

Санкт-Петербургский государственный университет

МИЛЬГЕВСКАЯ Екатерина Андреевна

Выпускная квалификационная работа

**Цифровые инструменты как средство решения проблемы
разноуровневости коммуникативной компетенции ложных начинающих**

Уровень образования: магистратура

Направление 45.04.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа ВМ.5625. «Теория обучения
иностранному языку и межкультурная коммуникация»

Профиль «Теория обучения иностранному языку и межкультурная
коммуникация»

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент, Кафедра иностранных языков и
лингводидактики,

Седёлкина Юлия Георгиевна

Рецензент:

кандидат филологических наук, Кафедра английского языка для гуманитарных
факультетов, МГУ им. М.В. Ломоносова

Кочетова Мария Германовна

Санкт-Петербург

2021

Оглавление

<i>Введение</i>	4
<i>Глава 1 Проблема разноуровневости коммуникативной компетенции ложных начинающих</i>	9
1.1 Содержание понятия коммуникативная компетенция	9
1.2 Начинаящие (A1), ложные начинающие (pre-A1) и истинные начинающие (A0)	12
1.2.1 Коммуникативная компетенция начинающих (A1) и ложных начинающих (pre-A1).....	15
1.3. Проблема разноуровневости и пути ее решения	18
1.4 Анализ цифровых инструментов в контексте внутренней дифференциации языковых групп	23
Выводы к Главе 1	30
<i>Глава 2. Методические рекомендации обучения продуктивному виду речевой деятельности в разноуровневых группах с опорой на цифровые инструменты</i>	33
2.1 Метод анкетирования для выявления на практике ложных начинающих	33
2.1.1. Анализ релевантности метода анкетирования.....	33
2.1.2. Анкета для опроса учащихся с уровнем pre-A1 и A1	35
2.1.3. Анализ полученных данных.....	39
2.2. Исследование проблемы разноуровневости в рамках языковых групп	46
2.3 Методические рекомендации по использованию цифровых инструментов в разноуровневой группе	49
Выводы к Главе 2	55

Заключение	56
Список литературы и источников	60
<i>Приложение 1.....</i>	<i>67</i>
<i>Приложение 2.....</i>	<i>79</i>
<i>Приложение 3.....</i>	<i>81</i>

Введение

Реалии современного быстро меняющегося мира характеризуются масштабными переменами во всех сферах общества, и образование не является исключением. Изменения в образовательной среде идут совместно с таким процессом, как «диджитализация», именуемым четвертой промышленной революцией [Комиссаров, ЭР]. Диджитализация, как процесс создания новых каналов и инструментов взаимодействия, обеспечивает быстрый доступ к сведениям, а также к реципиентной аудитории, вносит новые тенденции в саму практику преподавания, которые могут быть применены в том числе при решении проблемы разноуровневости в языковых группах.

По мнению Томлисона (2005), проблема разноуровневости широко распространена ввиду того, что в той или иной степени каждый класс является разноуровневым. Проведенный в ходе данного исследования анализ подходов к формированию групп учащихся в языковых школах без разделения на подуровни подтверждает тот факт, что проблема разноуровневости стоит достаточно остро.

Актуальность темы обусловлена тем, что параллельно с возросшей потребностью в изучении *lingua franca* общества эпохи глобализации, а точнее в использовании английского языка как средства общения и коммуникации, формирование языковых групп начинающих происходит без разделения на подуровни, что значительно препятствует эффективности в освоении английского языка. При этом в русскоязычном контексте большую часть потенциальных учащихся составляют те, кто когда-либо сталкивались с английским языком или изучали его, то есть ложные начинающие. В этой связи актуальным становятся поиски новых путей и способов решения проблемы разноуровневости с целью уменьшения нагрузки на преподавателей при реализации дифференцированного подхода к обучению и повышения эффективности образовательного процесса.

Объект исследования: формирование коммуникативной компетенции у ложных начинающих в условиях разноуровневых групп.

Предмет исследования: решение проблемы разноуровневости посредством цифровых инструментов при формировании коммуникативной компетенции в группах с ложными начинающими.

Проблема разноуровневости в фокусе данного исследования изучается на примере взрослых учащихся языковых курсов.

Цель нашей работы: доказать, что проблема разноуровневости ложных начинающих может быть решена с помощью теоретически-обоснованного использования цифровых инструментов.

На пути к заданной цели стоят следующие **задачи:**

- раскрыть содержание понятия коммуникативная компетенция;
- провести сравнительный анализ между начинающими (A1), ложными начинающими (pre-A1) и истинными начинающими (A0);
- проследить этапы формирования коммуникативной компетенции на начальном уровне освоения английского языка;
- раскрыть проблему разноуровневости на примере групп с ложными начинающими;
- составить портрет ложных начинающих, проанализировать и описать проблемы, с которыми они сталкиваются при обучении в разноуровневых группах;
- предложить способы выявления ложных начинающих на практике;
- проанализировать функционал существующих цифровых инструментов и предложить их классификацию в контексте решения проблемы разноуровневости;
- привести примеры использования цифровых инструментов в разноуровневых группах и сформулировать методические рекомендации по их использованию для решения проблемы разноуровневости.

Методологическая база исследования достаточно обширна и включает, во-первых, *метод логического, сравнительного и критического анализа литературы* по исследуемому вопросу; во-вторых, *компаративный метод* при анализе подгрупп начинающих; в-третьих, *классифицирование и систематизацию* при рассмотрении комплекса цифровых инструментов при формировании коммуникативной компетенции. Также в работе нашли отражение такие эмпирические методы, как *анкетирование*, проведенное в языковых группах начинающих; *метод педагогического наблюдения*, реализованный в процессе работы с разноуровневыми группами; *метод интервью* при анализе подходов к формированию языковых групп с уровнем Beginner (A1).

Теоретическую базу работы составили труды следующих авторов: Д. Хаймса (D. Hymes), М. Н. Вятюнева, И. А. Зимней, М. А. Бочарниковой при анализе содержания понятия коммуникативная компетенция; Е. А. Ненюк, А. А. Сигбатуллиной, Т. А. Родионовой, Т. Накамура (T. Nakamura), П. Гранди (P. Grundy), С. Эйнсли (S. Ainslie), Д. Франтзена (D. Frantzen), С. Магнана (S. Magnan), С. Марша (S. Marsh) при рассмотрении проблемы разноуровневости и составлении портрета ложных начинающих; К. Петровой, М. А. Ушаковой, Г. Страксьене (G. Straksiene), Г. Базиукайте (G. Baziukaite), Д. Понгута (D. Pongutá), В. Розо и Д. С. Агагд (V. Rozo, D. S. Aguaged) при анализе цифровых инструментов. Ключевым для нашей работы при анализе коммуникативной компетенции начинающих стали документы CEFR (Companion Volume with new descriptors), в которых представлены поуровневые описания компонентов коммуникативной компетенции.

Научная новизна работы заключается в том, что пути решения проблемы разноуровневости при формировании коммуникативной компетенции впервые рассматриваются в контексте применения цифровых инструментов.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении понятия разноуровневой языковой группы и проведении сравнительного анализа подгрупп начинающих и описание их психолого-педагогического портрета, а также систематизации комплекса цифровых инструментов, способствующих решению проблемы разноуровневости.

Практическая значимость работы обусловлена разработкой анкеты для выявления ложных начинающих на практике, созданием методических рекомендаций по внедрению цифровых инструментов при работе с разноуровневыми группами в рамках А1.

Структура работы определяется ее целью и задачами и состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и источников, приложений. В первой главе раскрываются ключевые понятия данной работы такие, как коммуникативная компетенция, ложные начинающие и разноуровневость, а также в контексте внутренней дифференциации разноуровневых групп анализируются и систематизируются существующие цифровые инструменты. Во второй главе на основе метода анкетирования и наблюдения дается психолого-педагогическая характеристика ложных начинающих, приводятся примеры использования приложений и интернет-ресурсов на занятиях в разноуровневых группах и предлагаются способы наиболее эффективной имплементации этих цифровых инструментов в образовательный процесс. Вспомогательные материалы, использовавшиеся в ходе данного исследования, а также разработанные анкеты представлены в Приложениях. Итоги работы подводятся в Заключении. Количественное превосходство иностранных источников над русскоязычными обусловлено тем, что проблема разноуровневости в русскоязычном научном дискурсе остается менее изученной, а большинство работ, в которых рассматривается данная проблема, принадлежат авторам из США, Японии и ряда стран Европы. Ввиду масштабных миграционных процессов современности, данные страны все чаще сталкиваются с

необходимость более детально подойти к вопросу дифференциации уровней владения английским языком при формировании языковых групп с учащимися, которые являются представителями различных стран и как следствие обладают отличным опытом в изучении иностранных языков.

Теоретические положения о применении виртуальной и дополненной реальности для повышения познавательной активности и мотивации учащихся прошли апробацию на международной научной конференции «Высокие технологии и инновации в науке», которая проходила 28 июля 2020 года. Содержание доклада было изложено в научной статье (Мильгевская Е.А., Седёлкин И.С., Седёлкина Ю.Г. Виртуальная реальность как средство обучения (к постановке вопроса)) и вошла в сборник «Высокие технологии и инновации в науке» – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2020.

Объем работы составляет 81 страницу.

Глава 1 Проблема разноуровневости коммуникативной компетенции ложных начинающих

В данной главе рассмотрены такие понятия, как коммуникативная компетенция, ложные начинающие и разноуровневость, а также представлен сравнительный анализ между абсолютными начинающим, ложными начинающими и начинающими. Кроме того, рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются ложные начинающие. В контексте анализа проблемы разноуровневости в языковых группах (в фокусе данного исследования – английский язык) рассмотрены возможные варианты формирования учебных групп, в которых в разном соотношении представлены, как абсолютные и ложные (pre-A1) начинающие, так и учащиеся с базовым уровнем А1. В этой связи необходимо провести анализ исходных навыков и умений учащихся в таких группах, а также уровня навыков и умений, которого они должны достичь по окончании обучения.

1.1 Содержание понятия коммуникативная компетенция

Ввиду всё большего увеличения социальных контактов и взаимодействия между людьми, одной из ведущих задач при обучении английскому языку становится формирование коммуникативной компетенции учащихся, которая выступает важным компонентом успешности речевого общения. Термин «коммуникативная компетенция» был предложен антрополоингвистом из США - Д. Хаймсом (D. Hymes). Он выдвинул предположение, что любое высказывание имеет свои правила. Данным правилам подчиняются грамматические правила, а их усвоение обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации [Hymes, 1972: 267].

В процессе становления такого подхода в образовании, как Competence based education (CBE), определение коммуникативной компетенции вышло за рамки среды науки и получило большую популярность. В контексте

русской науки, подход СВЕ был назван компетентностным [Бочарникова, 2009: 130]. Обнаруженная в ходе попытки комплексно описать результат образовательного процесса ограниченность системы «знания- умения- навыки» стала стимулом развития данного подхода.

Ставшая попыткой провести различие между когнитивными (академическими) и базовыми межличностными коммуникативными умениями человека [Гальскова, 2004: 98], коммуникативная компетенция в итоге стала базой для развития разных моделей данной компетенции – Д. Хаймса (D. Hymes), Л. Ф. Бахмана (L. F. Bachman), М. Каналя (M. Canale). Именно автору теории порождающей грамматики – американскому ученому Н. Чомски (N. Chomsky), академическое сообщество обязано появлению термина «компетенция». Он в своих трудах, применяя термин «лингвистическая компетенция», подразумевает систему внутренних правил того, как функционирует язык, и которые свойственны каждому говорящему [Matthews, 1967: 125]. Автор термина «коммуникативная компетенция» Д. Хаймс (D. Hymes) считал, что формирование лингвистической компетенции в процессе изучения иностранного языка является недостаточным, поэтому «необходимо также корректно пользоваться изучаемым языком в ситуациях реального общения, то есть каждому высказыванию присущи свои правила» [Бочарникова, 2009: 131].

В русском научном мире первое упоминание термина «коммуникативная компетенция» приписывают М. Н. Вятюневу. Он использовал его, чтобы «определить способности человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы» [Вятюнев, 1986: 80]. Если переводить с английского слово «competence», то возможны два варианта перевода - «компетенция» и также «компетентность». В академической среде существует два подхода к решению данного вопроса. В первом случае между ними выделяют ряд отличий, а во втором они считаются полностью тождественными. И. А. Зимняя подходит к

разрешению данной терминологической сложности следующим образом – она выделяет «базирующийся на компетенции подход, как подчёркивающий практическую, действенную сторону, тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», которое включает собственно личностные качества, такие как мотивация, мотивационно-волевые и другие, определяется как более широкий, соотносимый с гуманистическими ценностями образования» [Зимняя, 2004: 16]. Термин «коммуникативная компетентность» используют такие ученые как Ю. М. Жуков, А. А. Петровская, П. В. Растянников, Е. И. Мычко, И. А. Зимняя, при этом их точка зрения сводится к возможности взаимозаменяемости обоих понятий.

Коммуникативная компетенция, согласно CEFR, подразумевает под собой набор областей знаний, или способностей и навыков и включает в себя три компонента: лингвистический, социолингвистический и прагматический, каждый из которых делится еще на более мелкие составляющие [CEFR, 2021: 129]. Лингвистическая компетенция подразумевает овладение знаниями и навыками в таких языковых аспектах, как лексика, грамматика, она также включает фонологический и орфографический контроль (Phonological and Orthographic control). Социолингвистическая компетенция связана со знаниями и навыками, необходимыми для работы с социальным аспектом использования языка. Поскольку язык является социокультурным явлением, многое из того, то в данной связи рассматриваются вопросы, относящиеся именно к использованию языка: лингвистические маркеры социальных отношений; нормы вежливости; различия в регистре; диалект и акцент [CEFR, 2021: 136]. Прагматическая компетенция включает в себя знания, навыки, умения, позволяющие понимать и порождать высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением [Зардиева, 2018: 111]. Понимание различия между лингвистической и прагматической компетенциями заключается в том, что лингвистическая компетенция связана с правильным использованием

языка посредством выбора верных языковых ресурсов и знания о языке, как о системе, тогда как прагматическая компетенция связана с фактическим использованием языка в построении высказывания [CEFR, 2021: 137]. Таким образом, прагматическая компетенция в первую очередь связана со знанием учащимися принципов использования языка, в соответствии с которыми строятся сообщения, и важным компонентом которой является дискурсивная компетенция.

Все три компонента коммуникативной компетенции являются элементами целостной системы, поэтому и формирование коммуникативной компетенции предполагает комплексный подход и учет лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов одновременно уже на начальном этапе обучения.

1.2 Начинаящие (A1), ложные начинающие (pre-A1) и истинные начинающие (A0)

Понятие «ложные начинающие» (false beginners) достаточно широкое, а характеристики ложных начинающих могут различаться в зависимости от автора. Согласно определению в специализированном словаре Longman, ложный начинающий – это учащийся, который в минимальном объеме изучал иностранный язык, но который в силу крайне ограниченного владения языком относится к группе учащихся с начальным уровнем, и который вместе с тем зачастую противопоставляется истинному начинающему (true beginner), у которого вообще нет знаний об изучаемом иностранном языке [Richards, 2010: 216]. К категории ложных начинающих относят как тех, кто косвенно знаком с языком через музыку, фильмы, массовую культуру, так и тех, кто учил когда-то язык в школе или вузе, но мало или вовсе не использовал его на практике, однако имеет некоторое представление об основах английского языка. Что объединяет данную группу учащихся и что можно выделить в качестве их отличительной черты – владение языком на

пассивном уровне, а также тот факт, что на уровне самооценки у этих учащихся есть ощущение полного незнания [Ненюк, 2020: 80].

Чтобы в сравнении более четко очертить понятие ложных начинающих, необходимо также упомянуть об истинных или абсолютных начинающих – оба термина имеют одинаковое значения, а использование одного или другого рознится в зависимости от автора. В данной работе будет использоваться термин «истинный начинающий» (*true beginner*), что обусловлено, во-первых, большей частотностью употребления данного термина в сравнении с «абсолютным начинающим» (*absolute beginner*), а, во-вторых, ввиду того, что в качестве основного источника для определения терминологии взят специализированный словарь Longman, в котором как раз и используется термин «*true beginner*». К истинным начинающим относят тех учащихся, которые никогда не сталкивались с английским языком или изучали другой иностранный язык. У данной группы отсутствуют какие-либо пассивные знания. Также, если у ложных начинающих наблюдается начальный уровень рецептивных видов речевой деятельности, который проявляется в понимании простых вопросов, реплик или отдельных слов, то у истинных начинающих даже рецептивные навыки иностранного языка отсутствуют [The TEFL Academy: ЭР].

Многим ложным начинающим свойственно дежа вю (от фр. *déjà vu*), когда учащийся понимает, что данная конструкция или словосочетание уже когда-то встречались в опыте изучения иностранного языка. Проблема заключается в том, что эти знания зачастую неточные и фрагментарные. При этом отдельные грамматические или лексические явления, знакомые ложному начинающему, могут соответствовать более высокому языковому уровню. Кроме того, многие из таких начинающих уже имеют определенное представление о культуре страны изучаемого языка и даже сформированное отношение, которое может носить как положительный, так и отрицательный характер, когда влияние прошлого неудачного опыта изучения иностранного

языка имеет доминирующее влияние на сегодняшние результаты [Grundy, 2012: 6].

Согласно международному стандарту CEFR (общеевропейские компетенции владения иностранным языком), уровню ложных начинающих (*false beginners*) соответствует *pre-A1*, описание которого появилось в документах CEFR только в 2018 году. Данный уровень рассматривается, как этап на пути достижения начального уровня владения иностранным языком - *A1*, на котором учащийся пока еще не обладает способностью порождения речи (*generative capacity*), то есть не способен производить достаточное для свободного общения количество фраз и предложений, а скорее пользуется ограниченным набором слов и выражений [CEFR Companion volume with new descriptors, 2018: 46]. В целом выделяют следующие ключевые способности учащихся с уровнем *pre-A1*: могут совершать простые покупки используя при этом жесты, способны сообщить дату и время, знают и используют базовые приветствия (зачастую подкрепляя их артикуляцией), а также простые фразы, как «да», «нет», «спасибо», в письменной речи могут заполнять простые анкеты и открытки [Ibid.: 36]. Отличительной особенностью ложных начинающих является активное использование языка жестов, который выполняет компенсаторную функцию, заменяет неизвестные слова и выражения, и тем самым способствует пониманию.

До представления уровня *pre-A1* самым низким уровнем владения языком в системе CEFR считался *A1*, что, однако, не делает его самым низким мыслимым уровнем владения иностранным языком – как было упомянуто выше, существуют также истинные начинающие, то есть учащиеся с уровнем *A0* [ELT Glossary: ЭР]. Тем не менее в CEFR уровень *A1* описывается, как самый низкий уровень порождающего использования языка, на котором учащийся может взаимодействовать простым способом, задавать и отвечать на простые вопросы о себе, о том, где он живет, о людях, которых он знает, и о вещах, которые у него есть, инициировать и отвечать на простые

высказывания в областях, требующих немедленного решения, высказываться на знакомые темы и не полагаться исключительно на ограниченный отрететированный, лексически организованный репертуар фраз, специфичных для конкретной ситуации [CEFR, 2018: 35].

Таким образом, в группу ложных начинающих, или учащихся с уровнем pre-A1, входят те, кто ранее изучал английский язык, но владеет им на пассивном уровне, а также обладает фрагментарными и несистематичными знаниями. Выделение данной группы учащихся в 2018 году в CEFR подтверждает актуальность проблемы разноуровневости в рамках A1.

1.2.1 Коммуникативная компетенция начинающих (A1) и ложных начинающих (pre-A1)

Согласно дескрипторам CEFR, касающихся лингвистического компонента коммуникативной компетенции, а именно лексико-грамматического материала, учащиеся с уровнем pre-A1 могут рассказать базовую информацию о себе, используя отдельные слова и простые выражения, а также знают и используют правило правильного порядка слов в коротких высказываниях; на уровне A1 учащиеся могут использовать базовые структуры в односоставных предложениях, пропуская или сокращая некоторые детали, а также демонстрируют лишь ограниченный контроль над несколькими простыми грамматическими структурами в рамках выученного репертуара [Ibid.: 131-133]. Хотя описание социолингвистического компонента для уровня pre-A1 отсутствует, далее данный компонент будет рассмотрен более подробно на конкретных примерах. На уровне же A1 учащиеся уже способны устанавливать ограниченные социальные контакты, применять базовые формы вежливости и приветствия, такие как «please», «thank you», «sorry» [Ibid.: 138]. Прагматический аспект, в виду своей сложности и многокомпонентности, остается наименее описанным для уровней A1 и pre-A1. Тем не менее, ряд компонентов имеют свое описание.

Так, в контексте беглости речи (*spoken fluency*) учащиеся на уровне *pre-A1* могут применять очень короткие, изолированные, отрепетированные высказывания, используя при этом языки жестов и сигнальные просьбы о помощи, когда это необходимо; на уровне *A1* учащиеся также используют короткие, изолированные и в большинстве своем заранее подготовленные высказывания, но с целью артикуляции менее знакомых слов и восстановления коммуникации [Ibid.: 144]. Точность пропозиции (*propositional precision*), то есть способность наиболее ясно и понятно сформулировать и выразить свое желание, на уровне *pre-A1* описывается, как способность передавать очень базовую и личную информацию в простой форме, а на уровне *A1* учащийся может передавать информацию о личных потребностях более конкретно [Ibid.: 143].

Что касается продуктивного вида речевой деятельности, а именно разговора, то здесь ложные начинающие могут продуцировать короткие и простые фразы о себе, а также способны предоставлять базовую личную информацию [Ibid.: 69]. Рассматривая данный продуктивный вид речевой деятельности более детально, необходимо выделить его подвиды по *CEFR*. Первый из них – это непрерывный монолог (описание опыта), который у ложных начинающих может быть представлен в виде описания с помощью простых и шаблонных фраз себя (возраст, имя, семейное положение), а также своих чувств при помощи такого простого набора слов, как «*happy*», «*tired*», при этом активно используется язык тела [Ibid.: 70]. Описание способностей на уровне *pre-A1* при таком виде устной речевой деятельности, как предоставление информации, отсутствует, так как подразумевает более глубокие знания иностранного языка, и возможен начиная с уровня *A1*. Также нет описания способностей для таких видов устной речевой деятельности, как предоставление доводов (например, во время спора), публичные заявления (как для уровня *pre-A1*, так и *A1*), обращение к публике.

В рамках CEFR отдельно выделяют такой вид деятельности, как устное взаимодействие (interaction activities), в рамках которого учащимся с уровнем pre-A1 доступны базовые шаблонные вопросы о себе и собеседнике, а также о каждодневной рутине, которые опять же подкрепляются жестами [Ibid.: 83]. На уровне понимания собеседника (understanding an interlocutor) ложные начинающие способны:

- воспринять такие простые вопросы о себе, как вопрос об имени, возрасте, месте проживания, но при условии, что оппонент говорит медленно, разборчиво и в случае необходимости повторяет свою реплику;
- распознавать в речи знакомые слова, приветствия и такую ключевую информацию, как даты, номера, цены;
- понимать простую личную информацию о собеседнике, когда человек представляется [Ibid.: 84].

Тем не менее, наиболее частая проблема, с которой сталкиваются ложные начинающие связана с декодированием смысла в речи собеседника. Навыки и умения ложных начинающих в разговоре (conversation) частично совпадают с уже описанными, но стоит упомянуть умение использование шаблонных фраз такого типа, как «No, thank you», «You are welcome». Описание в разделах неформальная и формальная беседа (formal/informal discussion) отсутствует ввиду необходимости более высокого уровня владения иностранным языком. В контексте приобретения товаров и услуг (obtaining goods and services) на уровне pre-A1 учащийся может совершать простые покупки, заказать еду и напитки при активном применении языка жестов [Ibid.: 89]. Обмениваясь информацией (information exchange), ложные начинающие могут сообщать свое имя, простые числа (например, телефонный номер или возраст), дату рождения, время и день, способны задавать простые вопросы такие, как «What is this?» и понимать односложные ответы [Ibid.: 90]. Что касается онлайн взаимодействия, то учащиеся с уровнем pre-A1 могут: используя смайлики и шаблонные фразы выкладывать посты; заполнять

информацию о себе при наличии выбора или возможности прибегнуть к онлайн переводчику; совершать онлайн покупки, где необходимо выбрать такую информацию, как размер, цвет, тип продукта, в случае если есть визуальное подкрепление текста [Ibid.: 99]. Однако в любом виде устной продуктивной деятельности, не смотря на возможность успешной коммуникации в ограниченном ряде ситуаций, ложные начинающие допускают большое количество ошибок [Nakamura, 1997: 37].

Важно отметить, что, с психологической точки зрения, ложным начинающим свойственен психологический барьер, заниженная самооценка, что в англоязычной литературе встречается под термином anxiety [Frantzen, Magnan, 2005: 180]. «Состояние тревоги, озабоченности, волнения в процессе обучения» [Колесникова, Долгина, 2001: 26] препятствует эффективному и успешному овладению иностранным языком. Именно поэтому данную проблему можно выделить, как одну из ключевых, с которой сталкиваются учащиеся с уровнем pre-A1.

Исходя из описания навыков и умений ложных начинающих (false beginners/ pre-A1) по CEFR, можно заключить, что их знания фрагментарны, отсутствует система базовых знаний, но тем не менее в наиболее полном масштабе они обладают элементами лингвистической компетенции, которая, будучи составляющей коммуникативной компетенции, является ключевой в процессе освоения иностранного языка. К психологической картине ложного начинающего стоит отнести такие особенности, как заниженная самооценка в языковом контексте, психологический барьер и тревожность в процессе обучения.

1.3. Проблема разноуровневости и пути ее решения

Наиболее полное определение разноуровневой группы (mixed-ability class) было сформулировано еще в 90-ых годах 20-ого века. Оно учитывает такие характеристики учащихся, как уровень владения языком, способности к

изучению иностранных языков (*linguistic ability*), мотивация, образование и учебный опыт (*general educational background*), а также возраст. Каждый из этих параметров может быть триггером проблем в разноуровневой группе [Ainslie, 1994: 9]. Принимая во внимание важность всех компонентов разноуровневости, ключевым для нашего исследования является фактор различия учащихся по уровню владения иностранным языком. В специализированном словаре Collins разноуровневая группа определена, как группа, в которой ученики с разными способностями обучаются вместе в одном классе [Collins: ЭР]. Определение более узкой направленности было сформулировано в результате практики преподавания в такого рода группах и сводится к факту разного уровня владения иностранным языком в рамках одной группы [Walters, 2017: ЭР].

Появление уровня *pre-A1* в системе CEFR открыло возможности для признания более широкого спектра владения иностранным языковым репертуаром, а также создало основу для более эффективного обучения и развития соответствующей оценки на самых начальных этапах владения языком. Тем не менее, зачастую в рамках одной языковой группы с начальным уровнем владения английским языком нет разделения между ложными начинающими (*pre-A1*) и начинающими (*A1*), что приводит к формированию группы с формальным уровнем *A1*, а на практике к появлению проблемы разноуровневости в данной языковой группе [Ненюк, 2020: 80]. В данной ситуации, помимо вызова, который стоит перед преподавателем - разработка дифференцированной учебной программы, что более трудоемко и времязатратно, а также требует тщательного продумывания логической связи между ними – существует еще угроза эффективности всего процесса обучения в группе со студентами разного уровня. Учащиеся с более высоким уровнем (*A1*), вынужденные проходить обучение на материале более низкого уровня, не будут развивать новые навыки и умения, в то время как ложные начинающие (*pre-A1*) могут испытывать стресс и выстраивать все новые

барьеры и преграды на пути овладения иностранным языком. Тем не менее, в ряде случаев разделение на истинных и ложных начинающих в группе с уровнем А1 может иметь и положительные результаты для учащихся, но с условием долгосрочного обучения (2 года и более), но такой формат не представляется реальным в рамках курсового обучения, которое носит краткосрочный характер и высокий уровень интенсивности [Manitoba Education Youth, 2003: 16].

Помимо разницы в фактических знаниях о системе языка, большую роль в освоении коммуникативной компетенции играют личностные особенности каждого учащегося. Неготовность к коммуникации и установлению социальных контактов в поле родного языка приводит к возникновению аналогичной проблемы при изучении иностранного языка, так как «помимо языковых навыков и речевых умений, коммуникативный успех зависит также от других свойств интеллекта и личности в целом, определяющих готовность к общению» [Нурмухамбетова, 2018: 48]. Однако личные особенности учащегося могут иметь как положительное, так и отрицательное влияние на коммуникативную мотивацию и как следствие формирование коммуникативной компетенции. Помимо препятствующих факторов таких, как асоциальность, застенчивость, неуверенность в своих способностях, желание общаться (WTC, willingness to communicate), зависящее от целей общения, может находиться на высоком уровне, что повышает эффективность обучения [Saku 2012: 207]. Это позволяет утверждать, что не только разница коммуникативной компетенции вносит вклад в проблему разноуровневости, но также и психологические особенности.

Особым вызовом данная ситуация разноуровневости в рамках одной группы становится для преподавателя ввиду того, что она требует разработки особого плана обучения, в котором были бы учтены потребности учащихся разных языковых уровней. Если мы рассматриваем группу с ложными начинающими (pre-A1) и начинающими (A1), то одна из основных задач

заключается в необходимости поддерживать равный интерес и мотивацию учащихся так, чтобы ложные начинающие не испытывали стресс и дискомфорт при обучении, а учащиеся с начальным уровнем не чувствовали стагнацию своего языкового развития.

Одним из способов решения проблемы разноуровневости может стать внутренняя дифференциация в рамках одной учебной группы, под которой понимается обучение учащихся одной группы в рамках единой программы и методического материала на различных уровнях усвоения этого материала, а также с учетом индивидуально-типологических особенностей учащихся [Варенко, 2019: 24-26]. При этом важно установить базовый уровень подготовки, который должен быть достигнут по окончании обучения, и уже на его основе формировать более высокий уровень овладения языковым материалом – «уровень возможностей» [Ibid.: 25]. Проводя границу между понятиями «индивидуализация» и «дифференциация» обучения, необходимо принимать во внимание тот факт, что существуют разные подходы к пониманию этих двух явлений. С одной стороны, по мнению И. Унт, при индивидуальном подходе в обучении учитываются индивидуальные особенности и предпочтения учащегося во всех формах и методах, вне зависимости от содержательной стороны этих особенностей, так как они могут быть совершенно различными, а дифференциация становится одним из вариантов реализации данного подхода; с другой стороны, с точки зрения Н. Скаткина, дифференциация рассматривается как более широкое родовое понятие, включающее в себя индивидуализацию, как ее подвид [Масальцева: ЭР].

В рамках дифференцированного подхода можно выделить три основных уровня, на которые оптимально ориентироваться при разработке дидактического материала. Итак, на первом уровне осваивается самое главное и простое в каждой теме – обязательный минимум, благодаря которому возможно создать хоть и неполное, но цельное представление изучаемого

явления, а задания данного уровня должны отвечать минимальным установкам образовательного стандарта; на втором, более общем уровне материал первого уровня расширяется, конкретизируется и иллюстрируется способами применения изучаемого явления, объем сведений увеличивается, что способствует более глубокому пониманию материала, а общая картина становится более целостной; на третьем, наиболее продвинутом уровне существенно углубляется материал, представляется его логическое обоснование и пути творческого применения, что сподвигает учащегося на активную дополнительную самостоятельную работу в процессе которой он/она может самостоятельно определять пути решения поставленной задачи [Сигбатуллина, 2019: 172].

При поиске способов наиболее эффективной реализации модели дифференцированного подхода особую роль играет учет и представление различных форм организации учебной деятельности: фронтальная, индивидуальная и групповая. В последующих частях работы особый акцент будет сделан на индивидуальную форму, подразумевающую самостоятельную работу каждого ученика, как одну из наиболее эффективных на пути реализации дифференцированного подхода, так как данная форма позволяет наиболее полно адаптировать содержание, материал обучения и темпы его усвоения, а также обеспечивает большую гибкость учебного плана с возможностью своевременно корректировать деятельность учащегося.

Таким образом, дифференцированный подход в рамках разноуровневого обучения позволяет удовлетворять когнитивные потребности учащихся и их потребности в развитии в полной мере с учетом различного уровня начальной подготовки. Обеспечение разноуровневого обучения предусматривает решение следующих задач:

- психологических, под которыми подразумеваются учёт индивидуально-личностных особенностей обучающихся;

- предметно-дидактических, то есть тщательно продуманный материал, отвечающий потребностям данной группы учащихся и обладающий гибкостью структурирования.

1.4 Анализ цифровых инструментов в контексте внутренней дифференциации языковых групп

Преподавание в группе разноуровневых учащихся предполагает индивидуальный подход ко всем учащимся одновременно [Bingham, McClaskey, 1995: 68], что на практике подразумевает проведение занятий с использованием различных методов обучения и оценки учащихся, в формировании и корректировке которых каждый учащийся сможет участвовать в соответствии как со своим уровнем владения иностранным языком, так и психологическими особенностями. На сегодняшний день, благодаря стремительному развитию новых технологий в области образования, планирование обучения в разноуровневых группах становится не такой трудоёмкой задачей, экономит время преподавателя, а главное – позволяет достичь большей эффективности и результативности.

Особое преимущество использования технологий в ходе обучения обусловлено заинтересованностью самих учащихся в использовании гаджетов и онлайн ресурсов в процессе обучения [Ponguta, 2018: 120]. Интерес подкрепляется также вызовами современного диджитализированного¹ мира, в условиях которого стоит острая потребность в более быстрых и эффективных инструментах обучения и в новых способах организации учебного процесса, так как традиционные методы и формы их реализации не дают достаточно возможностей для развития коммуникативной компетенции [Straksiene, Vazuikaite, 2009: 290]. Использование технологий обеспечивает не только индивидуализированный опыт обучения, но и помогает построить учебный

¹ Под термином «диджитализация» подразумевается глубокая трансформация всех сфер общества, в том числе и образование, путем активного внедрения цифровых технологий [Innolytics: ЭР].

процесс более ориентированным на учащихся, способствует их активному вовлечению в менее стрессовую среду [Marsh, 2012: 129]. И наконец, в случае использования новых технологий при индивидуальной форме работы развивается самостоятельность и автономия учащихся, они могут самостоятельно контролировать процесс обучения и активно влиять на него [Соснина, 2020: 271].

В первую группу цифровых инструментов включены ресурсы, которые в рамках фронтальной и групповой форм обучения позволяют преподавателю в более короткие сроки адаптировать материал к различным уровням. Говоря о рецептивных навыках, рассмотрим для начала чтение. При отборе заданий на чтение на таких интернет-ресурсах, как British Council, Breaking News English, News in Levels, For the Teachers представлены статьи и тексты одной тематики, но различных уровней сложности. Но есть также ресурсы Rewordify и Text Compactor, на которых преподаватель может самостоятельно загрузить текст, а приложение его упростит за счет замены лексических и грамматических конструкций. При этом платформа Text Compactor предоставляет возможность выставить вручную процент упрощения исходного текста. Ресурсы TweenTribune и Scholastic, на которых также размещены тексты для разного уровня владения английским языком, представляют особый интерес ввиду использования международного индекса сложности текста The Lexile Framework for Reading, разработанного компанией MetaMetrics как раз для нужд разноуровневого обучения [Lexile framework for reading: ЭР]. Индекс предлагает оценку как сложности текста, так и рецептивных навыков каждого учащегося по шкале от 0L до 2000L. Также на сайте представлена система подбора литературы на английском языке в зависимости от индивидуального индекса, полученного в ходе тестирования каждого учащегося. При применении данного индекса для оценки самого текста, используются такие показатели, как длина предложений, повторяемость слов. Продолжая рассмотрение рецептивных

навыков, стоит упомянуть о том, что система Lexile касается не только чтения, но и аудирования. Система оценки применима как к навыкам учащегося, так и к самому дидактическому материалу [Ibid.: ЭР].

Вторая группа цифровых инструментов включает в себя ресурсы, при использовании которых основной акцент смещен в сторону развития социолингвистического и прагматического компонентов коммуникативной компетенции. Кроме того, рассмотренные далее инструменты способствуют повышению познавательной активности за счет контекстуализации получаемых знаний. Итак, информационно коммуникационные технологии (ИКТ) могут успешно применяться для улучшения такого продуктивного вида речевой деятельности, как говорение. В одном из исследований в качестве ИКТ были выбраны видеоролики на различных youtube каналах, которые учащиеся самостоятельно смотрели, а затем переходили к обсуждению с другими членами в группе и преподавателем [Ponguta, 2018: 126]. То есть индивидуальная форма работы сопровождалась затем фронтальной и групповой. Испытуемые, которые входили в фокус-группу исследования отметили, что они понимали «когда применять те или иные фразы английского языка» [Ibid.: 127]. Таким образом, применение видео в ходе обучения способствовало развитию социолингвистического компонента коммуникативной компетенции – у учащихся формировалось понимание правильного контекста применения изученного материала. Стоит, однако, отметить, что ценность формата и заданий после видео увеличивалась за счет того, что сам формат носил коммуникативный характер, отвечал интересам учащихся. В процессе выполнения данного задания применялись также такие учебные стратегии, как составление ментальных карт (mind maps) и планов (outlines), что способствовало укреплению и визуализации полученных знаний, позволяло развить логичность в высказываниях и как следствие развивало прагматический компонент коммуникативной компетенции. Немаловажным аспектом является замечание студентов о том, что они

чувствовали большую уверенность и были готовы отвечать на вопросы [Ibid.: 128], что позволяет сделать вывод о том, что видео, подобранные с учетом интересов учащихся и сопровождаемые тщательно продуманными заданиями, являются эффективным инструментом в развитии коммуникативной компетенции.

В этой связи нельзя не упомянуть о таком мобильном приложении, как EWA, которое представляет собой тематически разработанные и нацеленные на различные уровни владения языком короткие курсы – от 8 до 30 уроков в каждом. Главная особенность данного приложения заключается в том, что все курсы построены на видео, а именно на фрагментах англоязычных фильмов, сериалов и мультфильмов. Через просмотр видео-нарезок учащемуся представляется новая лексическая или грамматическая конструкция, затем идет ее отработка в речевых упражнениях с ботом. Преимущество данного приложения в контексте коммуникативной компетенции видится в том, что изучаемый материал представляется и тренируется в контексте, что положительно влияет на развитие социокультурного компонента. Кроме того, интерес учащихся возрастает ввиду узнаваемости этого контекста – в приложении использованы наиболее популярные фильмы и сериалы. И наконец, каждый учащийся может использовать приложения для индивидуальной работы, выбрав собственный темп, уровень и время изучения, а на занятии приступить сразу к отработке изученного материала в формате группового общения.

Помимо социолингвистического компонента, применение новых технологий имеет большие преимущества также для развития лингвистического компонента коммуникативной компетенции. Во-первых, разнообразие форматов и заданий, а также возможность их выполнения с мобильного устройства значительно повышают интерес учащихся, упрощают процесс запоминания новых языковых элементов, о чем свидетельствуют отзывы многих учащихся, использующих новые технологии для заучивания

лексики и тренировки грамматических конструкций [Ibid.: 129]. Одним из наиболее популярных и проверенных приложений для запоминания лексики на сегодняшний день является приложение Quizlet для составления персонализированных, тематических списков лексики. Преимущество данного приложения видится, во-первых, во многообразии заданий – карточки, заучивание, диктант, подбор и даже упражнения с элементами геймификации; во-вторых, можно выбрать любой способ семантизации, а также самостоятельно организовывать лексику по тематическим модулям; в-третьих, обратная связь выстроена также в формате геймификации, что способствует повышению мотивации учащихся.

Другой аспект, на который положительно влияет применение новых технологий в обучении касается мотивации. Предоставляя учащимся возможности самостоятельного поиска информации на различных интернет ресурсах – онлайн словари, блоги, информационные каналы – задания выходят за формат привычного занятия и стандартных дидактических материалов, что позволяет контекстуализировать сам процесс обучения с ориентацией на интересы конкретной группы учащихся [Ушакова, 2015: ЭР]. Технологическая среда становится инструментом фасилитации коммуникативного обмена между учащимися, так как она создает коммуникативный контекст, который должен обеспечивать гибкую и приближенную к реальности практику для учащихся различных уровней владения языком [Aguaged, Rozo, 2011: 87].

В условиях стремительного развития новых технологий в сфере образования особый интерес вызывают технологии виртуальной (virtual reality - VR) и дополненной реальности (augmented reality - AR), которые могут стать эффективным инструментом решения проблемы разноуровневости. Согласно данным международного аналитического агентства HolonIQ, специализирующегося на анализе глобального рынка образования, к 2025 году технологии дополненной и виртуальной реальности будут одними из самых

широко используемых в образовательной сфере [HolonIQ, 2019: ЭР]. Разница между технологиями виртуальной и дополненной реальности заключается в том, что виртуальная реальность (VR) представляет собой полностью созданный иммерсивный виртуальный мир посредством специализированных устройств (шлемы, очки, перчатки), в то время как дополненная реальность (AR), расширяя взаимодействие с реальной окружающей средой, подразумевает интеграцию информации с объектами реального мира в форме текста, графики, голограммы, аудио и других представлений в режиме реального времени посредством любого девайса для проецирования графики (смартфон, шлем, очки) (Дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии, 2019: 3).

Для начала необходимо развеять миф, крепко укоренившийся в российской образовательной среде, о том, что виртуальная и дополненная реальности являются дорогими и сложными к имплементации в образовательный процесс технологиями. Во-первых, ввиду стремительного процесса цифровизации всех сфер общества, данный рынок технологий развивается крайне быстро, что подтверждается ростом объема инвестиций в VR и AR (более 2,5 млрд долларов в год), что приводит как к увеличению числа компаний, предлагающих решения в данной сфере, так и к снижению себестоимости самих технологий [Краюшкин, 2021: ЭР], делая их более доступными для широкого применения в образовании. К преимуществам применения технологий дополненной и виртуальной реальности в образовании относят иммерсивность и вовлечение, а также наглядность и как следствие повышения эффективности обучения, мотивации и познавательной активности учащихся [Longwell, 2019: ЭР]. В контексте формирования коммуникативной компетенции данные технологии могут способствовать более быстрому развитию социолингвистического и прагматического компонентов ввиду, во-первых, снижения стресса и языкового барьера при взаимодействии с виртуальной средой, во-вторых, большей вовлеченности

учащихся в процесс и получении опыта, максимально приближенного к реальному [Петрова, 2020: ЭР]. Виртуальная и дополненная реальности за счет широкого выбора программных обеспечений могут также стать эффективным решением проблемы разноуровневости так как установленные программы могут быть ориентированы на студентов с разным уровнем владения английским языком в рамках одной языковой группы.

На данном этапе степень оснащённости языковых школ в России не может гарантировать внедрения технологий виртуальной реальности повсеместно, поэтому технологии дополненной реальности ввиду меньших требований к техническому компоненту представляют собой более реальный инструмент на пути решения проблемы разноуровневости [Razali, 2019: 726]. Использование дополненной реальности при изучении нового лексического материала студентами с начальным уровнем владения английским языком упрощает данный процесс ввиду возможности визуализации при представлении новых слов, а также ввиду наличия аудио сопровождения, что способствует развитию фонологического компонента коммуникативной компетенции [Solak, Sakir, 2015: 60]. Помимо интерактивности, дополненная реальность также иммерсивна по своей природе, так как учащиеся испытывают подлинные физические и психические ситуации, аналогичные реальному миру, через взаимодействие с виртуальной средой [Liu, 2009: 520]. Для того чтобы среда была иммерсивной и вовлекающей, она должна вовлекать учащегося на когнитивном, эмоциональном и физическом уровнях через включение реальных историй и заданий, обеспечение максимально возможной аутентичности и синхронность событий в реальном времени [Whiteside, 2002: 6].

Однако применение виртуальной реальности может иметь и ряд ограничений, которые проявляются, во-первых, ввиду инновационности данной технологии учащиеся могут сталкиваться со сбоями и техническими неполадками, что приводит к разочарованию и фрустрации [Васса et al., 2014:

135]. Решение данной проблемы видится в установке обратной связи с разработчиками и направлении им пожеланий по улучшению программного обеспечения [Ibid]. Второе ограничение заключается в том, что AR может отвлекать от обучения и что учащиеся будут уделять больше внимания виртуальной и дополненной информации, а не реальному образовательному контенту. Данное ограничение обусловлено тем, что технология является новой и непривычной для учащихся, поэтому такая реакция является скорее естественной [Kesim, Ozarslan, 2012: 299].

Таким образом, цифровые инструменты в контексте решения проблемы разноуровневости могут быть поделены на две группы. Первая включает ресурсы, позволяющие экономить время преподавателя при разработке дидактического материала нескольких уровней, а вторая за счет интерактивности способствует росту вовлеченности учащихся и как следствие большей эффективности в формировании равного уровня коммуникативной компетенции начинающих в разноуровневой группе.

Выводы к Главе 1

1. С учетом обширности подходов к трактовке понятия коммуникативная компетенция и ее содержательной части, в данной работе было выбрано определение и содержание понятия, представленное в Companion Volume CEFR. Согласно данному определению, под коммуникативной компетенцией понимается набор областей знаний, или способностей и навыков, состоящий из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического.
2. Ложные начинающие, или учащиеся с уровнем pre-A1, отличаются по целому ряду характеристик от учащихся с уровнем A1 и истинных начинающих (A0), которые никогда не изучали английский язык. Ложные начинающие в той или иной мере имели контакт с английским языком и обладают небольшим набором фрагментарных знаний.

3. Выделение и институционализация уровня pre-A1 на общеевропейском уровне, а также появление его дескрипторов CEFR подтверждает актуальность проблемы разноуровневости.
4. Лингвистическая компетенция ложных начинающих наиболее развита в сравнении с социолингвистической и прагматической компетенциями.
5. Практика формирования языковых групп учащихся с разным уровнем базового владения английским языком в рамках A1 обуславливает необходимость поиска разных путей достижения итоговой цели обучения, удовлетворяющих потребности конкретной категории учащихся (A1 и pre-A1).
6. В этой связи дифференцированный подход в рамках одной языковой группы является эффективным способом решения проблемы разноуровневости. Под дифференциацией предполагается, во-первых, учет психологических особенностей каждого студента в группе, во-вторых, разработка материала на трех уровнях сложности с возможностью учащихся осваивать учебный материал на разных уровнях, но не ниже базового, в зависимости от их исходных знаний.
7. Ключевым компонентом в реализации дифференцированного подхода становятся новые технологии, которые, во-первых, позволяют экономить время преподавателя при разработке дидактического материала для трех уровней владения языком. Во-вторых – способствуют преодолению психологических трудностей и барьеров (страх общения), возникающих у учащихся в процессе формирования коммуникативной компетенции. В-третьих – контекстуализируют изучаемый языковой материал, формируя тем самым социолингвистическую компетенцию. Это также положительно сказывается на результатах обучения, повышая заинтересованность учащихся и мотивируя их к изучению иностранного языка.

8. Благодаря использованию ИКТ обучение становится более гибким и качественным, предоставляя учащимся возможность доступа к занятиям без привязки ко временному и географическому факторам.
9. ИКТ также способствуют уменьшению разрыва в уровне владения языком и как следствие выравниванию уровня языковой компетенции у учащихся в рамках одной группы.
10. Наиболее эффективными в разрешении проблемы разноуровневости и преодолении связанных с ней психологических трудностей являются технологии виртуальной и дополненной реальности. Однако их широкое внедрение в образовательную сферу лишь только прогнозируется экспертами.

Глава 2. Методические рекомендации обучения продуктивному виду речевой деятельности в разноуровневых группах с опорой на цифровые инструменты

Во второй главе приводится эмпирическая проверка полученных выводов в первой главе. Во-первых, на основе метода анкетирования рассматриваются этапы выявления в языковых группах ложных начинающих (pre-A1) и начинающих (A1). Во-вторых, с опорой на анализы занятий выявляются пробелы в существующих подходах и методах решения проблемы разноуровневости. Итогом данного исследования является разработка методических рекомендаций по использованию ИКТ с целью решения проблемы разноуровневости при обучении английскому языку учащихся в рамках уровня A1.

2.1 Метод анкетирования для выявления на практике ложных начинающих

2.1.1. Анализ релевантности метода анкетирования

Первоочередной задачей перед разработкой методических рекомендаций является выявление учащихся с различным уровнем владения английским языком в рамках одной языковой группы с формальным уровнем A1 (начинающие).

Для решения поставленной задачи использовался метод анкетирования, который является одним из трех основных методов сбора информации и изучения психосоциологических факторов, помимо интервью и наблюдения [Vilatte, 2007: ЭР]. Метод анкетирования – это количественный метод массового сбора данных, который представляет собой набор стандартизированных вопросов, которые следуют фиксированной схеме сбора индивидуальных данных по одной или нескольким конкретным темам [Lavraskas, 2011: ЭР]. Так как сегодня наблюдается активный переход различных сфер жизни в цифровое пространство, то онлайн анкетирование

становится все более востребованным и широко применимым в научной среде. Оно обладает рядом преимуществ по сравнению с другими видами опросов. Как отмечают Л. Н. Гладкова и М. В. Кокорина, онлайн анкетирование позволяет экономить временные и денежные ресурсы, обеспечивает более широкий охват опрашиваемых, гарантирует более надежные и качественные результаты ввиду технических возможностей сервисов [Гладкова, Жилина, Кокорина, 2019: 56]. На сегодняшний день существуют различные сервисы для проведения онлайн-анкетирования (Testograf.ru, Survio.com, SurveyMonkey.com, Simpoll.ru), но наиболее используемым остается Google forms ввиду, во-первых, отсутствия каких-либо ограничений ни по количеству создаваемых вопросов, ни по количеству возможных участников опроса; во-вторых, по причине простоты и удобства использования, что дает возможность применять сервис для опроса различных групп населения [Олеграмм: ЭР]. Именно поэтому в ходе данного исследования сбор информации осуществлялся посредством распространения стандартизированной анкеты, созданной на сервисе Google forms, среди учащихся курсов английского языка на уровне А1.

По мнению французского социолога Р. Гильоне (R. Ghiglione), создание анкеты должно отвечать одной из следующих целей: оценка, которая подразумевает сбор и перечисление данных и при которой речь идет о представлении фактического положения дел; описание, в которое входит извлечение информации, описывающей субъективные явления (мнения, ожидания, представления); проверка гипотезы – дедуктивный подход, при котором анкета становится инструментом для подтверждения или опровержения гипотезы [Ghiglione, 1987: 33].

Ценность анкетирования для научного исследования обусловлена соблюдением рядом важным правил. Во-первых, необходимо определить цель проведения опроса, а также гипотезу, ответив на вопросы «Что мы хотим проверить? И на что мы пытаемся обратить внимание?»; во-вторых, крайне

важно определить целевую группу населения, которая будет опрошена; в-третьих, с целью обеспечения репрезентативности, т.е. условий, которые будут гарантировать последующее обобщение результатов для всей совокупности, немаловажно определить выборку с применением метода квотирования, состоящего в тщательном анализе характеристик фокус-группы (пол, возраст, профессия) [Vilatte, 2007: ЭР]. К вопросу о репрезентативности, существует правило, которое гласит, что минимальное число участников анкетирования равняется 30 [Ibid.].

2.1.2. Анкета для опроса учащихся с уровнем pre-A1 и A1

На первом этапе разработки анкеты была выдвинута гипотеза о том, что в языковых группах начинающих наблюдается смешение учащихся с различным уровнем владения английским языком – ложных начинающих (pre-A1) и начинающих (A1), что усложняет весь процесс обучения. Далее была определена целевая аудитория – учащиеся языковых курсов, которые раньше изучали или сталкивались с английским языком в учебном формате, возрастные и гендерные факторы имеют минимально значение для данного исследования.

Анкета состоит из 12 вопросов закрытого типа, кроме вопроса про возраст. Отвечая требованиям проведения социологического опроса, первые вопросы касаются возраста, пола и предыдущего языкового опыта. Следующий блок построен на основе дескрипторов CEFR 2018 по уровням pre-A1, A1, A2. Уровень A2 был намеренно включен в анкету с той целью, чтобы проверить начинающих на завышенную самооценку (см. 1.2). Последние два вопроса затрагивают психологические трудности, с которыми учащиеся разноуровневых групп могут столкнуться и которые были описаны выше (см. 1.2). Испытуемым предлагается выбрать, какое утверждение является верным для них.

Ключевая часть анкеты построена на так называемом «Я могу...» (Can do) подходе, который лежит в основе всех дескрипторов CEFR и который был позаимствован Советом Европы из области профессионального обучения медсестер [CEFR, 2018: 32]. Такой компетентностный подход также способствует повышению рефлексии и мотивации учащихся [Ibid.]. Ниже приведены вопросы данной анкеты, кроме вопросов про пол и возраст, с комментариями:

1. Изучали ли Вы английский язык ранее? Да/Нет

Данный вопрос является одним из ключевых для данной анкеты, так как она рассчитана на учащихся с уровнем A1 и pre-A1, которые в той или иной степени изучали язык ранее. В случае выбора варианта «нет» респонденту предлагалось завершить прохождение анкеты.

2. Выберите, в каком формате проходило Ваше обучение английскому языку:

- Средняя школа (не специализированная)

- Высшее учебное заведение

- Курсы (занятие в группах)

- Занятие с частным репетитором

- Самостоятельно

3. «Как вы оцениваете свои знания английского языка?»

- совсем не знаю – только собираюсь учить;

- почти не знаю – могу поздороваться и сказать I don't speak English;

- знаю плохо – могу спросить и ответить на вопрос How are you?;

- знаю средне – могу спросить How can I get to the shop?, и понять, как до него добраться».

Данный вопрос представляет поле для саморефлексии и дает учащемуся возможность самостоятельно оценить в общих чертах свою иноязычную компетенцию на основе таких параметров, как восприятие информации и взаимодействие с другими людьми.

4. «Я могу на английском языке:

- назвать своё имя, адрес, семейное положение;
- назвать своё имя, адрес, семейное положение, строить простые фразы про людей и места;
- назвать своё имя, адрес, семейное положение, строить простые фразы про людей и места, описать человека, рабочее место, а также рассказать о своих предпочтениях».

Данный вопрос строится на дескрипторах CEFR для продуктивного вида речевой деятельности, а также соотносится с лингвистическим компонентом коммуникативной компетенции во всех ее составляющих – лексической, грамматической, семантической, фонологической.

5. «Я могу на английском языке только:

- выразить свои чувства, используя простые прилагательные и язык тела;
- выразить свои чувства, рассказать о себе, чем занимаюсь, где живу, описать простыми фразами свою рутину;
- выразить свои чувства, рассказать о себе, кратко рассказать о своих планах, о своих сильных и слабых сторонах, об образовании и работе».

В основе данного вопроса такой продуктивный вид речевой деятельности, как развернутый монолог: описание опыта (sustained monologue), что соотносится с лингвистическим компонентом коммуникативной компетенции.

6. «Я могу на английском языке только:

- используя жесты и короткие шаблонные выражения, ответить на вопрос о себе;
- ответить на вопросы о себе, задать простые вопросы, отвечать на них, реагировать на простые реплики собеседника;
- ответить на вопросы о себе, задать простые вопросы, ответить на вопрос про работу, каждодневную рутину, поддержать простую беседу».

В данном вопросе помимо лингвистического компонента коммуникативной компетенции анализируется также социолингвистический, так как вопрос строится на дескрипторе устного взаимодействия (overall oral interaction).

7. «Я могу на английском языке только:

- при медленной речи с возможностью повторения понять имя, числа и даты в предложении, ответить на вопросы Where are you from? How old are you?
- понимать целые вопросы и указания при небыстрой речи;
- понимать и поддерживать простой разговор при небыстрой речи».

Построенный на анализе степени понимания собеседника в рецептивном виде речевой деятельности (understanding an interlocutor), данный вопрос также позволяет проанализировать уровень лингвистической и социолингвистической корректности высказываний, а также степень адаптации к речевым ситуациям, что соотносится с одним из компонентов прагматической компетенции.

8. «Я могу на английском языке только:

- поприветствовать человека и попрощаться с ним, в нужные моменты использовать слова Yes, No, Excuse me, Please, Thank you, Sorry;
- поприветствовать человека, спросить, как дела, попрощаться со собеседником не только с помощью фразы Goodbye
- поприветствовать собеседника, попрощаться с ним, сказать о своих чувствах, предпочтениях, реагировать на приглашения и предложения».

Составленный на основании шкалы, иллюстрирующей овладение учащимися продуктивным видом речевой деятельности (conversation), данный вопрос позволяет понять уровень развития такого компонента социолингвистической компетенции, как использование лингвистических маркеров социальных отношений, а также компетенцию дискурса, как составляющую прагматической компетенции.

9. «Какое утверждение является верным для Вас? На занятиях я:

- чувствую себя уверенно, участвую в дискуссиях;
- НЕ чувствую себя достаточно уверенно, в дискуссиях участвую неохотно;
- чувствую себя неуверенно, предпочитаю молчать, на вопросы отвечаю односложно (Yes/No)».

Данный вопрос позволяет проанализировать уровень самооценки учащихся, ее адекватность и взаимосвязь с уровнем владения языком.

10. «Какое утверждение является верным для Вас?

- я с радостью принимаю помощь от других учащихся с более высоким уровнем языка
- инициатива других учащихся помочь меня раздражает и сбивает».

Данный вопрос позволяет проверить гипотезу, насколько помощь и поддержка со стороны учащихся с более высоким уровнем владения английским языком имеет методическую ценность для учащихся с уровнем владения pre-A1.

Приведенные далее количественные данные, полученные на основании составленных взаимосвязанных вопросов, не являются самоцелью, но выступают обоснованием выдвинутых гипотез о ложных начинающих, позволяют понять закономерности, ранжировать факторы, способствующие производству социального факта² [Martin, 2021: 26] В этой связи важную роль играют подходы к интерпретации полученных данных, которые и наделяют результаты анкетирования смыслом.

2.1.3. Анализ полученных данных

В качестве одного из подходов к интерпретации полученных данных можно выделить метод факторного анализа, дающего возможность

² Под социальным фактом понимается всякий способ действий, который способен оказывать на индивида внешнее давление. В контексте данного исследования под социальным фактом подразумевается подход к формированию групп начинающих, в результате которого возникает проблема разноуровневости.

обнаружить и интерпретировать факторы, повлиявшие на ответы респондентов, и как следствие установить взаимосвязи и корреляционные зависимости между найденными факторами [Фомина, Жиганов, 2017: ЭР]. Для анализа собранных данных был также применен описательный и индуктивный методы, что позволило сделать обобщенные выводы о ситуации разноуровневости в языковых группах.

За время нахождения анкеты в открытом доступе было получено 51 ответ от учащихся языковых курсов в возрасте от 21 до 51 (см. рис. 1) с почти равной гендерной репрезентацией – 44,9% мужчин респондентов, 55,1% женщин. Далее приведена статистика по каждому вопросу.

Укажите Ваш возраст

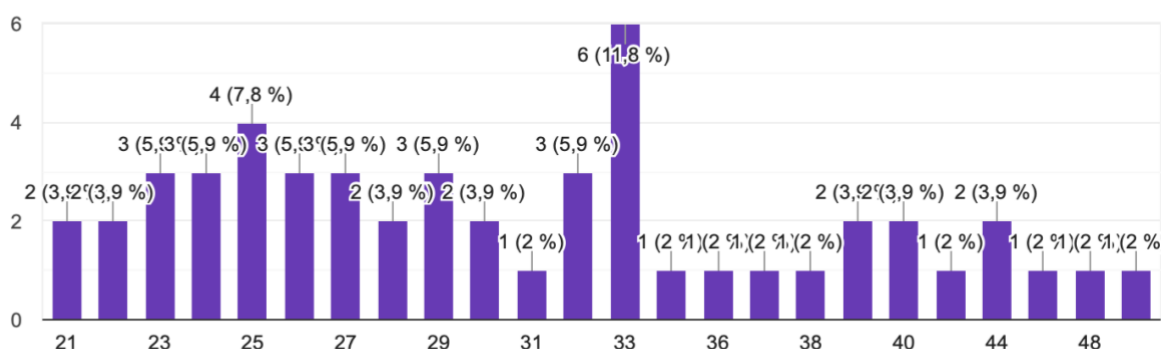


Рисунок 1. Возраст респондентов

В преамбуле анкеты было упомянуто о важном требовании к опрашиваемым – наличии предыдущего опыта изучения языков, при этом ни количество часов, ни формат обучения значения не имеют. Так, было установлено, что большая часть респондентов (39,2%) изучали английский язык в средней школе, на втором месте по частотности – высшее учебное заведение (29,4%) (см. рис. 2).

Выберете, в каком формате проходило ваше обучение английскому языку:

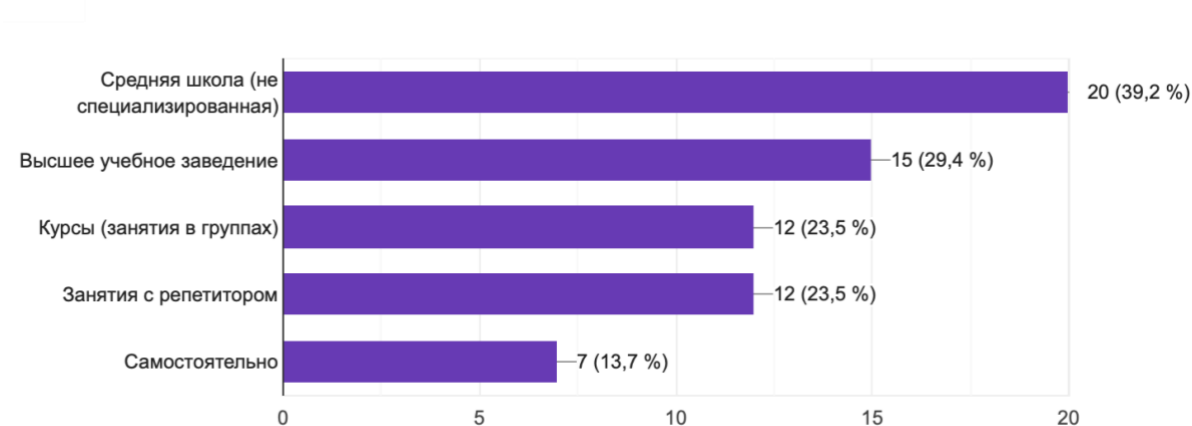
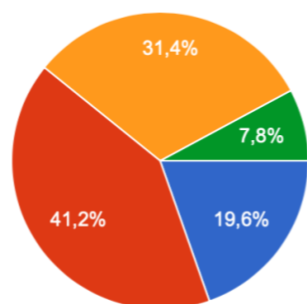


Рисунок 2. Формат обучения

Результат вопроса, в котором необходимо было в достаточно общих чертах оценить собственные знания английского языка, подтвердил гипотезу о том, что учащиеся на уровнях pre-A1 и A1 обладают заниженной самооценкой, так как вариант ответа «Знаю средне – могу спросить How can I get to the shop? и понять, как до него добраться», который включает в себя базовую фразу клише и соответствует уровню pre-A1, был выбран лишь 31,4% респондентов (см. рис. 3), в то время как вариант ответ «Знаю плохо – могу спросить и ответить на вопрос How are you?» стал наиболее частотным – 41,2%. О заниженной самооценке также говорят 7,8% в пользу варианта «Совсем не знаю – только собираюсь учить», учитывая, что один из ключевых критериев прохождения данной анкеты – наличие предыдущего опыта изучения языка. Еще одно подтверждение заниженной самооценки – 42,9% за вариант «Чувствую себя неуверенно, предпочитаю молчать, на вопросы отвечаю односложно - Yes, No» и 46,4% за вариант «Не чувствую себя достаточно уверенно, в дискуссиях участвую неохотно» в вопросе про уверенность на занятиях (см. рис. 4).

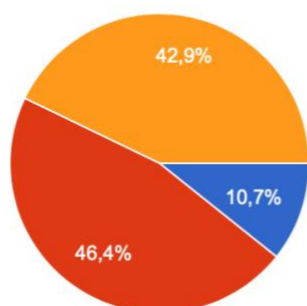
Как вы оцениваете свои знания английского языка?



- Почти не знаю – могу поздороваться и сказать I don't speak English
- Знаю плохо – могу спросить и ответить на вопрос How are you?
- Знаю средне – могу спросить How can I get to the shop?, и понять, как до него добраться
- Совсем не знаю - только собираюсь учить

Рисунок 3. Оценка собственных знаний

Какое утверждение является верным для Вас?



- чувствую себя уверенно, участвую в дискуссиях
- НЕ чувствую себя достаточно уверенно, в дискуссиях участвую неохотно
- чувствую себя неуверенно, предпочитаю молчать, на вопросы отвечаю односложно (Yes/No)

Рисунок 4. Самооценка уверенности на занятиях

Результаты последующих вопросов (см. рис. 5 и 6), основанных на анализе лингвистического компонента коммуникативной компетенции, показывают, во-первых, присутствие в опрашиваемых группах студентов с уровнем A2 (11,8% и 9,8%), так как выбранные в минимальном количестве варианты ответов соответствуют уровню A2 по таким дескрипторам CEFR как продуктивный вид речевой деятельности (overall oral production) и развернутый монолог (sustained monologue). Распределение же респондентов с уровнем A1 и pre-A1 по упомянутым дескрипторам неравномерно – 58,8% для A1 и 29,4% для pre-A1 по дескриптору overall oral production, а по дескриптору sustained monologue – 43,1% и 47,1% соответственно.

Какое утверждение является верным для Вас? Я могу на английском языке:



Рисунок 5. Продуктивный вид речевой деятельности (*overall oral production*)

Какое утверждение является верным для Вас? Я могу на английском языке:



Рисунок 6. Развернутый монолог (*sustained monologue*)

И хотя отдельный дескриптор социокультурного компонента коммуникативной компетенции для уровня pre-A1 отсутствует, через анализ такого дескриптора, как устное взаимодействие (см. рис. 7), можно заметить, что в минимальном объеме учащиеся на уровне pre-A1 (45,1%) обладают социокультурной компетенцией, при этом разделение между начинающими и ложными начинающими по данному дескриптору оказалось равным. Последующие два вопроса анкеты также это подтверждают, указывая на то, что ложные начинающие в минимальном объеме адаптированы к речевым ситуациям при понимании собеседника (см. рис. 8), а также умеют в минимальном объеме использовать лингвистические маркеры социальных

отношений, что соотносится с дескрипторами прагматической компетенции (см. рис. 9). Неравное распределение вариантов ответа в последних двух вопросах в пользу pre-A1 (53,6% и 47,1%) позволяет предположить, что у респондентов с уровнем A1 социолингвистический и прагматический компоненты коммуникативной компетенции менее развиты, чем лингвистический.

Какое утверждение является верным для Вас? Я могу на английском языке:



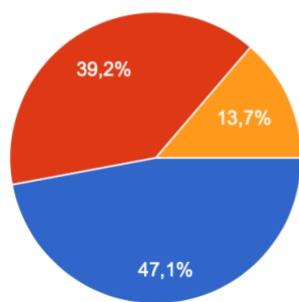
Рисунок 7. Устное взаимодействие (*overall oral interaction*)

Какое утверждение является верным для Вас? Я могу на английском языке:



Рисунок 8. Понимание собеседника (*understanding an interlocutor*)

Какое утверждение является верным для Вас? Я могу на английском языке:

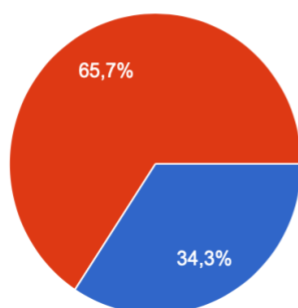


- поприветствовать человека и попрощаться с ним, в нужные моменты использовать слова Yes, No, Excuse me, Please, Thank you, Sorry
- поприветствовать человека, спросить, как дела, попрощаться со собеседником не только с помощью фразы Goodbye
- поприветствовать собеседника, попрощаться с ним, сказать о своих чувствах, предпочтениях, реагирова...

Рисунок 9. Разговор (conversation)

И наконец, с целью определения более предпочтительного формата для разработки методических рекомендаций использования цифровых инструментов в группах с ложными начинающими, респондентам был также задан вопрос об их реакции на помощь со стороны других учащихся. Результаты показали, что на данном этапе инициатива со стороны более сильных учащихся помочь более слабым вызывает негативную реакцию со стороны последних (66,7%) (см. рис. 10), что может затруднять парную работу на занятиях.

Какое утверждение является верным для Вас?



- я с радостью принимаю помощь от других учащихся с более высоким уровнем языка
- инициатива других учащихся помочь меня раздражает и сбивает

Рисунок 10. Взаимодействие между учащимися

Анализ результатов проведенного опроса, во-первых, подтвердил гипотезу о том, что в языковых группах начинающих отсутствует разделение на ложных и истинных начинающих, и учащиеся с уровнями pre-A1 и A1

проходят обучение в рамках одной группы, а также показал, что в группах с уровнем А1 встречаются и студенты с начальным уровнем А2. Во-вторых, анкетирование показало, что социолингвистические и прагматический компоненты являются наименее развитыми и при этом наиболее сложными для совершенствования. И в-третьих, результаты опроса подтвердили гипотезу о заниженной самооценке учащихся на уровнях А1 и pre-А1.

2.2. Исследование проблемы разноуровневости в рамках языковых групп

Метод анкетирования нередко становится предметом критики ввиду своей условности, поэтому данная работа была также дополнена личными наблюдениями, которые фиксировались в преподавательском дневнике во время работы с разноуровневой группой. Опыт преподавания в разноуровневой группе в пределах уровня А1 был получен в ходе работы на курсе повышения квалификации для социально уязвимых групп населения (безработных) в Санкт-Петербургском Социально-экономическом институте. При формировании групп потенциальные учащиеся проходили входное тестирование, включавшее 50 вопросов лексико-грамматического направления с множественным выбором и взятое из пособия Macmillan Straightforward (multiple choice placement test) (см. Приложение 1). Максимально возможное количество баллов за тест – 50 баллов, в зависимости от набранных баллов учащиеся получали уровень от Beginner до Advanced (см. рис. 11). По техническим причинам, а также ввиду ограниченного финансирования, максимальное возможное количество групп на один поток составляло 2 группы, при этом из 35 потенциальных учащихся большая часть (18 человек) набрали баллы в пределах от 5 до 24, то есть от Beginner до Elementary с уклоном в сторону А1 – то есть группа, в которой я преподавала включала не только начинающих и ложных начинающих, но и учащихся с начальным уровнем А2.

Total score	Level
0 - 15	Beginner
16 - 24	Elementary
25 - 32	Pre-intermediate
33 - 39	Intermediate
40 - 45	Upper Intermediate
46 - 50	Advanced

Рисунок 11. Таблица для определения уровня учащихся

Данный опыт преподавания подтвердил, что такое смешение разноуровневых учащихся значительно усложняет весь процесс обучения: на первых занятиях при прохождении темы «Глагол To Be» у большинства учащихся знания ограничивались моделью «I am...», и только у нескольких учащихся было знание всех форм глагола to be. Необходимо было также учитывать индивидуальные, особенно возрастные, особенности учащихся – самый младший возраст в группе составлял 27 лет, а самый старший – 68 лет. Такой возрастной разброс также не способствовал эффективности учебного процесса. Более молодые учащиеся быстрее запоминали информацию и были готовы ее воспроизводить в простых диалогах в течение одного занятия, в то время как более возрастным студентам требовалось больше времени для обработки полученные знаний.

Кроме того, в процессе преподавания был отмечен ряд психологических проблем, с которыми сталкивались учащиеся, преимущественно во время коммуникативных заданий и работы в парах. Во-первых, ввиду отличия в темпе усвоения новой информации, а также в изначальном уровне владения английским, учащиеся более высокого уровня зачастую стремились оказывать помощь и поддержку более слабым, не все ложные начинающие были готовы принять данную помощь адекватно и так, чтобы она возымела методический смысл. Как было описано в предыдущей главе, это может быть обусловлено психологическим барьером, в основе которого лежит прошлый неудачный опыт. Так, в группе, в которой я преподавала, одна студентка ввиду школьной психологической травмы, связанной с изучением английского языка, долгое

время отказывалась взаимодействовать с другими членами группы при выполнении заданий на построение и разыгрывание диалога. При этом, инициатива учащихся с более высоким уровнем владения английским воспринималась враждебно и даже агрессивно, что не способствовало преодолению имеющегося психологического барьера, а лишь его усугубляло.

Помимо собственных профессиональных наблюдений, был также проведен анализ формирования групп с начальным уровнем знания английского языка на курсах в языковых школах города Санкт-Петербурга (см. Приложение 2). Были внимательно изучены сайты, а также проведены небольшие телефонные интервью с представителями следующих школ: English First, Chicaga, EnglishDom, Orange Language Centre, Lexica, InterGlossa. В ходе данного анализа было выявлено, что формирование групп с начальным уровнем A1 происходит без разделения над подуровни, то есть ложных начинающих также относят к уровню A1. Кроме того, в ряде школ в группах начинающих с уровнем A1 встречаются и абсолютные начинающие, которые ранее вовсе не изучали иностранный язык. Так, на сайте школы EnglishDom уровень Beginner (A1) описывается, как уровень, «предназначенный для тех, кто английским не занимался совсем и никогда». Такое отсутствие единой и унифицированной системы разделения на подуровни в рамках CEFR, неосведомленность о существовании таких учащихся, как ложные начинающие, а также отсутствие разработанной методики их обучения совместно с учащимися более высокого уровня, замедляет весь учебный процесс, снижает его эффективность, что в свою очередь пагубно сказывается на мотивации самих учащихся.

Метод наблюдения и учета личного опыта преподавания позволил на практике изучить проблему разноуровневости в группе с начальным уровнем владения английским языком, как на этапе создания такой группы, так и на этапе формирования коммуникативной компетенции во время учебного процесса. Распространённость проблемы разноуровневости была обнаружена

в ходе анализа процесса формирования групп английского языка уровня Beginner (A1) в ряде языковых школ города Санкт-Петербурга (English First, Chicaga, EnglishDom, Orange Language Centre, Lexica, InterGlossa).

2.3 Методические рекомендации по использованию цифровых инструментов в разноуровневой группе

Для эффективного использования цифровых инструментов с целью разрешения проблемы разноуровневости необходимо тщательно продумать формат их использования и этапы имплементации с учетом целевой аудитории. В первую очередь важно проанализировать готовность и возможность учащихся использовать цифровые инструменты, и в каком объеме. Для этого предлагается перед началом языкового курса всем учащимся заполнить анкету (см. Приложение 3), по результатам которой у преподавателя будет более ясное представление, как о технических возможностях каждого/ой учащегося/ейся, так и о его/ее готовности использовать новые технологии в ходе обучения. Предполагается, что разработка поурочных планов и внедрение цифровых технологий в образовательный процесс будут происходить с учетом результатов данной анкеты. При этом, не исключается возможность проведения перед началом языкового курса инструктажа учащихся с целью повышения их осведомленности о цифровых возможностях в обучении и снижения уровня стресса.

Далее будут приведены конкретные примеры и даны рекомендации по использованию цифровых технологий на занятиях в группах начинающих с уровнем A1 и ложных начинающих с уровнем pre-A1. С целью экономии времени преподавателя при разработке плана занятия предлагается использовать цифровые инструменты, адаптирующие один и тот же языковой материал под различные уровни (см. пункт 1.3). Интернет-ресурс News in Levels предлагает выпуск новостей одинакового содержания, но

отличающиеся по лексико-грамматическому компоненту. При этом у каждого выпуска есть транскрипт, который можно использовать как изолированно в качестве задания на чтение, так и в виде опорного материала при выполнении заданий после видео:

Level pre-A1:

*«A company in San Francisco, US, makes **salmon** meat. The meat grows in a **lab**. The meat looks and tastes like real salmon. It is a similar color, too. It is not possible to buy it in a shop now. The company is not very big yet. It still seems that it will be possible in the future.*

Salmon is the most popular fish in the world. Sadly, the number of wild fish in the oceans is going down quickly. Salmon farms are in trouble because sea water is getting warmer.

*Another problem is that water in oceans is not clean. There are dangerous metals and **microplastics** in the water. They get in the fish meat. Then, people eat it.*

*Salmon meat from the lab is clean. Also, it is as **healthy** as real salmon».*

Level A1:

«Salmon is the most eaten fish in the world, and the number of salmon in oceans is going down very quickly. At the same time, salmon farms are having troubles because sea water is getting warmer.

*A company in San Francisco, US, came up with an interesting idea. It makes salmon in a lab where it grows in special **tanks**. Experts use real salmon **cells** which grow and they look like real meat. The color and texture are very similar and it tastes good, too.*

*This salmon does not have anything that most fish have nowadays. Since oceans water is dirty, fish have many dangerous things, for example **microplastics** and **mercury**».*

К каждому видео прилагается также список потенциально сложных слов, на основании которых составляются упражнения для выполнения перед просмотром видео (см. рис. 12). При этом для развития автономности и самостоятельности учащихся данное задание вместе с видео размещаются на интерактивной доске Miro, позволяющей разделить учащихся в зависимости от уровня

[<https://miro.com/welcomeonboard/kFZebF2fBLwUS6q5Rz1tebUajeQy7n7eXnB P98rp0uEcMsmQau873XlDiSVb2wnv>].

А коммуникативное задание после видео, включающее обсуждение полученной информации, выполняется в формате фронтальной либо парной работы.

The image shows a Miro board with two columns of tasks. The left column is labeled 'pre-A1' and the right column is labeled 'A1'. Both columns have a red box with the instruction 'Match the words with their meanings'. Below this, there are four red boxes with words and four white boxes with definitions. The words are: salmon, microplastic, healthy, and lab. The definitions are: 'a very small piece of plastic that is in water, and it is dangerous for people and animals', 'very good for the body', 'a place where scientists work', and 'a popular fish to eat that has pink meat'. Below the matching exercise is a red box with the instruction 'Watch the video and answer the questions' and a video player for 'Fish from a lab - level 1'. The right column has a similar setup with words: microplastic, cell, and mercury. The definitions are: 'a silver heavy metal which is very dangerous to living things', 'a very small piece of plastic that is in water, and it is dangerous for people and animals', and 'the smallest part of a living thing'. Below the matching exercise is a red box with the instruction 'Watch the video and answer the questions' and a video player for 'Fish from a lab - level 2'.

Рисунок 12. Задания к видео на интерактивной доске Miro

Ограниченность во времени и в объеме языкового материала, который возможно представить и отработать в рамках одного занятия в группе,

предполагает немалый объем самостоятельной работы. Так, для самостоятельной отработки лексического материала предлагается использовать приложение Quizlet, которое позволяет создать несколько уроков разного уровня сложности в рамках одного модуля. Ввиду того, что учащиеся с уровнем pre-A1 еще не имеют навыка порождения целых предложений в сравнении с учащимися на уровне A1, для этих учащихся были созданы два списка слов по теме Family and friends (см. рис. 13), включающие соответственно готовые к заучиванию клише

[\[https://quizlet.com/ru/596987528/family-and-friends-pre-a1-flash-cards/?i=11pu4l&x=1jqY\]](https://quizlet.com/ru/596987528/family-and-friends-pre-a1-flash-cards/?i=11pu4l&x=1jqY), и лексические комплексы (chunks) и слова

[\[https://quizlet.com/ru/596990641/family-and-friends-a1-flash-cards/?i=11pu4l&x=1jqY\]](https://quizlet.com/ru/596990641/family-and-friends-a1-flash-cards/?i=11pu4l&x=1jqY), которые учащиеся на более высоком уровне смогут интегрировать в предложения во время выполнения коммуникативных заданий. Ниже представлены списки слов в приложении Quizlet для учащихся различного уровня в рамках A1, изучение которых предполагается самостоятельного в качестве домашнего задания. Преимущество использования данного приложения обусловлено также тем, что у каждого учащегося есть возможность формирования фонологической грамотности через прослушивание правильного произношения каждого слова и выражения. Кроме того, каждое слово и выражение можно визуализировать путем добавления фотографии или картинки.

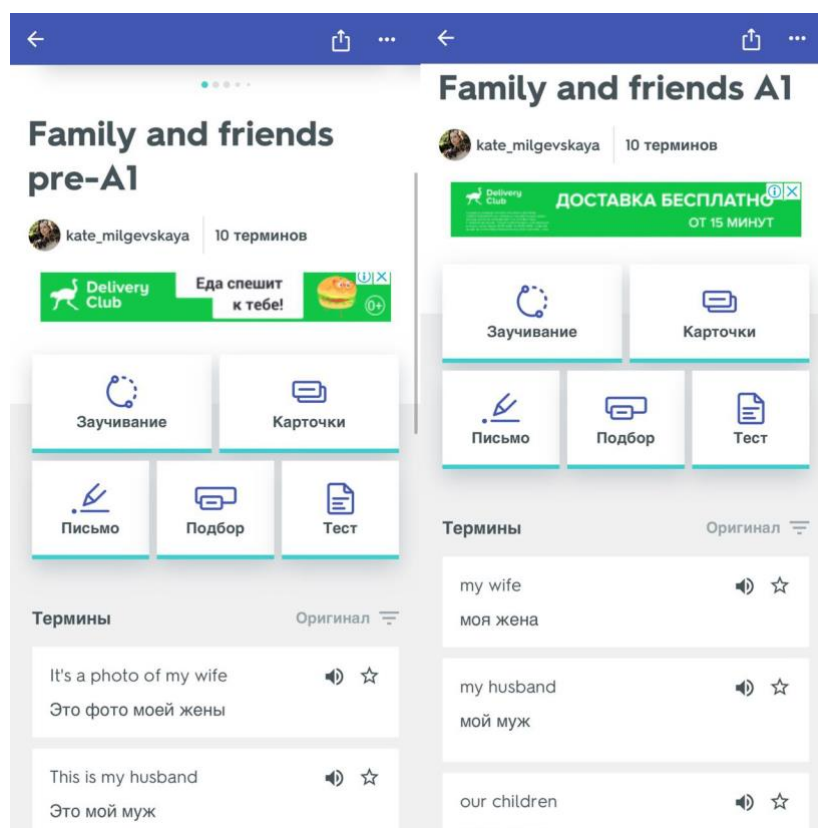


Рисунок 13. Уроки для уровня A1 и pre-A1 в приложении Quizlet

Также в формате самостоятельной работы с целью формирования социолингвистической компетенции на основе фильмов и сериалов англоязычной массовой культуры используется приложение EWA, в котором каждый учащийся под руководством преподавателя выбирает собственный уровень владения языком. Данное приложение нацелено на развитие лингвистической компетенции учащихся, а именно фонологического компонента через воспроизведение прослушанного оригинального аудиообразца (см. рис. 14), орфографического компонента через прослушивание отрывков оригинальных фильмов и сериалов и выполнение заданий на их воспроизведение в письменной форме (см. рис. 15). Данное приложение способствует освоению лексико-грамматического материала, который после самостоятельной работы используется в коммуникативных заданиях в рамках фронтальной и парной работы на занятии.

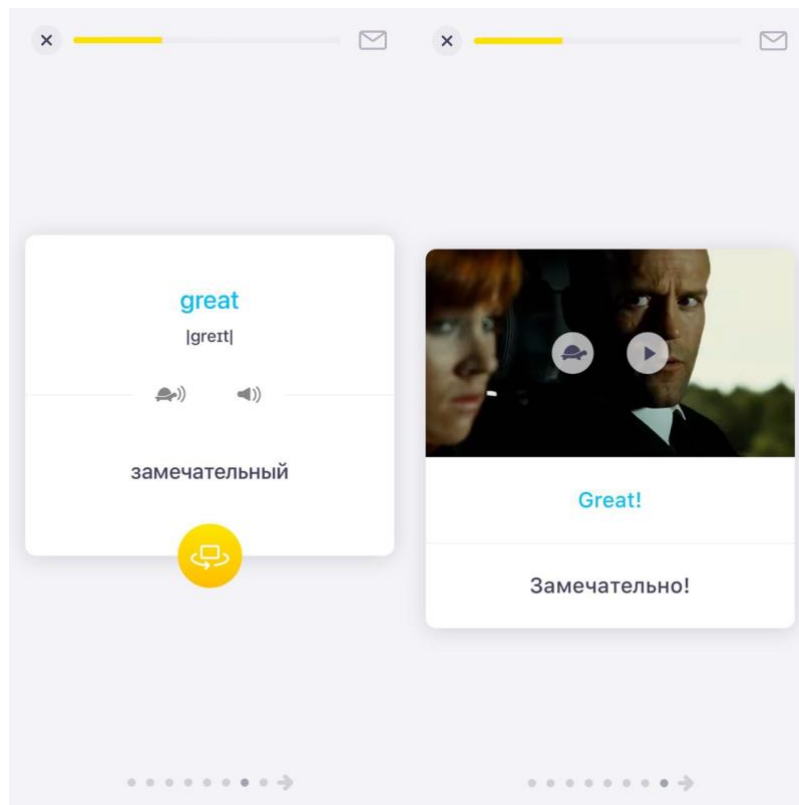


Рисунок 14. Представление лексического материала в приложении EWA

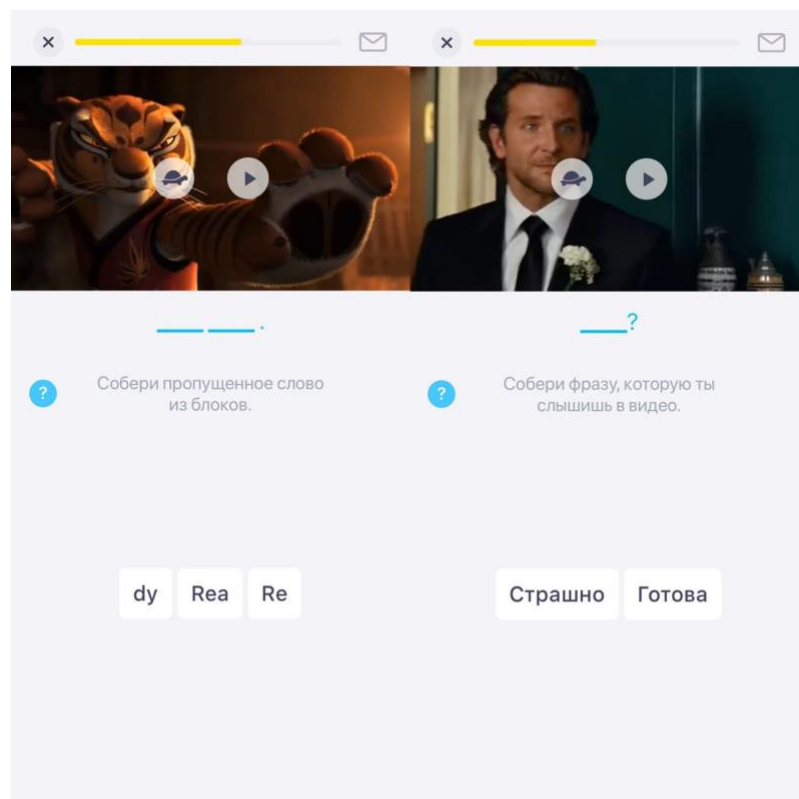


Рисунок 15. Отработка лексического материала в приложении EWA

Рассмотренные приложения и интернет-ресурсы выполняют две ключевые задачи на пути решения проблемы разноуровневости. Первая заключается в быстроте адаптации языкового материала для разных уровней при реализации дифференцированного подхода к обучению, а вторая – в формировании коммуникативной компетенции во всех ее составляющих и по итогам обучения достижения равного ее уровня у начинающих в разноуровневой группе.

Выводы к Главе 2

1. Анкетирование учащихся языковых групп с уровнем A1 показало, что проблема разноуровневости проявляется в смешение учащихся уровней pre-A1 и A1, а также в ряде случаев начального уровня A2 в рамках одной группы.
2. Социолингвистическая и прагматическая компетенции учащихся начального уровня являются наименее развитыми, и представляют наибольшую сложность в их формировании у данных категорий учащихся.
3. Учащимся с уровнями pre-A1 и A1 свойственна заниженная самооценка и неуверенность в своих силах. Кроме того, помощь ложным начинающим со стороны учащихся более высокого уровня в ходе занятий почти не имеет методическую ценность ввиду неготовности ложных начинающих принять и воспринять эту помощь.
4. Элементы проблемы разноуровневости, выявленные при проведении анкетирования, были подтверждены в процессе работы в разноуровневых группах в рамках Санкт-Петербургского Социально-Экономического Института.
5. Интервью с представителями ряда языковых школ города Санкт-Петербурга (English First, Chicaga, EnglishDom, Orange Language Centre, Lexica, InterGlossa) и анализ процесса формирования групп с начальным уровнем владения английским показали широкую распространенность проблемы разноуровневости в языковых группах.

6. Внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс во время преподавания в разноуровневых группах требует проведения предварительного опроса учащихся с целью определения как их технической оснащенности и возможностей, так и психологической готовности использования новых технологий на постоянной основе. В ряде случаев необходимо провести предварительный инструктаж для учащихся с разъяснением потенциальных технических трудностей.
7. Рассмотренные интернет-ресурсы и приложения в процессе реализации дифференцированного подхода в разноуровневых группах способствуют созданию дидактического материала для разных уровней при экономии времени преподавателя.
8. Использование цифровых технологий в разноуровневых группах является важным элементом фасилитации и повышения эффективности процесса формирования коммуникативной компетенции, ее лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов. Важную роль новые технологии играют также в ходе контекстуализации изучаемого языкового материала.

Заключение

В результате проведенного исследования цифровых инструментов при решении проблемы разноуровневости ложных начинающих в работе были последовательно решены следующие задачи: во-первых, было раскрыто понятие коммуникативной компетенции через призму CEFR; во-вторых, проведен сравнительный анализ между начинающими (A1), ложными начинающими (pre-A1) и истинными начинающими (A0); в-третьих, установлены этапы формирования коммуникативной компетенции у ложных начинающих и составлен их психолого-педагогический портрет, а также предложены способы выявления их на практике ; в-четвертых, раскрыта проблема разноуровневости на примере групп с ложными начинающими; в-пятых, проанализирован функционал существующих цифровых инструментов

и предложена их классификацию в контексте решения проблемы разноуровневости; в-шестых, приведены примеры использования цифровых инструментов в разноуровневых группах и сформулированы методические рекомендации по их использованию для решения проблемы разноуровневости.

На основании нашей работы можно заключить следующее. **Во-первых**, лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты, будучи составными частями единого целого - коммуникативной компетенции, должны формироваться в равной степени уже на начальном этапе обучения иностранному языку. Однако, исходя из описания навыков и умений ложных начинающих (pre-A1) по CEFR, а также в результате метода анкетирования и педагогического наблюдения, можно заключить, что социолингвистическая и прагматическая компетенции являются наименее развитыми у ложных начинающих. **Во-вторых**, ложные начинающие, или учащиеся с уровнем pre-A1, отличаются по целому ряду характеристик от учащихся с уровнем A1 и истинных начинающих (A0). Обладая фрагментарными и несистемными знаниями, ложные начинающие сталкиваются также с ученической тревожностью, языковым барьером и другими психологическими проблемами, свойственными учащимся на начальном этапе, и приводящими к трудностям взаимодействия при парной работе в рамках разноуровневой группы. **В-третьих**, выделение в рамках CEFR уровня pre-A1 в 2018 году обращает внимание на проблему разноуровневости и подталкивает на поиск более эффективных путей ее решения. В этой связи реализация дифференцированного подхода, предусматривающего решение психологических задач (учёт индивидуально-личностных особенностей обучающихся) и предметно-дидактических задач (гибкость материала и его адаптивность под различные подуровни начального владения английским), с опорой на цифровые инструменты является одним из наиболее эффективных и инновационных. **В-четвертых**, цифровые инструменты в контексте

проблемы разноуровневости были разделены на две группы с целью решения предметно-дидактических и психологических задач. Первая группа соответственно включает ресурсы, позволяющие в условиях временной ограниченности адаптировать дидактический материал под различные уровни. Во вторую группу вошли ресурсы, позволяющие более эффективно формировать коммуникативную компетенцию начинающих во всех ее компонентах, контекстуализируя изучаемый языковой материал, повышая познавательную активность и вовлеченность учащихся и вместе с тем снижая тревожность, возникающую в процессе обучения на данном уровне. Грамотное использование информационных технологий уменьшает разрыв в уровне владения языком и как следствие способствует выравниванию уровня коммуникативной компетенции у учащихся в рамках одной группы. **В-пятых**, технологии виртуальной и дополненной реальности имеют большой потенциал в решении проблемы разноуровневости, но ввиду их ограниченности внедрения в образовательный процесс, результаты их использования на практике остаются пока мало изученными, что тем не менее может быть рассмотрено как вектор дальнейшего исследования.

Практическая значимость исследования заключается, во-первых, в разработке анкеты, построенной на дескрипторах CEFR, для выявления ложных начинающих и обнаружения проблемы разноуровневости в рамках одной языковой группы. Анкетирование также способствовало подтверждению выдвинутых в теоретической части гипотез о заниженной самооценке и неуверенности в собственных силах у начинающих, а также о сложности во взаимоотношениях между учащимися разного уровня владения английским языком и неготовность учащихся с уровнем pre-A1 принимать помощь от учащихся более высокого уровня, что требует более аккуратного и осторожного введения групповых и парных форм работы на начальном этапе. **Во-вторых**, ввиду отсутствия дескрипторов CEFR социолингвистической и прагматической компетенций на уровнях pre-A1 и A1, анкета позволила

доказать, что в минимальном объеме учащиеся на данных уровнях обладают как социолингвистическим, так и прагматическим компонентами, но ввиду сложности их формирования требуется уделить им наиболее внимание при составлении программы обучения. **В-третьих**, был разработан опрос потенциальных учащихся на цифровую грамотность и готовность, как техническую, так и психологическую, использовать цифровые инструменты на постоянной основе. Данный опрос является важным элементом грамотного внедрения цифровых инструментов в образовательный процесс. **В-пятых**, на конкретных примерах использования интернет-ресурсов и приложений в разноуровневых группах были созданы методические рекомендации по их использованию с целью симметричного формирования всех компонентов коммуникативной компетенции ложных начинающих.

В результате проведенного исследования была достигнута его основная цель – доказано, что проблема разноуровневости ложных начинающих может быть решена с помощью теоретически-обоснованного использования цифровых инструментов.

Список литературы и источников

1. Бочарникова, М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2009. – № 8 (8). – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/8/566/> (дата обращения: 26.01.2021).
2. Варенко, О. В. Внешняя и внутренняя дифференциация обучения // Инновационное развитие современной науки: проблемы, закономерности, перспективы. Сборник статей VII Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение, 2018. – Т. 2. Часть 1 – С. 24-26.
3. Вятютнев, М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка и литературы // Доклады советской делегации на конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1986. – С. 79-84.
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
5. Гладкова, Л. Н. Онлайн-анкетирование как способ получения данных для написания ВКР [Электронный ресурс] / Л. Н. Гладкова, А. А. Жилина, М. В. Кокорина. – М.: Кронос, 2019. №11 (38). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-anketirovanie-kak-sposob-polucheniya-dannyh-dlya-napisaniya-vkr> (дата обращения: 30.03.2021).
6. Дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии «Технологии виртуальной и дополненной реальности» от 10 дек. 2019 г. // Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникация Российской Федерации. – 2019. – 50 с.
7. Зардиева, С. Понятие коммуникативной компетенции и его становление в научной среде // Вестник института развития образования. – 2018. – № 2(22). – С. 110-113.
8. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

9. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр „БЛИЦ“, «Cambridge University Press», 2001. – 221 с.
10. Комиссаров, А. Четвертая промышленная революция [Электронный ресурс] // Ведомости. – Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2015/10/14/612719-promishlennaya-revoljutsiya> (дата обращения: 09.03.2021).
11. Краюшкин, Н. Виртуальная реальность в образовании [Электронный ресурс] // Центр развития компетенций в бизнес-информатике высшей школы бизнеса. – Режим доступа: <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/> (дата обращения: 24.01.2021).
12. Масальцева, О. М. Принцип индивидуализации и индивидуальный подход в обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://i-educator.ru/vopros43#more-192> (дата обращения: 20.02.2021).
13. Ненюк, Е. А. Специфика преподавания иностранного языка в группах с «абсолютными» и «ложными» начинающими [Электронный ресурс] // МНКО. – 2020. – п №1 (80). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-gruppah-s-absolyutnymi-i-lozhnymi-nachinayuschimi> (дата обращения: 06.05.20).
14. Ненюк, Е. А. Специфика преподавания иностранного языка в группах с «Абсолютными» и «Ложными» начинающими // МНКО. – 2020. – №1 (80). – С. 79-82. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-gruppah-s-absolyutnymi-i-lozhnymi-nachinayuschimi> (дата обращения: 22.05.2021).
15. Нурмухамбетова, С. А. Эффективное формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком как результат педагогического моделирования // Вектор науки ТГУ. Педагогика, психология. – 2016. – №3 (26). – С.48-52.

- 16.Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка // Департамент по языковой политике, Страсбург, Совет Европы. – М.: МГЛУ. – 2003. – 256 с.
- 17.Олеграмм, О. М. 5 сервисов для проведения онлайн опросов [Электронный ресурс] // Хабр. – Режим доступа: <https://habr.com/ru/post/297686/> (дата обращения: 30.03.2021).
18. Петрова, К. Вместо обычных учебников: виртуальная реальность в образовании [Электронный ресурс] // Будущее России. Национальные проекты. – Режим доступа: <https://futurerussia.gov.ru/nacionalnye-proekty/vmesto-obycnyh-ucebnikov-virtualnaa-realnost-v-obrazovanii> (дата обращения: 18.04.2021).
- 19.Сигбатуллина, А. А. Использование разноуровневых заданий при обучении чтению на уроке иностранного языка // Современные проблемы методики преподавания языков: вопросы теории и практики. – 2017. – С. 171-173.
20. Соснина, Н. Г. Цифровые коммуникативные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 1(30). – С. 268-271.
- 21.Ушакова, М.А. Использование интерактивных сетевых сервисов в образовательном процессе в вузе // Наука и перспективы. – 2015. – №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-setevykh-servisov-v-obrazovatelnom-protssesse-v-vuze> (дата обращения: 23.05.2021).
- 22.Фомина, Е. Е. Методика обработки результатов анкетирования с использованием методов многомерной и параметрической статистики [Электронный ресурс] / Е. Е. Фомина, Н. К. Жиганова // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2017. – №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obrabotki-rezultatov-anketirovaniya-s->

ispolzovaniem-metodov-mnogomernoy-i-parametricheskoy-statistiki (дата обращения 31.03.2021).

23. Aguaged, G. Communicative Competences and the Use of ICT for Foreign Language Learning within the European Student Exchange Programme / G. Aguaged, V. Rozo // European Educational Research Journal. – 10 (1). – 2011. P. 83-101.
24. Ainslie S. Mixed Ability Teaching: Meeting Learners' needs. – Network: Teaching Language to Adults. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1994. – 64 p.
25. Vacca, J. (2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications / J. Vacca, S. Baldiris, R. Fabregat, S. Graf // Educational Technology & Society. – 2014. – № 17 (4). – P. 133–149.
26. Beginner. True beginner. False beginner [Electronic resource] // An ELT Glossary. – Режим доступа: <http://eltnotebook.blogspot.com/2012/01/an-elt-glossary-beginner-true-beginner.html> (дата обращения: 22.10.2020)
27. Bingham, A. Exploring the Multiage Classroom / A. Bingham, P. Dorta, M. McClaskey, J. O'Keefe. – York, ME: Stenhouse Publishers, 1995. – 264 p.
28. CEFR Companion volume with new descriptors / Council of Europe, 2021. – 278 p.
29. CEFR Companion volume with new descriptors / Council of Europe, 2018. – 235 p.
30. Frantzen, D., Magnan S. Anxiety and the True Beginner–False Beginner Dynamic in Beginning French and Spanish Classes / D. Frantzen, S. Magnan // Foreign Language Annals. – Vol. 38. – №. 2. – 2005. – P. 171–190.
31. Ghiglione, R. Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. – Paris : Dunod, 1987. – 208 p.
32. Global Education Technology Market to Reach \$341B by 2025 [Electronic resource] // HolonIQ. – Режим доступа: <https://www.holoniq.com/topics/ar/global-education-technology-market-reach-341b-2025/> (дата обращения: 22.04.2021).

33. Grundy P. *Beginners*. – Oxford University Press, 1994. – 160 p.
34. Hymes, D.H. On Communicative Competence/ In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
35. Independent together: supporting the multilevel learning community [Electronic resource] // Manitoba Education and Youth, 2003. – Режим доступа: https://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/multilevel/ind_together_full.pdf (дата обращения: 22.11.2021).
36. Kesim, M. Augmented reality in education: current technologies and the potential for education / M. Kesim, Y. Ozarslan // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – № 47. – P. 297-302.
37. Lavraskas, P. J. Questionnaire [Electronic resource] // *Encyclopedia of Survey Methods*. – Режим доступа: <https://methods.sagepub.com/reference/encyclopedia-of-survey-research-methods/n424.xml> (дата обращения: 25.03.2021).
38. Liu, T. Y. A context-aware ubiquitous learning environment for language listening and speaking // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2009. – № 25(6). – P. 515-527.
39. Longwell, P. Virtual Reality in English Language teaching [Electronic resource] // LT SIG Learning Technologies Special Interest Group. – Режим доступа: <https://ltsig.iatefl.org/virtual-reality-in-english-language-teaching/> (дата обращения: 24.04.2021).
40. Marsh, D. *Blended Learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners*. – New York: Cambridge University Press, 2012. – 21 p.
41. Matthews, P. Aspects of the theory of Syntax // *Journal of Linguistics*. M.I.T. Press, 1965. – 1965. – № 3 (1). P. 119-152.
42. Mixed ability class [Electronic resource] // *Collins dictionary*. – Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/mixed-ability> (дата обращения: 06.03.2021).

43. Nakamura, T. What Makes Language Learners False Beginners // 23rd Annual Meeting of the Japan Association for Language Teaching. Hamamatsu: 1997. – 43 p.
44. Olivier, M. Analyse quantitative [Electronic resource] / Les 100 mots de la sociologie, Paris, Presse universitaire de France. – 2021. – 2^e édition. Режим доступа: <http://journals.openedition.org/sociologie/1204> (дата обращения: 26.03.2021).
45. Pongutá, D. C. Using information communication technologies to foster the communicative competence in undergraduate students at the UPTS / Cuadernos de Lingüística Hispánica. – 2018. – № 31. – p. 117-135.
46. Razali, A. B. Augmented Reality in Teaching and Learning English reading: Realities, Possibilities and Limitations / A. B. Razali, M. H. Jamrus // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. – 2019. – 8 (4). – P. 724–737. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i4/6696> (дата обращения: 18.04.2021).
47. Richards, J., Schmidt W. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. – Routledge: 4th edition. 2010. – 656 p.
48. Sakui, K. The dark side of motivation: teacher’s perspectives on “unmotivation” / K. Sakui, N. Cowie // ELT Journal. – 2012. – Vol. 66 (2). – P. 205-213.
49. Solak, E. Exploring the Effect of Materials Designed with Augmented Reality on Language Learners' Vocabulary Learning / E. Solak, R. Sakir // Journal of Educators Online. – 2015. – № 12(2). – P. 50-72.
50. Straightforward Placement test [Electronic resource] // Macmillan. – Режим доступа: <http://www.macmillanstraightforward.com/resources/tests/> (дата обращения: 20.05.2021).
51. Straksiene, G. Integration of ICT, Drama, and Language for Development of Children’s Communicative Competence: Case Study in a Primary School / G. Straksiene, Baziukaite // Informatics in Education. – 2009. – № 8(2). – p. 281-294.

52. Understanding Lexile Measures for Listening [Electronic resource] // Lexile framework for reading. – Режим доступа: <https://lexile.com/educators/understanding-lexile-measures/listening-framework/> (дата обращения: 25.02.2021).
53. Understanding Lexile Measures for Reading [Electronic resource] // Lexile framework for reading. – Режим доступа: <https://lexile.com/educators/understanding-lexile-measures/about-lexile-measures-for-reading/> (дата обращения: 25.02.2021).
54. Vilatte, J-C. Méthodologie de l'enquête par questionnaire [Electronic resource] // Laboratoire Culture et Communication Formation « Evaluation », 1er - 2 février 2007 à Grisolles. – Режим доступа : http://www.ins.tn/sites/default/files/pdf_actualites/vilatte-methodologie-enquete-questionnaire.pdf (дата обращения : 30.03.2021).
55. Walters, D. Mixed-Ability Classes: Factors, Challenges and Advantages [Electronic resource] // Shane School <https://shaneschools.com/en/mixed-ability-classes-factors-challenges-advantages/> (дата обращения: 01.05.2021).
56. What are absolute beginner and false beginner EFL students [Electronic resource] // The TEFL Academy. – Режим доступа: <https://www.theteflacademy.com/blog/2018/03/what-are-absolute-beginner-and-false-beginner-efl-students/> (дата обращения: 31.05.2020).
57. Whiteside, A. J. Beyond interactivity: Immersive web-based learning experiences // The e-Learning Developers' Journal. – 2002. – № 283. – P. 1-10.

Приложение 1

Входное тестирование для определения уровня владения английским языком (Macmillan Straightforward multiple choice placement test).

1. «I _____ from France. **Beginner**

- a) is
- b) are
- c) am
- d) be

2. This is my friend. _____ name is Peter. **Beginner**

- a) Her
- b) Our
- c) Yours
- d) His

3. Mike is _____. **Beginner**

- a) my sister's friend
- b) friend my sister
- c) friend from my sister
- d) my sister friend's

4. My brother is _____ artist. **Beginner**

- a) the
- b) an
- c) a
- d) —

5. _____ 20 desks in the classroom. **Beginner**

- a) This is
- b) There is
- c) They are
- d) There are

6. Paul _____ romantic films. **Beginner**

- a) likes not
- b) don't like
- c) doesn't like
- d) isn't likes

7. Sorry, I can't talk. I _____ right now. **Beginner**

- a) driving
- b) 'm driving
- c) drives
- d) drive

8. She _____ at school last week. **Beginner**

- a) didn't be
- b) weren't
- c) wasn't
- d) isn't

9. I _____ the film last night. **Beginner**

- a) like
- b) likes
- c) liking

d) liked

10. _____ a piece of cake? No, thank you. **Elementary**

a) Do you like

b) Would you like

c) Want you

d) Are you like

11. The living room is _____ than the bedroom. **Elementary**

a) more big

b) more bigger

c) biggest

d) bigger

12. The car is very old. We're going _____ a new car soon.

Beginner/ Elementary

a) to buy

b) buying

c) to will buy

d) buy

13. Jane is a vegetarian. She _____ meat. **Beginner /**

Elementary

a) sometimes eats

b) never eats

c) often eats

d) usually eats

14. There aren't _____ buses late in the evening. **Elementary / Pre-int**

- a) some
- b) any
- c) no
- d) a

15. The car park is _____ to the restaurant. **Elementary / Pre-int**

- a) next
- b) opposite
- c) behind
- d) in front

16. Sue _____ shopping every day. **Elementary / Pre-int**

- a) is going
- b) go
- c) going
- d) goes

17. They _____ in the park when it started to rain heavily. **Intermediate**

- a) walked
- b) were walking
- c) were walk
- d) are walking

18. _____ seen fireworks before? **Pre-intermediate/ Intermediate**

- a) Did you ever
- b) Are you ever
- c) Have you ever

d) Do you ever

19. We've been friends _____ many years. **Pre-intermediate / Intermediate**

- a) since
- b) from
- c) during
- d) for

20. You _____ pay for the tickets. They're free. **Intermediate**

- a) have to
- b) don't have
- c) don't need to
- d) doesn't have to

21. Jeff was ill last week and he _____ go out. **Pre-intermediate**

- a) needn't
- b) can't
- c) mustn't
- d) couldn't

22. These are the photos _____ I took on holiday. **Pre-intermediate**

- a) which
- b) who
- c) what
- d) where

23. We'll stay at home if it _____ this afternoon. **Pre-intermediate**

- a) raining
- b) rains
- c) will rain
- d) rain

24. He doesn't smoke now, but he _____ a lot when he was young.

Pre-intermediate

- a) has smoked
- b) smokes
- c) used to smoke
- d) was smoked

25. Mark plays football _____ anyone else I know. **Pre-**

intermediate / Intermediate

- a) more good than
- b) as better as
- c) best than
- d) better than

26. I promise I _____ you as soon as I've finished this cleaning.

Pre-intermediate / Intermediate

- a) will help
- b) am helping
- c) going to help
- d) have helped

27. This town _____ by lots of tourists during the summer.

Pre-intermediate / Intermediate

- a) visits

- b) visited
- c) is visiting
- d) is visited

28. He said that his friends _____ to speak to him after they lost the football match.

Intermediate / Upper-intermediate

- a) not want
- b) weren't
- c) didn't want
- d) aren't wanting

29. How about _____ to the cinema tonight? **Pre-intermediate**

- a) going
- b) go
- c) to go
- d) for going

30. Excuse me, can you _____ me the way to the station, please?

Pre-intermediate

- a) give
- b) take
- c) tell
- d) say

31. I wasn't interested in the performance very much. _____.

Intermediate

- a) I didn't, too.
- b) Neither was I.

- c) Nor I did.
- d) So I wasn't.

32. Take a warm coat, _____ you might get very cold outside.

Upper Intermediate

- a) otherwise
- b) in case
- c) so that
- d) in order to

33. _____ this great book and I can't wait to see how it ends.

Intermediate Unit 7 / Upper Intermediate

- a) I don't read
- b) I've read
- c) I've been reading
- d) I read

34. What I like more than anything else _____ at weekends.

Upper Intermediate

- a) playing golf
- b) to play golf
- c) is playing golf
- d) is play golf

35. She _____ for her cat for two days when she finally found it in the garage. **Upper Intermediate**

- a) looked
- b) had been looked
- c) had been looking

d) were looking

e) We won't catch the plane _____ we leave home now! Please hurry up! **Upper Intermediate**

if

f) providing that

g) except

h) unless

36. If I hadn't replied to your email, I _____ here with you now.

Upper Intermediate

a) can't be

b) wouldn't be

c) won't be

d) haven't been

37. Do you think you _____ with my mobile phone soon? I need to make a call. **Upper Intermediate**

a) finish

b) are finishing

c) will have finished

d) are finished

38. I don't remember mentioning _____ dinner together tonight.

Upper Intermediate

a) go for

b) you going to

c) to go for

d) going for

39. Was it Captain Cook _____ New Zealand? **Upper Intermediate**

- a) who discovered
- b) discovered
- c) that discover
- d) who was discovering

Vocabulary

40. You may not like the cold weather here, but you'll have to _____, I'm afraid.

- a) tell it off
- b) sort itself out
- c) put up with it
- d) put it off

41. It's cold so you should _____ on a warm jacket.

- a) put
- b) wear
- c) dress
- d) take

42. Paul will look _____ our dogs while we're on holiday.

- a) at
- b) for
- c) into
- d) after

43. She _____ a lot of her free time reading.

- a) does
- b) spends
- c) has
- d) makes

44. Hello, this is Simon. Could I _____ to Jane, please?

- a) say
- b) tell
- c) call
- d) speak

45. They're coming to our house _____ Saturday.

- a) in
- b) at
- c) on
- d) with

46. I think it's very easy to _____ debt these days.

- a) go into
- b) become
- c) go down to
- d) get into

47. Come on! Quick! Let's get _____!

- a) highlight
- b) cracking
- c) massive
- d) with immediate effect

48. I phoned her _____ I heard the news.

- a) minute
- b) during
- c) by the time
- d) the moment

49. I feel very _____. I'm going to go to bed!

- a) nap
- b) asleep
- c) sleepy

d) sleeper»

Приложение 2

Анализ формирования групп в языковых школах Санкт-Петербурга.

Языковая школа	Группа наиболее низкого уровня	Есть ли разделение в рамках уровня А1?	Способ определения уровня
English First	Beginner (A1)	Нет	Входное онлайн тестирование, где набранный процент от 1 до 60 приравнивается к уровню Beginner
Chicaga	Beginner (Вы понимаете основной смысл разговора, можете задавать вопросы и описывать себя)	Нет	Входное онлайн тестирование
EnglishDom	Beginner (A1) (Уровень Beginner	Нет	Входное онлайн тестирование

	предназначен для тех, кто английским не занимался, т.е. совсем не занимался, никогда)		
Orange Language Centre	Starter (A1) (Расчитан на слушателей, никогда ранее не изучавших язык)	Нет	Placement test
Lexica	Beginner (A1)	Нет	Входное онлайн тестирование
InterGlossa	Starter (A1)	Нет	Входное онлайн тестирование

Приложение 3

Анкета для учащихся с целью определения их возможности и готовности использовать цифровые инструменты в обучении.

Заполните, пожалуйста, анкету.

Подходящий (- ие) вариант (- ы) ответа (- ов) необходимо подчеркнуть, либо написать свой вариант. Анкета не является анонимной, но с соблюдением требований конфиденциальности полученная информация будет использована лишь с целью составления учебного плана.

Имя _____

1. Есть ли у Вас дома стационарный компьютер/ ноутбук/ планшет?
Свой вариант _____.
2. Есть ли у Вас дома постоянный доступ к интернету? Да/ нет
3. Пользуетесь ли Вы смартфоном? Да/ нет
4. Есть ли у Вас постоянный доступ к интернету с телефона? Да/ нет
5. Умеете ли Вы скачивать приложения на телефон/ планшет? Да/ нет
6. Пользовались ли Вы когда-либо обучающими приложениями на телефоне?
Да/ нет
Если да, то перечислите, какими: _____.
7. Был ли у Вас опыт взаимодействия с виртуальной или дополненной реальностью (шлемы, очки, построение голограммы через смартфон)? Да/ нет
Если да, то опишите кратко, в какой форме _____.