

Обучение старшеклассников аудированию в условиях англоязычной мультимодальной коммуникации посредством обучающей программы на базе MOODLE

Целью работы является описание обучающей программы как технологического способа реализации методики формирования навыков и развития умений аудирования в условиях англоязычной мультимодальной коммуникации на уровне среднего общего образования на базе аутентичных аудиовидеоматериалов и технологии дистанционного обучения LMS Moodle. Актуальность проблемы заключается в том, что существует необходимость в обеспечении результативного участия в роли реципиента в межкультурной мультимодальной коммуникации, участники которой используют вербальный и невербальный язык во взаимодействии для продуцирования целостного смысла. С точки зрения методики преподавания иностранных языков это означает, что обучающийся на уровне среднего общего образования должен обладать развитыми умениями воспринимать (аудиально и визуально одновременно) и понимать социальные действия на английском языке с коммуникативной уклончивостью, которая порождается продуцирующим с помощью взаимозависимого применения невербального языка с вербальным.

Материалы и методы. Теоретическое обоснование разработки обучающей программы обеспечено посредством теоретического анализа научной литературы по рассматриваемой проблеме. В группу методов также вошли моделирование, метод упражнений, метод программированного обучения, метод микрообучения, задействована технология HTML5 для разработки интерактивного контента в виде плагина H5P для технологии дистанционного обучения LMS Moodle, базовая программа редактирования аудиовидеоматериалов «Видеоредактор» (Windows 10).

Результаты работы. Уточнено понятия «аудио-визуальная рецептивная деятельность», изложены результаты отбора содержания обучения аудированию в условиях англоязычной мультимодальной коммуникации на уровне среднего общего образования на базе аутентичных аудиовидеоматериалов. Представлена матрица обучающей программы, описан комплекс упражнений, применение которого призвано обеспечить успешность формирования навыков и развития умений для обеспечения результативности восприятия и понимания в условиях мультимодальной коммуникации, приведен пример разработки интерактивного аудиовизуального упражнения при помощи базовых и дополнительных плагинов LMS Moodle.

Заключение. Разработанная обучающая программа является технологическим ядром методики обучения аудированию в условиях англоязычной мультимодальной коммуникации и призвана обеспечить частичную автоматизацию процесса формирования специальных рецептивных навыков и развития интерпретативных умений, необходимых отечественным обучающимся на уровне среднего общего образования для полноценного результативного участия в мультимодальной межкультурной коммуникации на английском языке.

Ключевые слова: аудио-визуальная рецепция, аудио-визуальная рецептивная деятельность, аудирование в условиях мультимодальной коммуникации, мультимодальная коммуникация, программированное обучение, интерактивное упражнение, аутентичный аудиовидеоматериал.

Mikhail V. Danilin¹, Ludmila A. Milovanova²

¹ School 1798 "Phoenix", Moscow, Russia

² Moscow City University, Moscow, Russia

Developing High School Students' Listening Skills in The Context of Multimodal English Communication by Means of a Moodle-Based Training Program

The purpose of the study is to describe the training program as a technological way to implement the methodology of skills' formation and development of listening skills in the conditions of English-language multimodal communication at the level of secondary general education based on authentic audio-video materials and LMS Moodle distance learning technology. The relevance of the issue is underlined by the necessity of ensuring successful pupils' interactions in the context of intercultural multimodal communication where verbal and non-verbal languages are used interdependently to produce meaning. From the point of view of methods of teaching it means a high school student must possess skills allowing to perceive (both aurally and visually) and understand social actions in English which are marked by the

communicative indirectness resulted from the interdependency of verbal and non-verbal signals in producing multimodal meaning.

Materials and methods. Theoretical justification of the development of the Moodle-based training program is established by the analysis of scientific works on the issue. The group of methods also included modeling, method of exercises, method of programmed learning, micro-learning method, HTML5 technology is used to develop interactive content in the form of a plugin H5P for distance learning technology LMS Moodle, the basic program for editing audio-video materials "Video Editor" (Windows 10).

Results. The authors specified the term "audio-visual receptive activity" and described the results of the selection process of the educational content for teaching listening in the context of multimodal

communication in English. The matrix of the training program is presented, a set of exercises is described, the use of which is designed to ensure the success of the formation of skills and the development of skills to ensure the effectiveness of perception and understanding in the context of multimodal communication, an example of the development of an interactive audio-visual exercise using basic and additional LMS Moodle plugins is given.

Conclusion. The described training program acts as a technological core of a method of teaching listening in the context of multimodal

communication in English and is aimed at ensuring a partial automatization of the developmental process of the specific receptive and interpretative skills that Russian high school students require to participate both actively and effectively in intercultural multimodal communication in English.

Keywords: audio-visual reception, listening in multimodal communication, multimodal communication, computer-assisted learning, interactive exercise, authentic video.

Введение

Обучение иностранному языку на уровне среднего общего образования в современном поликультурном мире предполагает, что отечественный выпускник школы способен результативно участвовать в межкультурной коммуникации. Результативность коммуникации традиционно выражается в достижении взаимопонимания, для чего обучающемуся равным образом важна как роль продуцирующего, так и роль реципиента.

Согласно документу «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» [1] и дополнению к нему [2], успешность роли реципиента в межкультурной коммуникации определяется овладением тремя видами деятельности — слуховым восприятием (аудированием), зрительной рецептивной деятельностью (чтением) и *аудио-визуальной рецептивной деятельностью*. Последняя представлена в данных документах как совокупность одновременно протекающих процессов аудирования и чтения, которая предполагает слежение за текстом при его чтении вслух, просмотр теле-, видеофильмов или фильмов с субтитрами; использование новейших мультимедийных технологий [1, 2].

Анализ научной литературы показывает, что к вопросу обучения аудио-визуальной рецептивной деятельности на иностранном языке в отечественной методике обучения иностранным языкам обращено недостаточное внимание —

по данному вопросу обнаруживается ограниченное количество исследований (В.В. Сафонова [3], Н.Б. Базина [4], С.О. Даминова [5,6]).

В.В. Сафонова вводит в терминосистему методики обучения иностранным языкам понятие «аудиовизуализация» [3], которое получает распространение в последующих работах других исследователей, но, в сущности, обозначает аудио-визуальную рецептивную деятельность в том плане, как она описывается в «Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком...» [1,2].

В работах В.В. Сафоновой [3] и Н.Б. Базиной [4] указывается, что ключевой чертой процесса аудио-визуальной рецептивной деятельности, отличающей его от процесса аудирования, является объект восприятия — аудиовидеоматериал. В частности, данные исследователи утверждают, что в сравнении с аудиозаписями видеоряд аудиовидеоматериала обладает *вспомогательными* способностями для достижения успешного понимания речи — помогает «восполнить не до конца понятые фрагменты текста» [3, с. 22–23] и может «содержать образно-схематическое и даже визуально-текстовое дополнения» [4].

С.О. Даминова в своих работах формулирует и анализирует трудности аудиовизуализации в сочетании с трудностями аудирования [5] и описывает речевые продуктивные умения, развиваемые на базе аудиовизуализации [6]. Важно отметить, что в своей работе автор не отмечает существенных различий между ау-

дио-визуальной рецептивной деятельностью и аудированием при сравнении трудностей, с которыми могут столкнуться обучающиеся в том или ином случае [5].

В свою очередь, в современных зарубежных исследованиях одновременное слуховое и зрительное восприятие связывают с мультимодальной коммуникацией и социосемiotическим подходом к языку в целом. В соответствии с положениями данного подхода, любая коммуникация является мультимодальной, что объясняется допущением наличия семиотического (смыслообразующего) потенциала у невербального языка (телесных действий и материальных предметов культуры) в равноправном *взаимозависимом* взаимодействии вербального и невербального языков, где восприятие последнего в большей степени обеспечивается зрительной рецепцией, отличающейся определенным образом от процесса чтения [7, 8, 9].

Принимая положения социосемiotического подхода, мы считаем, что успешность восприятия и понимания мультимодальной коммуникации непосредственно заключается в успешном обучении аудио-визуальной рецептивной деятельности при условии расширения объекта зрительной рецепции и понимания соответственно. В этом усматривается отличие данного вектора интерпретации сущности аудио-визуальной рецептивной коммуникации от тех, которые уже имеются в методической науке [3, 4, 5, 6], так как в данном случае аудио-визуальная рецептивная деятельность не

столько упрощает процесс аудирования, сколько *усложняет* его. В дополнение к этому необходимо подчеркнуть, что в условиях мультимодальной коммуникации ввиду ее повсеместности могут обнаружить себя не только студенты, но и старшеклассники, однако нами не было обнаружено методических решений для данной ступени общего образования. Все вышесказанное определяет необходимость поиска решения проблемы обучения аудио-визуальной рецептивной деятельности на иностранном (английском) языке на уровне среднего общего образования и обуславливает **актуальность** данного исследования.

В статье проводится анализ сущности аудио-визуальной рецептивной деятельности на иностранном (английском) языке в контексте социосемиотического подхода к языку и уточняется определение понятия «аудио-визуальная рецептивная деятельность»; приводится описание разработанной на базе LMS Moodle обучающей программы как технологического способа реализации авторской методики обучения англоязычной аудио-визуальной рецептивной деятельности на уровне среднего общего образования. В частности, описываются результаты отбора предметного и процессуального компонентов содержания методики и обучающей программы соответственно, а также приводится пример разработки одного из аудиовизуальных интерактивных упражнений, входящих в обучающую программу.

Основная часть.

Аудио-визуальная рецептивная деятельность на иностранном языке как объект обучения

Отечественные методисты уже обращали свое внимание на проблему обучения данной деятельности на иностранном

языке. Н.Б. Базина видит под аудио-визуальной рецептивной деятельностью процесс «декодирования языковых знаков и вербальной и невербальной информации», при этом роль невербальной информации с точки зрения исследователя играют визуальные маркеры, «которые дают представление о пространственных и временных условиях общения, социальной ситуации общения (социальных ролях говорящих, их национальности, возрасте, поле, психическом и психологическом состоянии, принадлежности к различным strатам общества и т.д.)», уточняя данным образом, какая социокультурная информация подвергается восприятию и пониманию [4: 22–23]. Основным результатом исследования стало формулирование преимуществ личностно-образующего потенциала иноязычных аудиовидеоматериалов по сравнению с аудиоматериалами, среди которых особого внимания заслуживает «насыщенность социокультурной визуальной информацией», при этом сам аудиовидеоматериал «иллюстрирует просодическую информацию, показывает связь между просодическими средствами и визуальными формами общения» [4].

Под «аудиовизуализацией», синонимичной понятиям «аудиовизуальное восприятие» и «аудио-визуальная рецептивная деятельность», В.В. Сафонова понимает «процесс рецептивного восприятия и понимания аудиовизуальных материалов, одновременно передающих аудио- и визуальную информацию, а также могущих содержать образно-схематическое и даже визуально-текстовое дополнения» [3, с. 5]. Здесь же автор подчеркивает, что аудиовизуализация характерна для просмотра телематериалов, фильмов и видеофильмов.

С.О. Даминова конкретизирует понятие «аудиовизуализация», определяя его как

«активный мотивированный предметный процесс аудио-визуального восприятия, понимания, осмысления, переработки и оформления во внутренней речи в виде внутреннего проговаривания отдельных фраз и последующего формирования умозаключения, оформленного языковыми и речевыми средствами и контроля/самоконтроля полученного высказывания» [6, с. 121]. Следует подчеркнуть, что несмотря на выраженную в данной трактовке ориентацию аудиовизуализации на речь, в качестве одной из фаз аудиовизуализации автор выделяет установление связей между предметами, изображенными на экране видеоряда, и словами аудиоряда.

В свою очередь, социосемиотический подход к коммуникации (или мультимодальный подход социальной семиотики), который является ключевым в рамках данного исследования, помещает человека в условия мультимодальной коммуникации, что придает аудио-визуальной рецептивной деятельности иные смысловые очертания.

Представители подхода подчеркивают, что «ненарушенной коммуникации присуща *мультимодальность*, где речь (вербальное поведение) изменяется под влиянием просодии и передается одновременно с мимикой, жестами, положением тела и рядом других невербальных коммуникационных методов» [10, с. 569]. Другими словами, помимо вербального языка и речи существуют другие «инструменты» смыслообразования, обладающие «потенциалом означивания» [11, с. 192; 12, с. 103]. Из определения понятия «модус» [7, с. 3], одной из основных категорий мультимодальности, следует, что данным потенциалом обладают также невербальный язык и продукты материальной культуры, которые, за исключением одного из телесных

модусов — интонации (просодии) — являются объектом зрительной рецепции.

Следует уточнить, что в зарубежной научной школе между терминами «модальность» и «модус» ставят знак равенства [8, с. 2]. Тем не менее, при определении свойств мультимодальной коммуникации мы ориентируемся на терминосистему отечественной психологии и физиологии, и определяем «модальность» как «принадлежность ощущений к определенной сенсорной системе» [13, с. 215], в данном случае — слуховой и зрительной. В свою очередь, ключевым свойством мультимодальной коммуникации как феномена, отличного от коммуникации в теории речевой деятельности, является именно «взаимодействие модусов, которые не столько упрощают понимание вербального (речевого) модуса, сколько усложняют его ввиду того, что остальные телесные модусы могут обладать самостоятельными консенсуальными значениями, которые вносят количественные и качественные изменения в передаваемое вербальным языком». Данное свойство мы ранее обозначили термином «кросс-модусность», подчеркивая таким образом взаимозависимость модусов в коммуникации [14].

В условиях мультимодальной (кросс-модусной) коммуникации, где поступающие сигналы от разных модусов к слуховой и зрительной сенсорным системам реципиента имеют *семиотическую равноценность*, аудирования как слуховой рецептивной деятельности может быть недостаточно для достижения полного понимания. Отсюда следует, что в условиях мультимодальной коммуникации реципиенту требуется перейти от аудирования как вида речевой деятельности к аудио-визуальной рецептивной деятельности с активным вовлечением



Рис. 1. Схема процесса аудио-визуальной рецептивной деятельности или аудирования в условиях мультимодальной коммуникации

Fig. 1. The scheme depicting the process of audio-visual receptive activity or listening in the context of multimodal communication

зрительной рецепции в восприятие невербального языка. Данную деятельность следует очертить как синергию слуховой рецепции (аудирования) и зрительной рецепции, при этом последняя не сводится к чтению, а «расширяется» до восприятия и понимания семиотически значимых «телесных» и «нетелесных» [15, с. 127; 7, с. 3; 8, с. 116] модусов (действий и продуктов культуры с потенциалом означивания, используемых людьми в общении), где вербальный язык (в его типичных материальных формах речи и письма) отсутствует или не является ключевым объектом восприятия (рис. 1).

Попадая в условиях мультимодальной коммуникации, человеку необходимо решить следующую задачу — воспринять и понять то, что обладает для него и социума в целом потенциалом означивания в контексте соответствующей социальной среды. Все вышесказанное позволяет определить новый воспринимаемый и понимаемый объект с аудио-визуальной рецептивной деятельности — *мультимодальный ансамбль* (рисунок 1). Согласно последователям социосемиотического подхода данный объект — продукт взаимодействия различных модусов [16, с. 86], смысл которого выстраивает-

ся из восприятия и понимания *взаимозависимости* модусов, нежели суммы отдельных смыслов. Помимо этого, аудио-визуальная рецептивная деятельность, с одной стороны, подразумевает одновременную активацию зрительной и слуховой сенсорных систем человека (мультимодальность), но с другой — ориентацию на *взаимозависимые* отношения вербального и невербального языков в единстве процесса смыслообразования (кросс-модусность [14]).

Все вышесказанное позволяет нам сформулировать уточненное определение понятия **«аудио-визуальная рецептивная деятельность»**, под которой мы понимаем *процесс одновременно протекающего слухового и зрительного восприятия и симультанного понимания семиотических действий, основанных на взаимозависимости сигналов вербального и невербального характера*. Исходя из этого следует также уточнить, что, ориентируясь на рамки теории речевой деятельности, где невербальный язык не учитывается как интегрированный со слуховой рецепцией фокус восприятия и понимания, мы очерчиваем понятие **«аудирование в условиях мультимодальной коммуникации»** как синонимичное понятию «аудио-визуальная рецептивная деятельность».

Особенность объекта аудио-визуальной рецептивной деятельности определила потребность в применении аудиовизуальных средств обучения, взаимодействие с которыми требует от учащихся высокой концентрации ввиду одновременного функционирования у последних двух сенсорных систем. Чтобы избежать потенциальной диссеминации внимания при использовании традиционных печатных упражнений, решено обратиться к методу программированного обучения и созданию обучающей программы, которая, по нашему мнению, является методически целесообразным способом обеспечения взаимодействия учащихся с аудиовизуальным материалом и упражнениями к нему в границах одного объекта восприятия.

Понятие «обучающая программа». Отбор содержания обучающей программы

В рамках данного исследования под «обучающей программой» понимается совокупность учебного материала, подача которого подчиняется определенному алгоритму, где каждое действие учащегося регулируется конечной системой простых правил перехода, ведущих к достижению цели обучения [17, с. 100–101]. Для построения обучающей программы для формирования навыков и развития умений аудирования в условиях мультимодальной коммуникации была выбрана платформа LMS Moodle, и, соответственно, форма электронного курса.

Содержание обучающей программы как одного из способов реализации разработанной нами методики обучения соответствует содержанию последней и делится на процессуальный и предметный компоненты.

В процессуальный компонент содержания входят ре-

цептивные навыки и интерпретативные умения. В группу **рецептивных навыков** входят:

– *рецептивно-семантизирующие* как навыки различения и узнавания (опознавания) сигналов невербального языка (интонационных контуров, образов-прототипов лицевых сигналов и кинеморфов) с соответствующими им опорами в виде графических репрезентаций (условное обозначение – ИЛЖ1) и без (ИЛЖ2);

– *рецептивно-сопоставительные* как навыки дифференцирования сигналов невербального языка (ИЛЖ3);

– *рецептивно-комбинаторные* как навыки опознавания коммуникативной уклончивости (ситуации сарказма, иронии и лжи во благо) по сочетаемости вербального и невербального языка (ИЛЖ4).

В группу **интерпретативных умений** входят умения, которые берут свое начало из теории уровневости понимания Г.И. Богина [18]:

– *когнитивные* умения понимать подтекст кроссмодусного действия, где на вербальный модус влияет оценочный интонационный контур (условное обозначение – I), эмоциональный сигнал лица (III) или символический жест (V);

– *распредмечивающие* умения понимать замысел (A)/мотив (B) кроссмодусного действия (вербальный + просодический модусы (II A-B), вербальный + лицевой модусы (IV A-B), вербальный + жестовый модусы (VI A-B)).

Предметный компонент содержания (по Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [19]) уточнен в соответствии со спецификой рассматриваемой рецептивной деятельности, и включает в себя: ситуации мультимодальной коммуникации, аудиовидеоматериалы, транслирующие/имитирующие ситуации мультимодальной коммуникации, невербальный языковой материал (сигналы лица, интонационные контуры и

жесты), мотивы и замыслы социальных действий (коррелирующие с функциями невербального языка в условиях мультимодальной коммуникации) и знания невербального и мультимодального порядка. К последним мы относим следующие группы знаний:

– *перформативная* (П), включающая знания о формах невербальных сигналов в их звуковой (динамической) и/или зрительной (графической) формах;

– *грамматическая* (Г), включающая знания о правилах сочетаемости подкрепляющих и видоизменяющих сигналов телесных модусов с вербальным;

– *содержательная* (С), включающая знания базовых значений («базовых концептов» – по А.Д. Кошелеву [20]) сигналов невербального языка, взятых вне взаимосвязи с вербальным модусом; знания стратегий и допущений, накладываемых на участников социального взаимодействия социальными институтами.

Аудиовидеоматериалы отобраны нами в соответствии с критериями аутентичности, функциональности, продолжительности и ситуативной вариативности [21, с. 141–144], которые мы обозначили как общеметодические, применение которых обязательно независимо от разрабатываемой методики. Далее сформулированы специфические критерии (обозначенные нами частнометодическими), применение которых позволяет учитывать специфику объекта обучения – модусности семиотического содержания (по наличию семиотических единиц невербального характера, которые дополняют или видоизменяют содержимое вербального характера), социокогнитивной адекватности (по необходимости демонстрации диалога или человека, являющегося субъектом получения исходящих кроссмодусных сигналов

в форме монолога от другого субъекта) и интерсубъективности (по вхождению демонстрируемых в аудиовидеоматериалах невербальных сигналов в консенсуальную область пользователей целевого языка, т.е. потенциально воспринимаемых и понимаемых этими пользователями в естественных условиях).

Матрица обучающей программы

Для планирования структуры обучающей программы был применен метод построения матрицы (таблица) по В.П. Беспалько [17].

В схеме матрицы отражены характеристики программируемой в LMS Moodle методики, шаги обучающей программы и распределение содержания по шагам программы с применением условных обозначений, описанных нами выше.

Необходимо уточнить, что в соответствии с лингводидактическими основами разработанной методики в обучающей программе применяется метод микрообучения [22, с. 103–104], в соответствии с которым обучение строится на базе «микроситуаций», базирующихся на фрагментах аутентичных аудиовидеоматериалов. Отсюда следует, что количество часов, предназначенных для реализации

шагов 2–7 является условным, поскольку предполагается применять обучающую программу дозированно (по 15–20 минут) в контексте целой серии уроков.

Шаг программы состоит из совокупности однотипных упражнений. Каждый шаг разработанной обучающей программы содержит основную ветвь и вспомогательную (или подпрограмму) [17], передвижение по которым регулируется степенью безошибочности выполнения упражнений – если результат выполнения шага соответствует 70% успешности, побочная ветвь открывается автоматически. Последняя состоит из упражнений аналогичного характера с акцентом на нивелирование пробелов. Функция автоматического открытия побочной ветви реализуется в LMS Moodle через функцию «Ограничение доступа» – «Добавить ограничение» – «Оценка» – условие «должна быть $\geq 70\%$ ».

Аудиовизуальные интерактивные упражнения и алгоритм их разработки.

Разработанные для обучающей программы упражнения поделены нами на четыре группы (таблица):

– группа 2АБВ направлена на формирование рецептивно-семантических навыков;

– группа 3А способствует формированию рецептивно-сопоставительных навыков;

– группа 4А создана для формирования рецептивно-комбинаторных навыков;

– группа 5АБ предназначена для развития умений понимания подтекста (А) и замысла/мотива (Б) мультимедального ансамбля.

Упражнения групп 2А, 2В, 5АБ разработаны с применением базовых инструментов LMS Moodle – модуля «Тест» и типа вопросов «Множественный выбор», дополнительного плагина «OU multiple response» (код доступа: https://moodle.org/plugins/otype_oumultiresponse). Упражнения групп 2Б, 3А, 4А созданы при помощи дополнительного плагина «Н5Р» на базе HTML5 (код доступа: https://moodle.org/plugins/mod_hvp). В плагине «Н5Р» применяется тип задания «Интерактивное видео», внутри которого задействованы типы вопросов «Multiple choice» и «Drag and drop».

Особенности разработки аудиовизуального интерактивного упражнения с плагином Н5Р.

Используемый в разработке упражнений плагин Н5Р представляет собой конструктор, реализованный на базе JavaScript и позволяющий создавать

Таблица (Table)

Матрица обучающей программы на базе Moodle

Matrix of the Moodle-based training program

Номер строки матрицы	Характеристики программируемой методики	Шаги в обучающей программе							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Новые знания		Группы знаний «П» и «С»		Группа знаний «Г»				
2	Новые навыки		ИЛЖ 1–2	ИЛЖ 3	ИЛЖ 4				
3	Новые умения					I-III-V	II-IV-VI(A) II-IV-VI(B)		
5	Кол-во часов, выделяемых на каждый шаг	0,5 ч	2 ч			2 ч		0, 5ч	
6	Типы упражнений		2А, 2Б, 2В	3А	4А	5А, 5Б			
7	Мониторинг	Входной тест							Контрольный тест

интерактивный материал вида HTML5. Алгоритм разработки упражнений состоит из 3 шагов:

Добавление отрывка аудиовидеоматериала. Для разработки упражнений в рамках данного исследования использовались аудиовидеоматериалы базы RISC, которые демонстрируют ситуации мультимодальной коммуникации и коммуникативной уклончивости в частности [23]. Отрывки создавались при помощи базовой программы «Видеоредактор» операционной системы Windows 10. Полученный отрывок загружается в первое окно инструмента «Интерактивное видео» (рис. 2).

Создание и прикрепление интерактивных заданий к видеоряду загруженного видеоматериала. На рис. 2 этот шаг показан на примере разработки упражнения 3А, где одним из шагов является перенос двух опорных скриншотов невербальных стимулов на нужные поля с целью дифференциации по полярности.

В первую очередь мы выбираем тип задания «Drag and Drop». В открывшемся окне выбираем фоновое изображение, которое будет выступать в качестве интерактивного поля задания — в нашем случае это поле с квадратами, репрезентирующими положительную, отрицательную полярности, и двойственную полярность, которой, согласно исследователям, обладают некоторые невербальные сигналы в зависимости от контекста [24].

На следующем этапе разработки упражнения необходимо определить зоны для перетаскивания (drop zones), которые изображаются пунктирной линией при добавлении на поле задания (рис. 3). Далее загружаются объекты перетаскивания — в контексте данного упражнения ими выступают скриншоты сигналов лица из аудиовидеоматериала, являющегося одновременно объектом восприятия и средой для разработки упражнения.

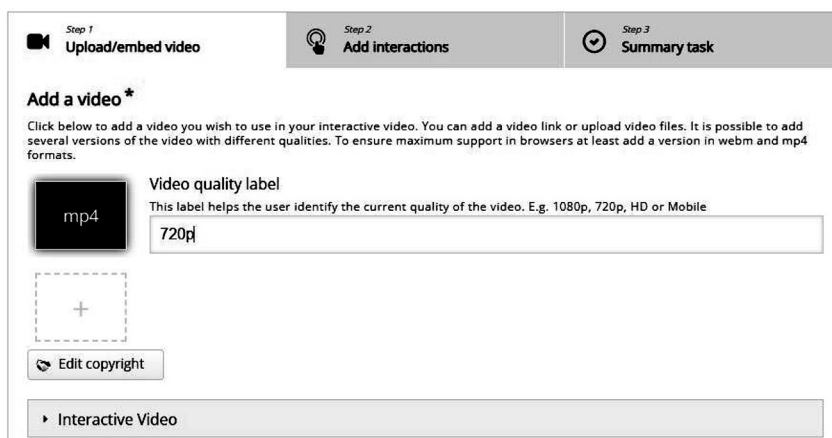


Рис. 2. Загрузка аудиовидеоматериала на первом этапе разработки интерактивного упражнения

Fig. 2. Uploading a video as the first step in creating an interactive exercise

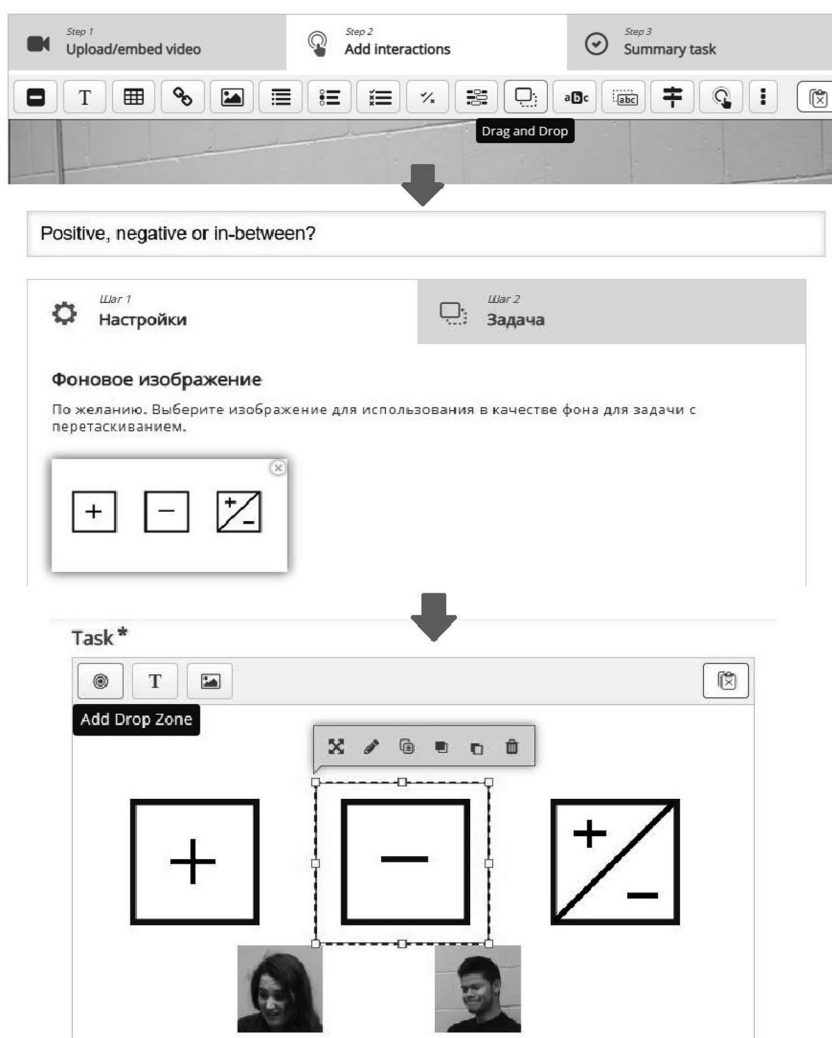


Рис. 3. Алгоритм разработки интерактивного задания «Drag and drop», внедренного в аудиовидеоматериал

Fig. 3. Algorithm in creating an interactive task “Drag and drop” embedded in audio-video material

После добавления зоны для перетаскивания в окне настроек для объектов перетаскивания появится опция *выбора* требуемой зоны для перетаскивания, где необходимо указать, к какой

зоне должен относиться тот или иной объект перетаскивания.

На последнем этапе обязательным шагом является создание «обобщающего задания» («summary task»), используемое нами в соответствии с принципом *спиралевидной прогрессии* [25] для актуализации и консолидации навыков, сформированных на предыдущем этапе работы с обучающей программой. Так, например, учащемуся предлагается определить функцию одного из невербальных сигналов – защиты, нападения или поддержки [26, с. 575; 27, с. 345; 28, с. 616; 29].

Заключение

Находясь в условиях иноязычной мультимодальной ком-

муникации реципиенту необходимо перейти от аудирования как вида речевой деятельности к ведению аудио-визуальной рецептивной деятельности с активным вовлечением зрительной рецепции для восприятия невербальных сигналов коммуникации в связи с усложнением объекта восприятия и понимания – если в первом случае в фокусе внимания находится речь, то во втором следует говорить о мультимодальном ансамбле, сочетающем в себе помимо речи как способа передачи языка в контексте теории речевой деятельности другие телесные модусы (семиотические ресурсы) с семиотическим потенциалом.

Представлены результаты отбора содержания програм-

мы для обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации, где впервые выделены частные навыки, умения и знания, требуемые для результативного восприятия и понимания ситуаций коммуникативной уклончивости в условиях мультимодальной коммуникации. Построена и описана матрица обучающей программы как технологического способа реализации методики. Очерчены группы упражнений, предназначенные для формирования и развития обозначенных навыков и умений. На примере одного из типов рассмотрен алгоритм разработки интерактивного аудиовизуального упражнения при помощи плагина H5P для LMS Moodle.

Литература

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Пер. с англ. под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 256 с.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors, 2020 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Дата обращения: 17.04.2022)
3. Сафонова В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения // Иностранные языки в школе. 2011. № 5. С. 2-9.
4. Базина Н.В. Личностно-образующий потенциал немецкоязычных видеоматериалов для развития аудиовизуальных умений студентов нелингвистического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 4(22). С. 22–26.
5. Даминова С.О. Развитие умений иноязычного общения на основе аудиовизуализации // Инновации в образовании. 2015. № 2. С. 4–17.
6. Даминова С.О. Развитие умений аудиовизуализации на основе иноязычного научно-популярного видеофильма // Инновации в образовании. 2015. № 4. С. 120–135.
7. Leeuwen T. Introducing social semiotics. Abingdon: Routledge, 2005. 301 p. DOI: 10.1177/02673231070220030713
8. Jewett C., Bezeme. J, O'Halloran K. Introducing multimodality. New York: Routledge, 2016. 232 p. DOI: 10.4324/9781315638027
9. Adami E. Multimodality / The Oxford Handbook of Language and Society. 2017. P. 451–472. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.23
10. Alm N, Parnes P. Augmentative and alternative communication: past, present and future // Folia Phoniatr Logop. 1995. №47(3). P. 165-192. DOI: 10.1159/000266349.
11. Halliday M.A.K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978. 256 p.
12. Гаврилова М.В. Социальная семиотика: теоретические основания и принципы анализа мультимодальных текстов // Политическая наука. 2016. №3. С. 101-117.
13. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
14. Данилин М.В. Социосемиотический подход в обучении иноязычному аудированию: лингводидактические следствия учета взаимозависимости вербальных и невербальных семиотических ресурсов в коммуникации // Самарский научный вестник. 2021(а). Т.10. № 1. С. 313–320. DOI: 10.17816/snv2021101306
15. Tusting K. The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography. London: Routledge, 2019. 406 p. DOI: 10.4324/9781315675824
16. Кресс Г. Социальная семиотика и вызовы мультимодальности / Пер. с англ. Т.Ш. Адильбаев, И.В. Фомин // Политическая наука. 2016. № 3. С. 77-98.

17. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. М.: Высшая школа, 1970. 300 с.

18. Богин Г.И. Начальные уровни развития языковой личности у школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки (Пособие для методиста и учителя). Часть 1. // *Hermeneutics in Russia*. Герменевтика в России. 1999. №1.

19. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам // *Лингводидактика и методика*. 6-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.

20. Кошелев А. Д. Структура, классификация и принципы распознавания человеческих локомоций // *Идеи Н.А. Бернштейна в наши дни: сборник статей*. М.: ООО «Издательский дом КДУ», 2019. С. 99-117.

21. Чикунова Е.А. Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку // *Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*. 2010. Т. 78. № 3. С. 138-144.

22. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2010. 432 с.

23. Rothermich K., Pell M.D. Introducing

RISC: A New Video Inventory for Testing Social Perception // *PLOS ONE*. 2015. Vol. 10. №7. P 1-24. DOI: 10.1371/journal.pone.0133902

24. Noordewier M.K., Breugelmans S.M. On the valence of surprise // *Cognition and Emotion*. 2013. Vol. 27. №7. P. 1326-1334. DOI: 10.1080/02699931.2013.777660

25. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.

26. Abulaish M., Ashraf K. Self-Deprecating Sarcasm Detection: An Amalgamation of Rule-Based and Machine Learning Approach // *IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence*. 2018. P. 574-579. DOI: 10.1109/WI.2018.00-35

27. Koroshinadze N. Face-attacking and face-enhancing strategies // *European Scientific Journal*. 2016. Vol. 11. №10. P. 345-349. DOI: 10.19044/esj.2015.v11n10p%p

28. Jorgensen J. The function of sarcastic irony in speech // *Journal of Pragmatics*. 1996. №26. P. 613-634. DOI: 10.1016/0378-2166(95)00067-4

29. Taylor Ch. The relationship between irony and sarcasm: insights from a first-order metalanguage investigation // *Journal of Politeness Research*. 2017. Vol. 13. №2. P. 209-241. DOI: 10.1515/pr-2015-0037

References

1. Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izucheniye, prepodavaniye, otsenka = Common European competencies of foreign language proficiency: learning, teaching, assessment. Tr. from Eng. ed. K. M. Iriskhanova. Moscow: Publishing House of MSLU; 2003. 256 p. (In Russ.)

2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors; 2020 [Internet]. Available from: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (cited: 17.04.2022)

3. Safonova V.V. Development of a culture of perception of oral speech in teaching a foreign language: modern methodological problems and ways to solve them. *Inostrannyye yazyki v shkole* = Foreign languages at school. 2011; 5: 2-9. (In Russ.)

4. Bazina N.V. Personality-forming potential of German-language video materials for the development of audiovisual skills of students of a non-linguistic university. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2013; 4(22): 22-26. (In Russ.)

5. Daminova S.O. Development of foreign language communication skills based on

audiovisualization. *Innovatsii v obrazovanii* = Innovations in education. 2015; 2: 4-17. (In Russ.)

6. Daminova S.O. Development of audiovisualization skills based on a foreign-language popular science video film. *Innovatsii v obrazovanii* = Innovations in Education. 2015; 4: 120-135. (In Russ.)

7. Leeuwen T. Introducing social semiotics. Abingdon: Routledge; 2005. 301 p. DOI: 10.1177/02673231070220030713

8. Jewett p., Bezeme. J, O'Halloran K. Introducing multimodality. New York: Routledge; 2016. 232 p. DOI: 10.4324/9781315638027

9. Adami E. Multimodality / *The Oxford Handbook of Language and Society*. 2017: 451-472. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.23

10. Alm N, Parnes P. Augmentative and alternative communication: past, present and future. *Folia Phoniatr Logop*. 1995; 47(3): 165-192. DOI: 10.1159/000266349.

11. Halliday M.A.K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold; 1978. 256 p.

12. Gavrilova M.V. Social Semiotics: Theoretical Foundations and Principles for the Analysis of Multimodal Texts. *Politicheskaya nauka* = Political Science. 2016; 3: 101-117. (In Russ.)

13. Nemov R.S. *Psikhologicheskiy slovar'* = Psychological dictionary. Moscow: VLADOS; 2007. 560 p. (In Russ.)

14. Danilin M.V. Sociosemiotic approach in teaching foreign language listening: linguodidactic consequences of taking into account the interdependence of verbal and non-verbal semiotic resources in communication. Samarskii nauchnyi vestnik = Samara Scientific Bulletin. 2021(a); 10(1): 313–320. DOI: 10.17816/snv2021101306(In Russ.)
15. Tusting K. The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography. London: Routledge; 2019. 406 p. DOI: 10.4324/9781315675824
16. Kress G. Social semiotics and challenges of multimodality. Tr. from Eng. T.Sh. Adilbaev, I.V. Fomin. Politicheskaya nauka = Political Science. 2016; 3: 77-98. (In Russ.)
17. Bepalko V.P. Programmirovannoye obucheniye. Didakticheskiye osnovy = Programmed learning. didactic foundations. Moscow: Higher school; 1970. 300 p. (In Russ.)
18. Bogin G.I. The initial levels of development of a language personality in a schoolchild as a format for determining the success of his philological training (Manual for a methodologist and teacher). Part 1. Hermeneutics in Russia. 1999; 1. (In Russ.)
19. Galskova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika = Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. 6th ed. Moscow: Publishing Center «Academy»; 2009. 336 p. (In Russ.)
20. Koshelev A.D. Struktura, klassifikatsiya i printsipy raspoznavaniya chelovecheskikh lokomotsiy. Idei N.A. Bernshteyna v nashi dni: sbornik statey = Structure, classification and principles of recognition of human locomotion. Ideas N.A. Bernstein in our days: a collection of articles. Moscow: KDU Publishing House LLC; 2019: 99-117. (In Russ.)
21. Chikunova E.A. Criteria for the selection of authentic video materials for students of economic specialties in the process of teaching English. Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta: Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury = Proceedings of the Ural State University: Series 1: Problems of Education, Science and Culture. 2010; 78(3): 138-144. (In Russ.)
22. Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii: uchebnoye posobiye = Modern educational technologies: textbook. Ed. N.V. Bordovskaya. Moscow: KNORUS; 2010. 432 p. (In Russ.)
23. Rothermich K., Pell M.D. Introducing RISC: A New Video Inventory for Testing Social Perception. PLOS ONE. 2015. Vol. 10; 7. P 1-24. DOI: 10.1371/journal.pone.0133902
24. Noordewier M.K., Breugelmans S.M. On the valence of surprise. Cognition and Emotion. 2013; 27(7): 1326-1334. DOI: 10.1080/02699931.2013.777660
25. Shchepilova A.V. Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu: uchebnoye posobiye = Theory and methods of teaching French as a second foreign language: a textbook. Moscow: VLADOS; 2005. 245 p. (In Russ.)
26. Abulaish M., Ashraf K. Self-Deprecating Sarcasm Detection: An Amalgamation of Rule-Based and Machine Learning Approach. IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence. 2018: 574-579. DOI: 10.1109/WI.2018.00-35
27. Koroshinadze N. Face-attacking and face-enhancing strategies. European Scientific Journal. 2016. Vol. 11; 10: 345-349. DOI: 10.19044/esj.2015.v11n10p%p
28. Jorgensen J. The function of sarcastic irony in speech. Journal of Pragmatics. 1996; 26: 613-634. DOI: 10.1016/0378-2166(95)00067-4
29. Taylor Ch. The relationship between irony and sarcasm: insights from a first-order metalanguage investigation. Journal of Politeness Research. 2017: 13(2): 209-241. DOI: 10.1515/pr-2015-0037

Сведения об авторах

Михаил Вячеславович Данилин

Учитель английского языка

ГБОУ «Школа 1798 «Феникс», Москва, Россия

Эл. почта: mstrmike@yandex.ru

Людмила Анатольевна Милованова

Д.п.н., профессор, заведующий кафедрой

методики обучения английскому языку

и деловой коммуникации

Московский городской педагогический

университет, Москва, Россия

Эл. почта: ludmilamilovanova@yandex.ru

Information about the authors

Mikhail V. Danilin

English language teacher

School 1798 "Phoenix", Moscow, Russia

E-mail: mstrmike@yandex.ru

Ludmila A. Milovanova

Dr. Sci. (Pedagogical), Professor, Head of

Department of Teaching English and Business

Communication, Professor, Moscow City University,

Moscow, Russia

E-mail: ludmilamilovanova@yandex.ru