

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ КРЕАТИВНОГО СИТУАТИВНО- КООПЕРАТИВНОГО ПИСЬМА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

А.А. Колесников, Е.Г. Тарева

Аннотация. Обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на развитие творческого потенциала учащегося. Усиление значимости письменной речи обусловило повышенное внимание к различным видам письменных высказываний. Современный образовательный контекст, широкий спектр информационных и телекоммуникационных технологий создают предпосылки для создания эффективного образовательного пространства для развития письменного продуктивного творчества старшеклассников. Это пространство способно активизировать универсальные познавательные-коммуникативные и продуктивные действия в условиях реальных ситуаций, значимых для профессионального и социального самоопределения учащегося. Однако, как показывает практика, имеющийся потенциал не использован в полной мере в реальной образовательной сфере. До настоящего времени в методике обучения иностранным языкам отсутствовала научно обоснованная и экспериментально апробированная технология обучения творческому ситуативно-кооперативному письму на профильном этапе школьного иноязычного образования. Возникла актуальная проблема создания технологии развития творчества старшеклассников средствами креативной ситуативно-кооперативной письменной деятельности на иностранном языке. Цель исследования – описать теоретические основы и практикоориентированные особенности проектирования и апробации подобной технологии. Технология имеет междисциплинарный характер, в силу этого ее создание основано на комплексе взаимосвязанных методов исследования: (а) аналитико-рефлексивных (анализ психолого-педагогической и лингводидактической литературы, экстраполяция положений психолого-педагогической теории на обоснование характеристик лингводидактической технологии, теоретическое моделирование образовательной технологии) и (б) эмпирических (экспериментальное обучение, количественные методы обработки данных). Созданная технология основана на идее полипарадигмальности, полиподходности современного научного исследования таких методических концептов, как креативность, созидательная ориентированность обучающихся, продуктивное обучение, продуктивное письмо (креативный письменный продукт), социальные и профессиональные ситуации, автономная деятельность, (само)контроль. В теоретическом плане описание технологии позволило конкретизировать сущность и особенности ситуативного кооперативного (коллаборативного) письма на иностранном языке – инновационного продукта письменной деятельности современных обучающихся. Практикоориентированный анализ психолого-педагогических предпосылок развития творчества учащихся позволил определить методические основания креативного ситуативно-кооперативного письма: (а) наличие авторского стиля в сочетании с соблюдением лингвостилистических требований выбранного

жанра, (б) использование разнообразных композиционных типов речи, (в) многоаспектность текста, (г) ситуативная аутентичность текста, (д) относительная лексическая и грамматическая корректность. Разработанная с опорой на данные методические основания образовательная технология включает в себя следующие этапы: 1) мотивация и ознакомление, 2) формирование проектных групп и общее планирование, 3) самостоятельная работа в группах, 4) «выход в социум», сбор материала, 5) подготовка индивидуальных частей письменного «продукта», 6) кооперативное создание финального варианта, 7) презентация и взаимооценивание. Ход и результаты апробации технологии развития творчества старшекласников средствами креативного ситуативно-кооперативного письма на иностранном языке, аналитические и статистически обработанные данные доказывают результативность предложенной технологии, повышение уровня творческой активности обучающихся при продуцировании письменных кооперативных работ на основе заданных ситуационных параметров, направленных на социальное и профессиональное самоопределение старшекласников. Существенно повышается уровень готовности старшекласников к социальному и профессиональному самоопределению, к порождению творческих письменных произведений на иностранном языке в условиях продуктивной коллаборации. Сделан вывод, что креативно-ориентированное продуктивное обучение должно внедряться на систематичной, постоянной основе. Достижение качественных и количественных учебных результатов должно происходить в контексте личностно сообразного развития творческих способностей учащихся. Исследование может быть интересно учителям общеобразовательных школ, преподавателям педагогических вузов, исследователям процессов самоопределения школьников, совершенствования системы методической подготовки студентов – будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: продуктивное образование; профильное обучение иностранному языку; креативное письмо; ситуативное письмо; кооперативное письмо; социальное и профессиональное самоопределение.

Введение

Потребность современного динамичного и во многом нестабильного общества в творческих, гибких и активных людях, ориентированных на принятие нестандартных решений, обуславливает парадигмальную ориентацию современного образования (в том числе иноязычного) на совокупность антропоцентрических подходов [1–4] и выдвигает в качестве приоритета достижение личностных результатов обучения. Обучение иностранным языкам (ИЯ) в контексте постнеклассического этапа развития науки об образовании должно быть ориентировано на развитие творческого потенциала учащегося, обеспечение возможности его самореализации в процессе познавательно-коммуникативной деятельности, получение личностно значимого продукта этой деятельности, обладающего ценностью для субъекта учения, затрагивающего эмоционально-чувственную и мотивационную сферы личности. Для старшекласников особую значимость приобретает проектная профо-

ориентационная деятельность, в которой необходимо совместить получение оригинального творческого языкового (коммуникативного) продукта с необходимостью соблюдения ряда формальных «рамочных» условий: от лексико-грамматической грамотности высказывания до структурно-стилистической корректности.

Усиление значимости письменной речи в современной коммуникативной (особенно в сфере интернет-коммуникации) среде обусловило повышенное внимание к видам письменного высказывания. В современной методической литературе рассматриваются вопросы обучения жанровому письму (информативному, аргументативному, аналитическому, персуазивному и пр. [5, 6]), креативному письму (ассоциативному, ситуативному, художественному и др. [7, 8]), письменной коммуникации в условиях интерактивных возможностей интернет-среды [9–12].

Таким образом, современная методика обучения письменному высказыванию позволяет создать эффективное образовательное пространство для развития продуктивного творчества старшеклассников благодаря активизации универсальных познавательных-коммуникативных и продуктивных действий в условиях реальных ситуаций, значимых для профессионального и социального самоопределения учащегося. В соответствии со сказанным в формате данной статьи значимыми представляются описание разработки и представление результатов апробации специальной технологии обучения письменному высказыванию, развивающей продуктивный творческий потенциал личности старшеклассника.

Обзор литературы

Исследование опирается на теории и концепции, объединенные концепцией личностно-сообразного вектора «креативной педагогики», которая изучает образовательные возможности творческой деятельности учащегося благодаря специально организованным системам интеллектуальных, познавательных, коммуникативных и практических действий [13]. Применительно к задаче обучения письменной речи наиболее значимыми выступают следующие теории:

– созидательно-продуктивный подход [14], определяющий важность ориентации личностно-созидательного процесса обучения на получение авторского продукта (в том числе письменного), что обеспечивает становление обучающегося как «продуктивного субъекта образования»;

– теория продуктивного образования [15–17], в том числе применительно к языковому образованию и обучению иностранным языкам [18], а также теория контекстного обучения [19], которые провозгла-

шают переход от познавательно-рецептивной деятельности к моделированию аутентичных социо-, межкультурных и профессиональных ситуаций, в том числе в условиях «выхода в социум» – важной предпосылки для так называемого ситуативного письма;

– методика обучения жанровым письменным высказываниям («жанровому письму») на старшем этапе [5–7]; методика обучения «креативному письму», а именно ситуативной [6, 8] и кооперативной [7, 8, 20, 21] его разновидностям, в том числе на основе интернет-технологий [9–12, 22, 23].

Названные теории и концепции в совокупности создают методологическую базу для рассмотрения в контексте личностно-сообразной образовательной цели проблемы развития познавательного продуктивного творчества обучающихся средствами созданной образовательной технологии, основанной на ситуативном и кооперативном письме.

Методы исследования

Изучение проблемы развития познавательного продуктивного творчества старших школьников основывается на применении комплекса методов: *теоретических*: анализ психолого-педагогической литературы в области продуктивного образования и формирования созидательного субъекта (само)образовательной деятельности, лингводидактических исследований в области обучения «жанровому» и «креативному» письму; дедуктивный метод экстраполяции положений психолого-педагогической теории на обоснование характеристик лингводидактической технологии; теоретическое моделирование образовательной технологии и вероятностное прогнозирование специфики ее актуализации в ходе учебно-воспитательного процесса; *эмпирических*: экспериментальное обучение, количественные методы обработки данных. Апробация созданной образовательной технологии проводилась в течение 2015–2018 гг. в двух школах г. Рязани в 10–11-х классах с профильным обучением иностранным языкам.

Психолого-педагогические предпосылки развития продуктивного творчества учащегося

Методология образования постнеклассического периода определяется явлениями «полипарадигмальности» [24, 25] и «полиподходности» [1–3, 26], что обусловлено особенностями развития социогуманитарного знания в целом и, в свою очередь, оказывает воздействие на область лингводидактики в частности. Методологическую основу методики составляют деятельностьный, компетентностный, межкультурный и коммуникативно-когнитивный подходы [3]. Интеграция назван-

ных подходов происходит на более широком фоне взаимодействия научных парадигм [24]. Промежуточным итогом подобных полипарадигмальных психолого-педагогических исследований последних десятилетий в области акмеологии, психологии личности и креативной педагогики стали уточнения в понимании эффективной организации и ожидаемых результатов образовательного процесса, обеспечивающих прирост личностных новообразований. Большое значение приобрели исследования проблем «креативно ориентированного образовательного процесса» [13. С. 5] в контексте творческой созидательной личностно-сообразной деятельности.

Творчество определяется исследователями в области креативной педагогики как «деятельность человека по созданию качественно нового, сознательно воспринимаемая им как порождаемая внутренним стремлением к самореализации или объективной потребностью» [Там же. С. 52]. Выделяют ряд *критериев креативности* учебного процесса, среди которых наиболее существенными представляются следующие: понимание цели обучения как достижения созидательного результата; наличие системы учебных проблем, методов (в том числе эвристических) и средств, повышающих мотивацию к обучению, развивающих универсальные мыслительные операции и обеспечивающих активное продуктивное взаимодействие; формирование потребности в творчестве, осознание социальной значимости творческой деятельности; наличие методов оценивания творческих способностей и творческих продуктов обучающихся; моделирование социально и профессионально значимых ситуаций (элементы контекстного обучения); формирование аффективных стратегий [Там же. С. 195–196]. К перечисленным следует добавить критерий автономизации, обеспечивающий личную включенность, саморефлексию учащегося, междисциплинарную практическую направленность обучения [27]. Приоритетный статус имеют тенденции развития творчества средствами виртуальной образовательной среды. Создана система интеллектуальной информационной поддержки творчества в учебном процессе, описаны модели обучения ИЯ по технологии «Blended Learning», например способы организации «очных» и «онлайн»-фаз, способы контроля и особенности взаимодействия обучающихся и учителя [10, 28], методика организации продуктивной и кооперативной иноязычной деятельности учащихся на основе ресурсов Web 2.0 [9], в том числе технология обучения «блоггингу» на основе коллаборативных диалогов [20], обучение кооперативному письму на основе wiki-сервисов [23, 29] и т.п.

Н.Д. Джига, исследуя проблему становления «продуктивного субъекта образования» в контексте созидательной деятельности, отмечает, что в рамках образовательного процесса *созидание* понимается как «авторская преобразовательная деятельностьная направленность,

сопряженная с актуализацией самореализации природных и творческих потенциалов <...>. Суть созидательной деятельности заключается в созидании социально значимых продуктов, свойств и духовной культуры у субъектов образования...» [14. С. 203]. Следовательно, учебный процесс должен формировать в обучающемся понимание ценностного смысла творческой деятельности по созданию материальных и духовных продуктов, что, в свою очередь, является предпосылкой формирования личностных «новообразований», под которыми Н.Д. Джига понимает свойства субъектов образования на физическом (новые связи в нейронной сети мозга, чувственный опыт), психическом (развитие / коррекция установок, отношений и др.) и акмеологическом (самоопределение, стратегии самореализации, самосозидание) уровнях [30. С. 24]. Исследование позволило автору обнаружить статистически значимые корреляции созидания с рядом личностных характеристик – «структурных компонентов созидательной деятельности». К таким характеристикам, в частности, относятся: нестандартное мышление (на основе решения нестандартных ситуаций), оперативный интеллект, память, внимание, саморазвитие, самоуправление, самореализация, коммуникативные и организаторские способности, спонтанность, познавательные потребности [Там же. С. 38–45].

Педагогической предпосылкой и контекстом для развития творческих способностей созидательно-ориентированного субъекта образования служит концепция продуктивного образования, т.е. «образование созидательного творческого типа, направленное на развитие познавательных и созидательных способностей учащегося, раскрытие и реализацию его творческого потенциала, становление творческой личности» [18. С. 3]. Начиная с Дж. Дьюи, автора концепции «*Learning by doing*», и заканчивая наиболее актуальными работами в данной области, базовые основы и ценности продуктивного образования остаются стабильными: самоопределение через творческую продуктивную деятельность в аутентичном социальном контексте, развитие инициативности, креативности и самостоятельности, формирование способности к эффективному взаимодействию и взаимооцениванию и др. (подробнее см.: [15–18]).

Трудность реализации данной концепции состоит в том, что продуктивное обучение предполагает коренное преобразование учебного процесса (отказ от классно-урочной системы, утверждение образовательного центра как предприятия и пр.), что в реальной практике вряд ли осуществимо. Выход предложен в работах педагогов и методистов, которые описывают возможности актуализации положений концепции за счет внедрения в рамках традиционного учебного процесса серии продуктивных личностно ориентированных технологий. Например, образовательная модель «город как школа» может быть преобразована в

технологии «профессиональных проб», в том числе за счет метода «выход в социум» [31]. Применительно к продуктивному обучению ИЯ особую ценность имеют моделирующие и проективно-исследовательские технологии [18]. Принципиально важным для активной самореализации учащегося в рамках предмета «Иностранный язык» представляется использование обучающих моделей, разработанных в теории контекстного обучения [19], в том числе для обучения ИЯ [32], и уточненных применительно к профильному профориентационному обучению ИЯ в старших классах [33]. Ценность лингвообразовательных моделей видится в том, что они позволяют осуществить последовательный переход от рецептивно-аналитической к продуктивно-творческой деятельности в рамках практического знакомства с реальными иноязычными (либо билингвальными) ситуациями межкультурного характера, результатом чего является личностно значимый продукт.

Итак, в качестве психолого-педагогических основ развития письменных продуктивно-творческих способностей учащегося выступают следующие положения:

- 1) ориентация обучения на создание личностно значимого, обладающего общественной и межкультурной ценностью письменного продукта в форме определенного жанра;
- 2) развитие креативности и инициативности в процессе подготовки, создания и презентации письменного продукта;
- 3) использование методов, активизирующих нестандартное мышление, обеспечивающих моделирование социальных и / или профессиональных (в том числе межкультурных) ситуаций, предполагающих «выход в социум»;
- 4) интенсификация взаимодействия учащихся при совместной работе над письменным продуктом (в том числе в условиях виртуальной интернет-среды) в сочетании с автономной творческой деятельностью;
- 5) наличие методов количественного и качественного (само)контроля творческого письменного продукта.

Основы технологии творческого ситуативно-кооперативного письма на профильном этапе обучения

По целевому основанию традиционно выделяют ряд методов обучения письму: обучение технике письма, «письму для себя» (персональные заметки, конспектирование и пр.), письму «для других», интерактивному письму [5–7]. Для развития творческих способностей обучающихся особую роль играет обучение письму «для других» (остальные методы выполняют роль вспомогательных средств).

В рамках письма «для других» принято выделять две модели обучения: *жанровое* и *креативное* письмо [5, 6, 8]. Обучение жанровому письму происходит на основе структурных, содержательных, стилистических канонов того или иного жанра: личное и деловое письмо, анкета, биография, заявление и пр. Креативное письмо рассматривается как авторский продукт учащегося, в котором проявляется творческий подход и который (в отличие от формальной модели текста жанрового письма) соответствует критериям: новизна формы и / или содержания, осмысленность (осознание целей создаваемого текста, понимание собственного авторского стиля, самореализация и саморефлексия посредством творческого письма), признание творческого авторского продукта целевой аудиторией [8].

Долгое время именно жанровое письмо как наиболее структурное и регламентированное считалось основным видом письменной речи для всех этапов обучения, креативное письмо рассматривалось лишь применительно к углубленному обучению ИЯ. Однако сейчас усиливается понимание того, что востребованность жанровой коммуникации несколько не умаляет, а наоборот, усиливает необходимость актуализации созидательно-творческих способностей при подготовке письменного продукта. В ряде работ прослеживается соединение двух названных видов обучения письму [5, 8].

Одно из наиболее детальных исследований практик креативного письма предпринято Ю. Вольфрум. Наиболее важными в ее концепции представляются те практики, которые соотносятся с выделенными выше характеристиками обучения продуктивно-творческим письменным высказыванием, а также с задачами профильного уровня обучения ИЯ (профориентационная направленность, социо- и межкультурная самоидентификация, самореализация и самоопределение через продуктивную иноязычную деятельность и др. [1, 34]).

К практикам, продуктивным для развития творчества обучающихся, следует отнести формат *кооперативного (коллаборативного) письма*. Такая деятельность рассматривается как совместное (с участием двух и более участников) создание письменного продукта – текста определенной жанровой принадлежности (научного, публицистического, художественного). Кооперативное письмо для обучения ИЯ обладает особой ценностью, поскольку оно позволяет обучающимся во взаимодействии друг с другом осознать уровень владения изучаемым языком, вскрыть трудности, связанные с интерферирующим влиянием родного языка, и преодолеть их, помогая и поддерживая друг друга [21, 35].

Кооперативные письменные практики в последнее время участились и усилились благодаря общению, опосредованному компьютерными технологиями. Подобные практики облегчают взаимодействие, делают его незатрудненным, фиксируемым, восстанавливаемым и,

наконец, фиксируемым в определенного рода текстовом формате [12]. Письменный кооперативный дискурс при этом приобретает особые черты, нормы изложения, основанные на социальном по своей природе процессе взаимодействия авторов, его создающих [36]. Сегодня коллаборативное письмо активно исследуется с точки зрения а) процесса; б) сотрудничества участников письменной деятельности; в) фаз (стадий) коллаборации (кооперации); г) продуктов совместной письменной деятельности (об этом подробно см.: [11]).

Существуют три основных вида организации кооперативного письма:

а) создание текста в процессе группового обсуждения с использованием таких приемов, как «коммуникативная ладонь», «кластер», «Mind-map» и др.;

б) последовательное создание частей текста членами группы («передача эстафеты» от одного другому);

в) параллельное создание каждым учащимся своей части текста (или всего текста) с последующей их «склежкой» в рамках групповой работы (или выбор лучшего варианта текста) [8].

Возможности образовательного интернет-пространства позволяют учащимся осуществлять совместную работу над текстом в удобное для них время, в том числе с домашних компьютеров или гаджетов. Специальные платформы «Writing Pads» помогают удаленно создавать, редактировать и обсуждать текст, при этом авторский вклад каждого учащегося маркируется и регистрируется. Учитель имеет возможность наблюдать за процессом и при необходимости консультировать обучающихся [22]. Помимо специальных платформ для кооперативного письма может быть использована блогосфера социальных сетей [9]. Интерактивные ресурсы учебных платформ и блогосферы позволяют учебным группам осуществлять взаимооценивание текстовых продуктов с помощью микрорецензий или текстов-откликов на ИЯ. В методике они получили название «эхо-тексты» (рекомендации по их созданию представлены в [8]).

Вторая разновидность креативного письма, представляющая особый интерес, – это *ситуативное письмо*, которому, к сожалению, практически не уделяется внимания в лингвообразовательных школьных практиках. Вместе с тем, как показывают исследования Ю. Вольфрум, этот вид письма положительно влияет на мотивацию учащихся. Текст создается в аутентичном пространстве городской среды. Для «письменных экскурсий» (Schreibexkursionen – термин Ю. Вольфрум) выбираются такие места, как, например, музеи, городские праздники, вокзалы / аэропорты, кафе, кино, центральные площади и т.п. Организуется «выход в социум», учащиеся получают письменное задание, связанное с конкретным местом («опишите...», «передайте ваши впечатления

о...» и пр.), определяется время для создания текста (обычно не более 15–20 минут) [Там же]. Более комплексное задание может нацеливать учащихся на опрос прохожих, интервью, сбор наглядного материала (фото, видео, сопровождающие текст). На занятии учащиеся презентуют и обсуждают свои письменные продукты.

Ситуативное письмо может быть реализовано в двух вариантах. Первый подходит для создания небольших по объему текстов за ограниченное время. Если необходимо подготовить более сложный (в том числе жанровый) текст, фаза «выхода в социум» будет включать в себя письменные наброски, краткие заметки, конспекты, а также дополнительный (фото, видео) материал; создание полного текста осуществляется в рамках самостоятельной работы, в том числе с применением технологии кооперативного письма. В целом ситуативное письмо, помимо очевидной направленности на развитие творческих способностей школьника, имеет немалую значимость для социализации учащихся, подготовки их к роли межкультурных медиаторов (например, при описании объектов материальной культуры родного города для представителей иной культуры), ориентации в коммуникативных видах профессиональной деятельности (корреспондент / репортер, гид и др.), что согласуется с принципами профильного обучения ИЯ [1].

В контексте рассмотренных видов письменного высказывания следует сформулировать основные требования к креативным текстам учащихся:

а) наличие авторского стиля в сочетании с соблюдением лингвостилистических требований выбранного жанра; для выполнения этого требования следует отобрать такие жанры письменного дискурса, которые способствуют реализации творческих авторских задумок;

б) использование по возможности разнообразных композиционных типов речи в тексте (описание, сообщение, повествование и пр.) при доминировании тех из них, которые являются «жанрообразующими», например сообщение в репортаже;

в) многоаспектность / многофункциональность текста, предполагающая наличие информативной, социо- и межкультурной, профориентационной и других функций, что позволяет распределить обязанности в кооперативной работе над текстом и обеспечить автономизацию деятельности каждого обучающегося;

г) ситуативная аутентичность текста; текст создается на основе непосредственных впечатлений и наблюдений автора как свидетеля или участника ситуации, что подтверждается метатекстовыми элементами, опросами и интервью «на месте», фото-, аудио- и видеозаписями, добавленными через гиперссылки с переводом или передачей основного содержания на ИЯ;

д) относительная лексическая и грамматическая корректность текста.

Модель технологии творческого ситуативно-кооперативного письма на профильном этапе обучения

По форме данная технология представляет собой сочетание групповой и индивидуальной работы и реализуется поэтапно. Ее внедрение возможно при изучении социальной, культуроведческой, профессионально-ориентированной тематики, а также тем глобального характера. В основу структуры технологии положена модифицированная модель продуцирования текстов, разработанная J.R. Hayes и L.S. Flower. Данная модель включает в себя этапы мотивации и постановки задания, планирования, подготовки текста, редактирования, презентации и «пронизывающий» их непрерывный мониторинг [7. С. 108–111]. Инновационным компонентом модели служит дополнительный продуктивно-ситуативный элемент.

Первый этап: мотивация, ознакомление, постановка продуктивно-ориентированной проектной задачи (аудиторная работа). С использованием формата «вихревые группы» [Там же] обучающиеся знакомятся с небольшими жанровыми текстами, описывающими интересные места в городах стран изучаемого языка: отрывок из туристического путеводителя, фрагмент туристических онлайн-путевых заметок, небольшой репортаж с места событий, краткий отчет об инфраструктурных проблемах городского объекта. Тексты анализируются на предмет лингвостилистических и структурных особенностей, а также их значимости для приезжающих зарубежных гостей. Далее организуется обсуждение, с какими проблемами сталкиваются иностранцы, приезжающие в родной для обучающихся город, как им могут помочь письменные «продукты», аналогичные проанализированным. Учитель предлагает выполнить проект по созданию подобных текстов, знакомит с требованиями к его организации.

Второй этап: формирование проектных групп, общее планирование работы (аудиторная групповая работа). На выбор школьников предлагается сформировать следующие проектные группы, подготавливающие особые письменные продукты:

- разработчики путеводителя; продукт – краткий путеводитель по городу на ИЯ;
- туристическая группа; продукт – текст в форме «путевых заметок»;
- журналисты; продукт – репортаж об интересном событии или объекте в городе для иноязычной аудитории;
- представители администрации; продукт – текст-отчет с наглядным материалом о наличии комфортной языковой среды для иностранцев на основных инфраструктурных городских объектах: вокзалах, информационных уличных стендах, в гостиницах, музеях и пр.

Данные виды работ отобраны таким образом, чтобы совместить жанровое и ситуативно-кооперативное письмо, задачи социальной и профессиональной ориентации учащихся, личностную и межкультурную значимость письменного продукта. Группы получают от учителя дополнительные материалы на ИЯ для самостоятельного анализа: список рекомендаций по подготовке текста, советы относительно посещения городских объектов и интервьюирования, правила осуществления фото- и видеосъемки, список дополнительных ресурсов, глоссарий терминов, страноведческую информацию и пр. Устанавливаются сроки выполнения проекта (от двух недель до месяца), учитель назначает даты консультаций для каждой из групп.

Третий этап: самостоятельная работа в группах, планирование (внеаудиторная групповая работа). Происходит распределение обязанностей внутри группы. Назначаются руководитель, ответственные за сбор материала «на местах», за сбор дополнительного материала, за подготовку финального текста, редактор. Определяется сфера ответственности каждого участника, осуществляется групповое и индивидуальное планирование.

Четвертый этап: выход в социум, сбор материала (внеаудиторная индивидуальная работа «в социуме»). Реализуется ситуативный аспект создания письменного жанрового текста. В соответствии с планом работы учащиеся выезжают на необходимые им городские объекты, делают на месте краткие письменные заметки или готовят конспектные опоры для последующего развернутого текста, берут интервью у прохожих или служащих, фиксируют их ответы, собирают дополнительный фото- и видеоматериал.

Пятый этап: подготовка частей письменного «продукта» (внеаудиторная индивидуальная работа). Учащиеся самостоятельно обрабатывают собранную информацию, переводят на ИЯ записи бесед, создают предварительный вариант своей части текста, при необходимости комбинируют его с метатекстовыми материалами: фото-, видео- и аудиозаписями.

Шестой этап: кооперативное создание финального варианта письменного «продукта» (внеаудиторная групповая работа, в том числе в онлайн-режиме). Учащиеся объединяют свои материалы, выстраивая из них логичный и последовательный текст требуемого жанра в итоговом варианте. Работа может осуществляться в онлайн-режиме по методике кооперативного письма с использованием технологии совместной дистанционной работы над текстом «Writing Pads». В этом же режиме осуществляется редакторская правка. Проводится обсуждение способов презентации конечного «продукта».

Седьмой этап: презентация письменного «продукта» и взаимооценивание (внеаудиторная дистанционная и аудиторная групповая

работа). Презентация проходит в два этапа. Вначале тексты размещаются онлайн (на учебной платформе или в социальной сети) и оцениваются другими группами учащихся, которые пишут в комментариях свои мини-отзывы в форме «эхо-текстов». Структура «эхо-текста» определяется как «сэндвич-модель»: отмечаются достоинства выполненной работы, указываются недостатки, задаются вопросы и вновь высказывается благодарность за представленный «продукт».

С учетом замечаний учащиеся дорабатывают свои тексты и готовят развернутую презентацию в классе. В этой презентации на суд одноклассников и учителя представляется окончательная версия текста. Презентация состоит из нескольких частей. Вначале участники проектной группы описывают ход работы в целом: как распределились обязанности (каков вклад каждого из участников), как проходила работа, с какими трудностями они столкнулись и как их преодолевали. Далее дается обзор замечаний, сделанных другими группами, и сообщается, что именно было переработано. Организуется краткое обсуждение выполненного проекта. Учителю следует поощрять объективные оценочные комментарии других учащихся; сам он принимает участие в дискуссии на правах одного из участников.

Эмпирическое исследование

С целью эмпирической валидации рассмотренных теоретических положений описанная технология проходит апробацию с 2015 по 2018 г. на площадках двух школ г. Рязани (10–11-е классы с профильным обучением английскому и немецкому языкам).

Оценивание текстовых «продуктов»

Параметр оценивания	Максимальный балл
1. Соблюдение структурных и лингвостилистических норм выбранного жанра в сочетании с авторским стилем предъявления	3
2. Диапазон используемых языковых конструкций, богатство речи	2
3. Креативность исполнения, увлекательность, нестандартность	3
4. Социокультурная корректность (точность и полнота предъявления, языкового оформления и интерпретации родных реалий на иностранном языке)	3
5. Релевантность / понятность и очевидная ценность работы для иностранного гостя	2
6. Ситуативная аутентичность: наличие лингвистических и экстралингвистических составляющих, обусловленных реальной ситуацией (иллюстративный материал, интервью, опросы и пр.)	3
7. Относительная лексико-грамматическая правильность (оценивается учителем)	2
8. Эффективность организации работы в команде (оценивается на основе доклада-отчета команды)	2
Всего (максимально)	20

К экспериментальной работе привлечены учителя и студенты Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, проходящие педагогическую практику. Общее число учащихся, в обучении которых использовалась спроектированная технология, составило 62 человека (далее – экспериментальная группа, ЭГ). Для сопоставительного анализа результатов подобные тексты предлагались для создания тем учащимся, в обучении которых не внедрялись этапы описанной технологии. Число таких учеников составило 58, их мы рассматриваем в качестве контрольной группы (КГ).

Оценивание и самооценивание работ обучающихся производились на основе балльно-рейтинговой шкалы (см. таблицу). Шкала соответствует параметрам созданной технологии.

Заключение

Результаты лонгитюдного эмпирического исследования позволяют заключить, что разработанная технология развития креативности школьников, обеспечения их социального и профессионального самоопределения является весьма продуктивной.

Внедрение созданной технологии наиболее успешно в тех группах, где учителя используют активизирующие личностно сообразные методы (обучение в сотрудничестве, метод проектов, метод ситуационного анализа, «выход в социум» и пр.) на регулярной основе. Там, где обучение ведется преимущественно во фронтальном режиме, внедрение описанной методики значительно затруднено. Так, в первом случае выявлены статистически значимые различия результатов КГ и ЭГ по параметрам № 1, 3, 4, 6, 8 (таблица). Во втором случае статистически значимое превышение результатов ЭГ наблюдается максимум по двум из указанных выше факторов, а в 30% значимые различия между КГ и ЭГ не наблюдались. Таким образом, необходимой предпосылкой для реализации методов творческо-созидательной деятельности, в том числе на ИЯ, является наличие достаточного учебного опыта с использованием личностно ориентированных технологий.

Оценивание работ по шкале параметров показывает, что большинство учащихся набирает наивысшие баллы по показателям «креативность исполнения» (максимальный балл в 64,5% случаев) и «ситуативная аутентичность» (72,6% случаев), что демонстрирует успешность реализации задач креативного ситуативно-кооперативного письма. Вместе с тем зафиксированы некоторые трудности, связанные с соблюдением жанровых норм (максимальный балл в 54,8% случаев), разнообразием речевых конструкций (48,4% случаев), в отдельных случаях – с социокультурной корректностью. Это означает, что в обучении следует уделять больше внимания анализу жанровых особенностей раз-

личных текстов, а также учитывать принцип равноправия культур, в соответствии с которым знакомство с родными реалиями на ИЯ не должно ущемляться в пользу иной культуры. Одинаково высокие результаты в КГ и ЭГ наблюдаются по параметру № 5 «ценность материала для иностранного гостя» (максимальный балл в 84,5% случаев в КГ и 87,1% в ЭГ). Степень лексико-грамматической корректности текстов соотносится с общей иноязычной грамотностью учащихся. Наивысшую эффективность работы в команде демонстрируют те учащиеся, которые имеют достаточный опыт групповых форм работы.

Анализ готовности к самоопределению средствами ИЯ на основе методики определения эффективности развития предметной профориентационной компетенции (описание методики и содержание анкет см. в [33]) свидетельствует о том, что внедрение разработанной технологии оказывает положительное влияние на понимание возможностей использования ИЯ в профессиональных областях «туризм», «журналистика», «перевод», «проектирование эффективной городской среды», а также способствует осознанию своих склонностей и способностей к соответствующим видам профессионально-коммуникативной деятельности. Анализ анкетирования обучающихся КГ и ЭГ за период реализации технологии в тот же период показывает отсутствие видимых изменений в самоопределении и творческом саморазвитии.

Изложенное позволяет сделать обобщенный вывод, что креативно-ориентированное продуктивно-созидательное обучение должно внедряться на постоянной основе. Первые результаты исследования позволяют с высокой долей вероятности утверждать, что достижение и качественных, и формальных (количественных) учебных результатов может и должно происходить в контексте личностно-сообразного развития творческих способностей учащихся. Тем самым задача по обеспечению развития креативности обучающихся, удовлетворения их потребностей в самоопределении (в том числе социальном и профессиональном) является посильной для решения средствами предметной области «иностранному языку». Ситуативное коллаборативное письмо как особая деятельность с применением ИЯ становится жизненно значимой, практически ориентированной. Она вписывается в контекст современных требований к обучению ИЯ, среди которых проектный, творческий характер деятельности, межличностная и межкультурная кооперация, практическая, проблемная направленность учебных действий и операций, усиление автономии школьников, применение современных средств коммуникативного взаимодействия.

Литература

1. **Бим И.Л.** Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы. М. : Просвещение, 2007. 168 с.

2. **Тарева Е.Г.** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22
3. **Щепилова А.В.** Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования : материалы междунар. конф. М. : МГПУ; Языки народов мира; Тезаурус, 2017. С. 24–30.
4. **Tareva E.G., Shchepilova A.V., Tarev B.V.** Intercultural Content of a Foreign Language Textbooks: Concept, Texts, Practices // *XLinguae*. 2017. Vol. 10, № 3. P. 246–255. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.20
5. **Hass F.** Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart : Klett, 2016. 420 p.
6. **Matz F.** Schreiben // *Englisch Methodik*. Berlin : Cornelsen, 2018. P. 33–50.
7. **Deutsch** lehren lernen. Bd. 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion / H. Funk [et al.]. München : Klett-Langenscheidt, 2014. 184 s.
8. **Wolfrum J.** Kreativ schreiben: Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF / DaZ). Ismaning : Hueber, 2010. 183 s.
9. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
10. **Roche J.** Handbuch Mediendidaktik: Fremdsprachen. Ismaning : Hueber, 2008. 176 p.
11. **Yim S., Warschauer M.** Web-based collaborative writing in L2 contexts: Methodological insights from text mining // *Language Learning & Technology*. 2017. № 21 (1). P. 146–165.
12. **Warschauer M.** Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice // *Modern Language Journal*. 1997. № 81 (4). P. 470–481. DOI: 10.2307/328890
13. **Креативная педагогика.** Методология, теория, практика / А.И. Башмаков [и др.] ; под ред. В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. М. : БИНОМ, 2012. 319 с.
14. **Джигла Н.Д.** Концептуальное и организационно-методическое обеспечение эмпирического исследования созидания продуктивного субъекта образования // *Перспективы науки и образования*. 2014. № 1. С. 201–211.
15. **Крылова Н.Б.** Организация продуктивного образования: содержание и формы, мышления и рекомендации. М., 2008. 158 с.
16. **Чамина О.Г.** Продуктивное обучение: потенциал развития в высшей школе // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22454> (дата обращения: 04.07.2018).
17. **Яновская Н.Б.** Концепция продуктивного обучения как основа развития личности посредством создания рефлексивно направленной образовательной среды // *Ярославский педагогический вестник*. 2013. № 3, т. II (Психолого-педагогические науки). С. 147–150.
18. **Коряковцева Н.Ф.** Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // *Иностранные языки в школе*. 2018. № 2. С. 2–10.
19. **Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М. : Логос, 2015. 336 с.
20. **Sun Y.-C., Chang Y.-J.** Blogging to learn: Becoming EFL academic writers through collaborative dialogues // *Language Learning & Technology*. 2012. № 16 (1). P. 43–61.
21. **Elola I.** Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development // *Language Learning & Technology*. 2010. № (14) 3. P. 51–71.
22. **Merse Th., Schmidt J.** Internet-Medien und Web 2.0 // *Englisch Methodik*. Berlin : Cornelsen, 2018. P. 156–177.
23. **Kessler G.** Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing // *Language Learning & Technology*. 2009. № 1 (13). P. 79–95.
24. **Аганова Н.Г.** Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры). Рязань : РГУ, 2008. 364 с.

25. **Тарева Е.Г.** Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социокультурного знания // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социокультурные ценности. М. : Неолит, 2017. С. 17–44.
26. **Биболетова М.З., Трубанева Н.Н., Щепилова А.В.** Концепция учебного предмета «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 2013. № 9. С. 2–9.
27. **Gavrilyuk O.A.** The Autonomy-Focused Approach in Higher Education: Theoretical Grounds and Practical Implications // Integration of Education. 2017. Vol. 21, № 3. P. 360–370. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.360-370
28. Дистанционное обучение в профильной школе / Е.С. Полат [и др.]. М. : Academia, 2009. 208 с.
29. **Li M., Zhu W.** Explaining dynamic interactions in wiki-based collaborative writing // Language Learning & Technology. 2017. № 21 (2). P. 96–120.
30. **Джиги Н.Д.** Психолого-акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования : автореф. ... д-ра психол. наук. Кострома, 2013. 67 с.
31. **Профессиональные** пробы. Технология и методика проведения / А.В. Гапоненко [и др.]. М. : Academia, 2014. 208 с.
32. **Вербицкий А.А., Григоренко О.А.** Контекстное обучение иностранному языку специальности. М. : РИЦ МГГУ, 2015. 205 с.
33. **Колесников А.А.** Профориентационное обучение иностранным языкам в школе и вузе: от теории к технологии. Рязань : РГУ, 2018. 400 с.
34. **Чистякова С.Н.** Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика. 2005. № 1. С. 19–26.
35. **Swain M.** The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue // Sociocultural theory and second language learning. Oxford, UK : Oxford University Press, 2000. P. 97–114.
36. **Dobson T., Willinsky J.** Digital literacy // The Cambridge handbook of literacy. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2009. P. 286–312.

Сведения об авторах:

Колесников Андрей Александрович, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (Рязань, Россия). E-mail: kolesnikow@list.ru

Тарева Елена Генриховна, профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Москва, Россия). E-mail: elenatareva@mail.ru

Поступила в редакцию 21 апреля 2018 г.

HIGH SCHOOL LEARNERS' CREATIVITY DEVELOPMENT BY MEANS OF L2 SITUATIONAL-COOPERATIVE WRITING

Kolesnikov A.A., Dr.Sc. (Education), Associate Professor, Department of Second Foreign Language and Its Methodology, Institute of Foreign Languages, Ryazan State University named after S. Yesenin (Ryazan, Russia). E-mail: kolesnikow@list.ru

Tareva E.G., Ph.D., Professor, Head of the Department of French Language and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages of Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: elenatareva@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/11

Abstract. Foreign language teaching should be aimed at developing student's creative potential. The increase of the significance of writing has led to growing attention to various types of written texts. Modern educational context, a wide range of information and telecommunica-

tion technologies create prerequisites for creating an effective educational environment for development of high school students' productive creativity in writing. This environment ensures triggering of universal cognitive-communicative and productive actions in real situations that are significant for professional and social self-determination of students. However, the reality proves that the existing potential has not been fully applied in real educational sphere. Until now, foreign language teaching methodology lacks a scientifically based and experimentally tested technology for teaching creative situational and cooperative writing at profile stage of high school education. There is an actual problem of designing technology for development of high school students' creativity by means of creative situational-cooperative writing in a foreign language. The aim of the study is to describe the theoretical foundations and practice-oriented features of designing and approbating of such a technology. The technology is interdisciplinary in nature; therefore, its elaboration is based on a set of interrelated methods of research: (a) analytical-reflective (the analysis of psychological, pedagogical and linguodidactic literature, extrapolation of the provisions of psychological-pedagogical theory to the substantiation of the characteristics of linguodidactic technology, theoretical modeling of educational technology) and (b) empirical (experimental teaching, quantitative methods of data processing). The results of the study. The technology created is based on the idea of polyparadigmality, poly-approach of modern scientific research of such methodological concepts as creativity, creative orientation of students, productive learning, productive writing (creative written product), social and professional situations, autonomous activity, (self) control. From theoretical point of view, the description of the technology made it possible to specify the essence and features of the situational-cooperative (collaborative) writing in a foreign language – an innovative product of writing produced by nowadays learners. Practically oriented analysis of the psychological and pedagogical preconditions for the development of students' creativity made it possible to determine the methodological foundations of a creative situational-cooperative writing: (a) the availability of an author's style combined with correct following of linguo-stylistic requirements of the chosen genre, (b) the introduction of a variety of compositional types of speech, (c) multidimensionality of the text, (d) situational authenticity of the text, (e) relative lexical and grammatical correctness. The developed educational technology being grounded on these methodological bases includes the following stages: 1) motivation and familiarization, 2) building of project groups and overall planning, 3) independent work in groups, 4) "exit to public", collection of material, 5) preparation of individual parts of the written "product", 6) cooperative creation of the final version, 7) presentation and mutual evaluation. The process and results of approbation of the technology of development of high school students' creativity by means of creative situational-cooperative writing in a foreign language, analytical and statistically processed data prove the effectiveness of the proposed technology, the increasing level of students' creative activity in the process of production of written cooperative works on the basis of specified situational parameters aimed at social and professional self-determination of high school students. The level of readiness of high school students for social and professional self-determination, for creative writing in a foreign language being generated in the conditions of productive collaboration is significantly increased. The prospects for the research: creatively-oriented, productive learning should be introduced on a systematic, ongoing basis. Achievement of qualitative and quantitative learning outcomes should take place in the context of a individually oriented development of students' creative abilities. The study may be interesting for teachers of high schools, teachers of pedagogical universities, researchers who analyze the processes of self-determination of school-children, and improvement of the system of methodological preparation of students – future teachers of foreign languages.

Keywords: productive education; profile L2 teaching; creative writing; situational writing; cooperative writing; social and professional self-determination.

References

1. Bim I.L. (2007) Profil'noe obucheniye inostrannym yazykam na starshey stupeni obshcheobrazovatel'noy shkoly. Problemy i perspektivy [Advanced level of foreign languages teaching in high school. Problems and prospects]. Moscow: Prosveshcheniye.
2. Tareva E.G. (2017) Sistema kul'turosoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [The system of culture-based approaches to foreign language teaching]. *Jazyk i kul'tura – Language and culture*. 40. pp. 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22
3. Shchepilova A.V. (2017) Metodika obucheniya inostrannym yazykam na sovremennom etape: polipodkhodnost' ili poliparadigmálnost'? [Methodology of foreign languages teaching at the present stage: polyapproach or polyparadigmality?]. *Professional'noye stanovleniye uchitelya inostrannogo yazyka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya. Materialy mezhdunarodnoy konferentsii*. M. pp. 24–30.
4. Tareva E.G., Shchepilova A.V., Tarev B.V. (2017) Intercultural Content of a Foreign Language Textbooks: Concept, Texts, Practices. *XLinguae*. Vol. 10. 3. pp. 246–255. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.20
5. Hass F. (2016) *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
6. Matz F. (2018) Schreiben. In: Lütge, Ch. *Englisch Methodik*. Berlin: Cornelsen. pp. 33–50.
7. Funk H., Kuhn Ch., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R.E. (2014) *Deutsch lehren lernen*. Bd. 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt.
8. Wolfrum, J. (2010) *Kreativ schreiben: Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernernde (DaF / DaZ)*. Ismaning: Hueber.
9. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2010) Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniyem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh Internet-tekhnologiy [Methodology of foreign language teaching using new information and communication Internet technologies]. Rostov-on-Don: Fenix; M.: Glossa-Press.
10. Roche J. (2008) *Handbuch Mediendidaktik: Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber.
11. Yim S., Warschauer M. (2017) Web-based collaborative writing in L2 contexts: Methodological insights from text mining. *Language Learning & Technology*. 21(1). pp. 146–165.
12. Warschauer M. (1997) Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*. 81(4). pp. 470–481. DOI: 10.2307/328890
13. Popov V.V., Kruglov Y.G. (eds.) (2012) *Kreativnaya pedagogika. Metodologiya, teoriya, praktika* [Creative pedagogy. Methodology, theory, practice] M.: BINOM.
14. Dzhiga N.D. (2014) Kontseptual'noye i organizatsionno-metodicheskoye obespecheniye empiricheskogo issledovaniya sozidaniya produktivnogo subjekta obrazovaniya [Conceptual, organizational and methodological support of empirical research of creation productive subject of education]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 1. pp. 201–211.
15. Krylova N.B. (2008) Organizatsiya produktivnogo obrazovaniya: sodержaniye i formy, razmyshleniya i rekomendatsii [Organization of productive education: content and forms, reflections and recommendations]. M.
16. Chamina O.G. (2015) Produktivnoye obucheniye: potentsial razvitiya v vyshey shkole [Productive teaching: potential of development in higher school]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 5. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22454>
17. Yanovskaya N.B. (2013) Kontseptsiya produktivnogo obucheniya kak osnova razvitiya lichnosti posredstvom sozdaniya refleksivno napravlennoy obrazovatel'noy sredy [The concept of productive training as a basis of personality development by means of creation of reflexively directed educational environment]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*. 3. Vol. II. pp. 147–150.
18. Koryakovceva N.F. (2018) Produktivnoye yazykovoye obrazovaniye kak realizatsiya razvivayushchey obrazovatel'noy paradigmi [Productive language education as implementation of developmental educational paradigm]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2. pp. 2–10.

19. Verbitskiy A.A., Larionova O.G. (2015) *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii* [Personality and competence approaches in education: problems of integration]. Moscow: Logos.
20. Sun Y.-C., Chang Y.-J. (2012) Blogging to learn: Becoming EFL academic writers through collaborative dialogues. *Language Learning & Technology*. 16 (1). pp. 43–61.
21. Elola I. (2010) Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*. 3 (14). pp. 51–71.
22. Merse Th., Schmidt J. (2018) Internet-Medien und Web 2.0. In: Lütge, Ch. *Englisch Methodik*. Berlin: Cornelsen. pp. 156–177.
23. Kessler G. (2009) Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*. 1 (13). pp. 79–95.
24. Agapova N.G. (2008) *Paradigmalye oriyentatsii i modeli sovremennogo obrazovaniya (sistemnyy analiz v kontekste filosofii kul'tury)* [Paradigmatic orientations and models of modern education (system analysis in the context of philosophy of culture)]. Ryazan: RSU.
25. Tareva E.G. (2017) *Mezhkul'turniy podkhod v paradigmal'noy sisteme sovremennogo sotsiogumanitarnogo znaniya* [Intercultural approach in the paradigmatic system of modern social and humanitarian knowledge]. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: chelovek i novye sotsiogumanitarnye tsennosti. Kollektivnaya monografiya*. M.: Neolit. pp. 17–44.
26. Biboletova M.Z., Trubanyova N.N., Shchepilova A.V. (2013) *Kontseptsiya uchebnogo predmeta "Inostrannyj yazyk"* [The concept of Foreign Language academic subject]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 9. pp. 2–9.
27. Gavriluk O.A. (2017) The Autonomy-Focused Approach in Higher Education: Theoretical Grounds and Practical Implications. *Integration of Education*. Vol. 21 (3). pp. 360–370. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.360-370
28. Polat E.S., Bukharkina M.J., Petrov A.E., Butenkova E.V., Ladyzhenskaya N.V., Tatari-nova M.A., Vladimirova L.P. (2009) *Distsantsionnoye obucheniye v profil'noy shkole* [Distance learning in a specialized school]. M.: Academia.
29. Li M., Zhu W. (2017) Explaining dynamic interactions in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*. 21(2). pp. 96–120.
30. Dzhiga N.D. (2013) *Psikhologo-akmeologicheskaya kontseptsiya sozdaniya produktivnogo subjekta obrazovaniya* [Psychological and acmeological concept of creation of a productive subject of education.]. Abstract of Psychology doc. diss. Kostroma.
31. Gaponenko A.V., Chistyakova S.N., Rodichev N.F., Lerner P.S. (2014) *Professional'nie proby. Tekhnologiya i metodika provedeniya* [Professional tryouts. Technology and methodology]. M.: Academia.
32. Verbitskiy A.A., Grigorenko O.A. (2015) *Kontekstnoye obucheniye inostrannomu yazyku spetsial'nosti* [Contextual teaching of foreign language for speciality]. Moscow: RIC MGGU.
33. Kolesnikov A.A. (2018) *Proforientatsionnoye obucheniye inostrannym yazykam v shkole i vuze: ot teorii k tekhnologii* [Vocational guidance based teaching of foreign languages in school and university: from theory to technology]. Ryazan: RSU.
34. Chistyakova S.N. (2005) *Problema samoopredeleniya starsheklassnikov pri vybore profilya obucheniya* [The problem of senior high school students' self-determination when choosing their university major]. *Pedagogika*. 1. pp. 19–26.
35. Swain M. (2000) The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press. pp. 97–114.
36. Dobson T., Willinsky J. (2009) Digital literacy. In: Olson D.R., Torrance N. *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. pp. 286–312.