического образования // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы: материалы III Международ. науч.-практ. конф. г. Киров, 20–21 ноября 2014 года / отв. ред. С. С. Куклина. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. С. 200–203.
41. Ризаева Л. М. О критерии начала приобщения ребенка к иностранному языку и культуре // Наука и школа. 2013. № 1. С. 65–69.
42. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова и др. Москва: КНОРУС, 2017. 90 с.
43. Куклина С. С. Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением: монография. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. 209 с.
44. Кузнецов В. М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: дис. ... доктора пед. наук. М.: МГУ, 1982. 456 с.
45. Ризаева Л. М. Формирование познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к диалогу культур: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, БГУ, 2014. 198 с.
46. Шамов А. Н. Учитель иностранного языка: портрет педагогической деятельности: монография. Н. Новгород: Мининский университет, 2019. 276 с.
47. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
48. Борзова Е. В. Новый Федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2013. № 7. С. 10–17.
49. Татарина М. Н. Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов: монография. Киров: Научное изд-во ВятГУ, 2016. 121 с.

50. Додонов Б. И. Эмоции как ценности. М.: Политиздат, 1978. 270 с.
51. Зеньковский В. В. Педагогика. Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. 290 с.
52. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
53. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 6 / Сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. 330 с.
54. Кудряшова А. А. Формирование умений учебно-речевого взаимодействия при обучении устному иноязычному общению младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2016. 187 с.

REFERENCES

1. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Fundamentals of Communicative Theory and Technology of Foreign-Language Education: a Methodological Guide for Teachers of Russian as a Foreign Language. Moscow, the Russian Language, Courses, 2010. 568 p. (In Russian)
2. Passov E. I. Methods Theory and Technology of Foreign Language Education. Book 1. Yelets, YSU Named after I. A. Bunin, 2010. 543 p. (In Russian)
3. Kunanbayeva C. C. Theory and Practice of Modern Foreign-Language Education. Almaty, KazUMO and MYA Publishing House, 2010. 344 p. (In Russian)
4. Federal Law "On Education in the Russian Federation". Moscow, Omega L., 2014. 134 p. (In Russian)
5. Passov E. I. Theory of Methodology: Principles of Foreign-Language Education. Book 6. Yelets, MUE "Printing Office" of Yelets, 2013. 604 p. (In Russian)
6. Sample Programmes for Academic Subjects. Foreign Language. Grades 5–9. Moscow, Education, 2012. 144 p. (The Second Generation of Standards). (In Russian)
7. Tatarinova M. N., Sungurova O. V. The Implementation of Emotionally-Valuable Component of the Content of Foreign-Language Education (on the Material of Study Course "Spot-light"). Part I. Education and Science Journal, 2019, vol. 21, no. 6, pp. 146–170.
8. Tatarinova M. N., Sungurova O. V. The Implementation of Emotionally-Valuable Component of the Content of Foreign-Language Education (on the Material of Study Course "Spotlight"). Part II. Education and Science Journal, 2019, vol. 21, no. 7, pp. 164–202.
9. Passov E. I. Communicative Foreign-Language Education: the Concept of Communicative Foreign-language Education "Development of Individuality in the Dialogue of Cultures". Moscow, Education, 2000. 154 p. (In Russian)
10. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyonov E. N. Pedagogy: Textbook for Students of Ped. Universities. Ed. by V. A. Slastenin. Moscow, "The Academy" Publishing Centre, 2011. 608 p. (In Russian)
11. Passov E. I. Forty Years Later, or One Hundred and One Methodical Idea. Moscow, Glossa-Press, 2006. 240 p. (In Russian)
12. Galskova N. D. The Current Goal of Foreign Language Teaching: from Comprehensive Approach to Integration. *Theory and Practice of Teaching Foreign Languages: Traditions and Innovations: Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference in Memory of Academician I. L. Bim*. Moscow, THESAURUS, 2013, pp. 25–34. (In Russian)
13. Rusanova E. I. Management of pedagogical activities to overcome negative trends in the Russian language in the educational process of college. *Economic Consultant*, 2013, no. 3, pp. 84–85 (in Russian)
14. Halyapina L. P. The Transformation of the Concept "Linguistic Personality" in Theory and Methods of Teaching Foreign Languages. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University Named after A. I. Herzen*, 2006, no. 21 (1), vol. 7, pp. 91–102. (In Russian)
15. Gez N. I., Lyakhovitsky M. V., Mirolyubov A. A. et al. Methods of Teaching Foreign Languages at Secondary School. Moscow, Higher school, 1982. 373 p. (In Russian)
16. Shamov A. N. Methods of Teaching Foreign Languages: a Theoretical Course: a Manual. Moscow, FLINT, 2020. 296 p. (In Russian)
17. Vygotsky L. S. Psychology of Art. Moscow, Pedagogy, 1987. 341 p. (In Russian)
18. Yanovskaya M. G. Emotional Factor in the Process of a Future Specialist's Intelligence Formation. Kirov, VSUH Publishing House, 2008. 79 p. (In Russian)
19. Borev Yu. B. Esthetics. 4th Ed., Add. Moscow, Politedit, 1988. 495 p. (In Russian)
20. Dorfman L. Ya. Emotions in Art: Theoretical Approaches and Empirical Research. Moscow, Sense, 1997. 424 p. (In Russian)
21. Galskova N. D. Modern System of Teaching Foreign Languages: the Concept and Peculiarities. *Foreign Languages at School Journal*, 2018, no. 5, pp. 2–12. (In Russian)
22. Pavlova L. V. Techniques of Development of Students' Humanitarian Culture in University Foreign-Language Education. *Siberian Pedagogical Journal*, 2009, no. 13, pp. 137–148. (In Russian)
23. Passov E. I. Theory of Methodology: a Technique as a Unit of Theory and Technology. B. 7. Lipetsk, [b. e.], 2014. 656 p. (In Russian)
24. Maguire R., Egan A., Hyland P., Maguire P. Engaging Students Emotionally: the Role of Emotional Intelligence in

- Predicting Cognitive and Affective Engagement in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 2017, no. 36 (2), pp. 343–357.
25. Mullins J., Sabherwal R. Beyond Enjoyment: a Cognitive-Emotional Perspective of Gamification. 51st Hawaii International Conference on System Sciences. Hawaii, University of Hawaii, 2018, pp. 1237–1246.
26. Radu C. Emotional Intelligence – How Do We Motivate Our Students? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 141, pp. 271–274.
27. Bayborodova L., Chernyavsky A. P. Methodology and Methods of Scientific Research: a Textbook. Yaroslavl, YASPU Scientific Publishing House, 2014. 283 p. (In Russian)
28. Lyakhovitsky M. V. Methods of Teaching Foreign Languages. Moscow, Higher School, 1981. 159 p. (In Russian)
29. Bykova N. I., Dooley J., Pospelova M. D., Evans V. Spotlight. Grade 3. Moscow, Express Publishing, Education, 2017. 178 p.
30. Vaulina Yu. E., Dooley J., Podolyako O. E., Evans V. Spotlight. Grade 6. Moscow, Express Publishing, Education, 2019. 144 p.
31. Vaulina Yu. E., Evans V., Dooley J., Podolyako O. E. Spotlight. Grade 9. Moscow, Express Publishing, Education, 2018. 216 p.
32. Afanasyeva O. V., Dooley J., Mikheeva I. V., Obi B., Evans V. Spotlight. Grade 11. Moscow, Express Publishing, Education, 2018. 244 p.
33. Kuklina S. S. Organizational Forms of Collective Educational Activity of Students at Different Stages of Teaching Foreign-Language Communication: a Monograph. Kirov, VSUH Publishing House, 2009. 163 p. (In Russian)
34. Ball G. A. Theory of Educational Tasks: Psychological and Pedagogical Aspect. Moscow, Pedagogy, 1990. 184 p. (In Russian)
35. Tsarkova V. B. Speech Exercises in German: A Handbook for High School Teachers. Moscow, Education, 1980. 144 p. (In Russian)
36. Passov E. I. Fundamentals of Communicative Methods of Teaching Foreign Language Communication. Moscow, Rus. lang., 1989. 276 p. (In Russian)
37. Hamedi, S.M., Pishghadam, R. & Fadardi, J.S. The contribution of reading emotions to reading comprehension: the mediating effect of reading engagement using a structural equation modeling approach. *Educational Research for Policy and Practice*, 2020, 19, pp. 211–238. doi: 10.1007/s10671-019-09256-3
38. Tatarinova M. N., Yanovskaya M. G. Activation of Students' Emotional Sphere in the Educational Process: a Textbook. Kirov, VSUH Scientific Publishing House, 2005. 92 p. (In Russian)
39. Passov E. I. Communicative Method of Teaching Foreign-Language Speaking. 2nd ed. Moscow, Education, 1991. 223 p. (In Russian)
40. Trofimova G. S. Pedagogical Communicative competence of a Teacher as the Basis of Humanistic Education. *Actual Problems of Improving Teaching of Foreign Languages in the Light of the Personal-Activity Paradigm: Materials of the III International Conference. Scientific and Practical Conf. Kirov, November 20-21, 2014*. Ed. by S. S. Kuklina. Kirov: VSHU Publishing House, 2014, pp. 200–203. (In Russian)
41. Rizaeva L. M. On the Criteria for Introducing a Child to a Foreign Language and Culture. *Science and School Journal*, 2013. no. 1, pp. 65–69. (In Russian)
42. Galskova N. D., Vasilevich A. P., Koryakovtseva N. F., Akimova N. V. Basic Methods of Teaching Foreign Languages: a Textbook. Moscow, KNORUS, 2017. 390 p. (In Russian)
43. Kuklina S. S. System of Organizational Forms of Students' Collective Educational Activities in a Group for Mastering Foreign-Language Communication: a Monograph. Kirov, VSUH Publishing House, 2007. 209 p. (In Russian)
44. Kuznetsov V. M. Didactic Foundations of University Educational Television: a Thesis for a Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, MSU Scientific Publishing House, 1982. 456 p. (In Russian)
45. Rizaeva L. M. Formation of Senior Preschool Children's Cognitive Interest to the Dialogue of Cultures: a Thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Chelyabinsk, BSU Scientific Publishing House, 2014. 198 p. (In Russian)
46. Shamov A. N. A Teacher of a Foreign Language: a Portrait of Pedagogical Activity: a Monograph. N. Novgorod: Mininsky University Scientific Publishing House, 2019. 276 p. (In Russian)
47. Zimnyaya I. A. Psychology of Teaching Foreign Languages at School. Moscow, Education, 1991. 222 p. (In Russian)
48. Borzova E. V. New Federal State Standard of General Education and Methods of Teaching Foreign Languages. *Foreign Languages at School Journal*, 2013. no. 7, pp. 10–17. (In Russian)
49. Tatarinova M. N. The Emotional Component of the Content of Foreign-Language Education from the Positions of Systemic and Functional Approaches: a Monograph. Kirov, VyatSU Scientific Publishing House, 2016. 121 p. (In Russian)
50. Dodonov B. I. Emotions as Values. Moscow, Politizdat, 1978. 270 p. (In Russian)
51. Zenkovsky V. V. Pedagogy. Klin, Foundation "Christian life", 2002. 290 p. (In Russian)
52. Lerner I. Ya. Didactic Foundations of Teaching Methods. Moscow, Pedagogy, 1981. 186 p. (In Russian)
53. Ushinsky K. D. Pedagogical Works: in 6 Vol. V. 6. Comp. by S. F. Egorov. Moscow, Pedagogy, 1988. 330 p. (In Russian)
54. Kudryashova A. A. Formation of Skills of Educational and Speech Interaction in Teaching Oral Foreign-Language Communication to Younger Schoolchildren: a Thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Nizhny Novgorod: NGLU named after N. A. Dobrolyubov Scientific Publishing House, 2016. 187 p. (In Russian)

Информация об авторах

Татарина Майя Николаевна

(Россия, Киров)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам

Вятский государственный университет

E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-1593-8213

Scopus ID: 57103791200

Казаков Андрей Викторович

(Россия, Киров)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода

Вятский государственный университет

E-mail: kazakov.andrey.bonus@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-5522-4624

Scopus ID: 57189642505

Груба Наталья Александровна

(Россия, Красноярск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, теории и практики перевода

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнёва

E-mail: ngruba@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-9435-3007

Scopus ID: 57194560372

Иванов Андрей Владимирович

(Россия, Нижний Новгород)

Доктор филологических наук, профессор, руководитель научно-исследовательской лаборатории «Фундаментальные и прикладные лингвистические исследования»

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова

E-mail: holzmann2014@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-0031-5769

ResearcherID: O-9274-20

Иванова Римма Анваровна

(Россия, Нижний Новгород)

Кандидат филологических наук, доцент, директор института дистанционного обучения

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова

E-mail: holzmann2009@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-3115-5876

ResearcherID: J-2000-2015

Information about the authors

Maya N. Tatarinova

(Russia, Kirov)

Ph.D. in Pedagogics,

Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages Vyatka State University

E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-1593-8213

Scopus ID: 57103791200

Andrey V. Kazakov

(Russia, Kirov)

Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Vyatka State University

E-mail: kazakov.andrey.bonus@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-5522-4624

Scopus ID: 57189642505

Natalya A. Gruba

(Russia, Krasnoyarsk)

Ph.D. in Pedagogics,

Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

E-mail: ngruba@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-9435-3007

Scopus ID: 57194560372

Andrey V. Ivanov

(Russia, Nizhny Novgorod)

Doctor of Philology, Professor,

Head of the International Scientific Laboratory "Basic and Applied Linguistic Research"

Nizhny Novgorod State Linguistics University

E-mail: holzmann2014@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-0031-5769

ResearcherID: O-9274-20

Rimma A. Ivanova

(Russia, Nizhny Novgorod)

Ph.D. in Philology, Associate Professor,

Director of the Institute of Distance Learning, Nizhny Novgorod State Linguistics University

E-mail: holzmann2009@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-3115-5876

ResearcherID: J-2000-2015